



HAL
open science

L'apport du jeu sérieux dans la motivation des apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales

Nicolas Tuboeuf

► **To cite this version:**

Nicolas Tuboeuf. L'apport du jeu sérieux dans la motivation des apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales. Linguistique. 2021. dumas-03282186

HAL Id: dumas-03282186

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282186>

Submitted on 8 Jul 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**L'apport du jeu sérieux dans la
motivation des apprenants de FLE
dans le cadre d'interactions orales**

Nicolas TUBOEUF

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M./Mme : Nadia BACOR

Membres du jury : Nadia BACOR et Corinne WEBER

Année universitaire 2020-2021

**L'apport du jeu sérieux dans la
motivation des apprenants de FLE
dans le cadre d'interactions orales**

Nicolas TUBOEUF

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M./Mme : Nadia BACOR

Membres du jury : Nadia BACOR et Corinne WEBER

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Nadia Bacor, pour m'avoir guidé lors des différentes étapes de ce mémoire, pour ses précieux conseils, sa réactivité dans ses réponses et surtout ses encouragements et sa bonne humeur. Son aide et ses retours m'ont assurément permis de progresser dans ce travail.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à mes élèves pour leur énergie, leur enthousiasme et leur patience. Si cette année, particulière pour nous tous et nécessitant de nombreux ajustements, a représenté un réel défi professionnel et personnel, leur gaieté et leur engagement m'ont donné la force d'avancer dans ce contexte. Sans leur implication, mes travaux auraient été bien plus difficiles à mener. Je suis fier de leurs résultats et je suis convaincu de leur réussite dans leur carrière.

J'adresse mes remerciements à mon relecteur, Vincent, pour ses remarques avisées et ses conseils de rédaction.

Je loue enfin les talents de traductrice de ma femme, Haim, sans laquelle il m'aurait été impossible de mener à bien mes recherches. Je lui suis reconnaissant pour sa patience et son indéfectible soutien pendant ces deux années où la charge de travail cumulée au poids des études nous a laissé si peu de temps libre. Je n'aurais jamais réussi à mener à terme mes études sans elle.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE	7
Chapitre 1 - Les notions de motivation, de jeu et d'interaction orale au fil des méthodologies d'enseignement des langues étrangères	8
Chapitre 2 - L'interaction orale dans l'enseignement-apprentissage des langues	20
Chapitre 3 - Le jeu dans l'enseignement-apprentissage des langues	33
PARTIE 2 - PRESENTATION DU TERRAIN ET METHODOLOGIE D'ENQUETE	48
Chapitre 1 - Un établissement militaire de langues étrangères aux objectifs multiples	49
Chapitre 2 - Des choix méthodologiques visant 2 objectifs : tester une séquence didactique avec un jeu sérieux et en vérifier son impact sur la motivation des apprenants	59
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES	70
Chapitre 1 - Un enregistrement vidéo témoin de l'engagement de la classe	71
Chapitre 2 - Présentation des résultats du questionnaire	79
Chapitre 3 - La gamification : comment intégrer le jeu dans un cours de langue étrangère	95
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE	105
TABLEAU DES FIGURES	110
TABLE DES ANNEXES	111
TABLE DES MATIERES	149

INTRODUCTION

Il est intéressant d'observer à quel point des individus, enfants ou adultes, peuvent être impliqués lorsqu'ils se prennent à utiliser un jeu vidéo, venant à en oublier la notion de temps ou même d'effort. Longtemps relégué au rang de simple divertissement empreint de nombreux préjugés quant à ses potentiels effets sur le comportement de ses utilisateurs en termes de violence ou d'isolement, celui-ci s'est pourtant démocratisé surtout depuis l'arrivée du smartphone et se trouve aujourd'hui de plus en plus accepté par un public toujours plus large englobant indifféremment enfants et adultes, hommes et femmes. Si une certaine défiance persiste, ce sont désormais de ses bienfaits dont on parle : effet motivationnel, capacité à développer la créativité, résoudre des problèmes et même, paradoxalement, développement des aptitudes sociales. Ces bénéfices s'en retrouvent même exploités à des fins de formation combinant sa nature ludique à des besoins utilitaires.

Lancé en 2002 pour le compte de l'armée américaine, le premier jeu vidéo sérieux ou « serious game » visait à simuler des exercices d'entraînements militaires en vue de recruter officiellement par ce biais les meilleurs joueurs. Une vingtaine d'années plus tard, l'application du « serious game » est multiple et variée (dans l'éducation, l'armée, la finance, le sport, etc.). Dans l'enseignement des langues étrangères, le jeu vidéo, lorsqu'il est présent, prend plutôt la forme de mini-jeux souvent décontextualisés mimant des jeux classiques comme le jeu de l'oie ou des systèmes de flashcard. Ces usages semblent sous-exploiter son réel potentiel en termes d'engagement ou sa capacité à transporter ses joueurs dans des univers riches en contenu capables de les transformer en de véritables acteurs sociaux communiquant langagièrement, interagissant culturellement et ayant des tâches à accomplir, ce qui rejoint la définition du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) utilisée pour qualifier l'apprenant d'une langue étrangère. Coussieu le qualifie même de « micro-univers social » (Coussieu, 2010 : 50) dans lequel s'expriment conventions, attitudes, sentiments et croyances personnelles.

C'est empreint de ce constat que nous nous sommes demandé ce que ce dispositif pourrait apporter à une classe de langue étrangère, notamment en ce qui concerne l'interaction orale. Appliqué à notre terrain de recherche, la Corée du Sud, où le cours de langue est encore très marqué par la présence de l'enseignant et où les apprenants peinent encore à s'exprimer spontanément et encore plus à interagir avec leurs camarades, comment le jeu sérieux peut-il agir sur la motivation des apprenants de français langue étrangère dans le cadre d'interactions

orales ? Le jeu vidéo utilisé à des fins sérieuses pourrait-il changer le déroulement d'un cours et donner envie aux participants de s'engager dans l'activité proposée avec la même énergie dont ils auraient fait preuve en dehors de la classe lors d'une activité dite ludique ? C'est avec la volonté de diversifier les méthodes d'enseignement et de proposer une solution capable de susciter l'engagement des apprenants lors d'activités interactives que nous allons développer ce mémoire.

Dès lors, pour atteindre nos objectifs, notre première partie s'intéressera aux notions de jeu, de motivation et d'interaction orale. Nous nous pencherons alors sur la place qui leur a été attribuée dans les différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères, sur ce qu'elles recouvrent plus précisément et sur les leviers sur lesquels l'enseignant devra agir pour les combiner de manière optimale à l'occasion d'une séquence didactique. C'est en s'appuyant sur cette première partie et après avoir décrit notre terrain de recherche que nous tenterons de concevoir la séquence en question intégrant un jeu sérieux pour finalement la tester auprès d'un groupe d'apprenants afin d'observer sa capacité à susciter leur engagement lors d'activités interactives.

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1 - Les notions de motivation, de jeu et d'interaction orale au fil des méthodologies d'enseignement des langues étrangères

De manière à mieux comprendre la place que pourrait occuper le jeu sérieux dans la motivation des apprenants de Français Langue Etrangère dans le cadre d'interactions orales, il est important de s'intéresser en premier lieu aux procédés appliqués dans les principales méthodologies. Qu'enseigne-t-on à l'apprenant et quelle place occupe l'interaction orale au sein de l'enseignement-apprentissage ? Nous verrons que les savoirs transmis ont évolué en fonction des besoins de l'époque, de ce qu'on voulait transmettre et qu'ils ont impacté la prise en compte ou non des motivations de l'apprenant mais aussi la place du jeu au sein de l'enseignement. Notons que l'historique suivant est non exhaustif et se focalise sur les principaux courants écartant des méthodologies dites « non conventionnelles ».

Avant d'entrer dans l'analyse de ces méthodologies, il convient de définir brièvement les principaux termes nous intéressant : la motivation, le jeu et l'interaction orale. Précisons que les deux derniers seront approfondis à l'occasion des deux grandes parties suivantes qui leur seront consacrées. Les définitions retenues ci-dessous correspondent à celles sur lesquelles nous nous appuierons dans cette partie.

1.1. Définitions : la motivation, le jeu et l'interaction orale

1.1.1. La motivation, une force poussant à l'action

Fenouillet (2019 : 4) la définit comme « une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». Comme le précise Lieury et Fenouillet dans l'ouvrage « Motivation et réussite scolaire » (2019), il existe de nombreuses théories motivationnelles et beaucoup reposent sur le besoin comme source de la motivation chez l'être humain. Ce dernier peut être biologique en répondant à un manque comme manger, boire ou bien psychologique lorsqu'il vise la satisfaction telle que rencontrer des amis ou la famille.

1.1.2. Le jeu, une activité sans fin utilitaire

Comme nous le verrons plus tard dans la partie qui lui est consacrée, définir le jeu est complexe. Silva (2008) et Brougère (2012) indiquent alors qu'il est plus facile de décrire en quoi une activité peut relever d'un jeu. Toutefois, pour les besoins de cette partie et pour préciser globalement de quoi il retourne, nous nous baserons sur la définition donnée par le dictionnaire en ligne Larousse pour le mot « jeu » soit : une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir.

1.1.3. L'interaction orale, un échange mêlant production et compréhension

Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 18) la définit ainsi : « Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter... ». Il est donc question d'une activité langagière faisant intervenir production et compréhension orale.

Avoir apporté une première approche des 3 notions-clés de notre recherche nous permettra, dans cette première partie portant sur l'historique des principaux courants méthodologiques en didactique des langues, de mieux déterminer leur présence dans chacune de ces méthodologies.

1.2. La méthodologie traditionnelle

1.2.1. Prépondérance de l'écrit

Méthode aussi connue sous l'appellation « Grammaire-Traduction », employée du 16^{ème} au 19^{ème} siècle, elle se caractérise par la prédominance de la grammaire autour de laquelle chaque leçon se constitue. Elle repose principalement sur l'écrit par l'étude approfondie d'œuvres littéraires, perçues comme la norme à suivre et transmettant des savoirs sur la langue et la civilisation. Les règles de grammaire y sont d'abord transmises de façon déductive et explicite aux apprenants qui les appliquent ensuite strictement dans une série d'exercices. S'ensuit la traduction de phrases vers la langue cible. L'objectif de l'époque étant alors de

comprendre la culture de la langue cible à travers la littérature, la compréhension et la production orale se limitent à quelques exercices de prononciation-répétition mais la compétence de communication ne constitue en aucun cas la finalité de cette méthodologie (Martinez, 2017 : 53).

1.2.2. Cadre stricte et absence d'initiative

La transmission des savoirs se fait uniquement de l'enseignant vers l'apprenant, duquel n'est attendu ni initiative ni créativité. Le rôle du professeur y est central : il dirige la classe, choisit les textes, produit les exercices d'application des règles de grammaire observées en classe. Il ne tolère aucune erreur, perçue comme une anomalie à corriger absolument. Le vocabulaire est mémorisé par cœur, par thème et hors contexte. La question de la motivation de l'élève ne se pose pas puisqu'il se contente de reproduire à la lettre ce qu'il a appris. Il n'y a aucune prise d'initiative dans l'apprentissage, une absence d'autonomie qui peut être, selon Edward Deci et Richard Ryan, une des principales sources d'amotivation (Deci et Ryan, 2001, cités par Fabien Fenouillet, 2019 : 81).

1.3. La méthodologie directe

1.3.1. Importance de l'interaction orale au détriment de l'écrit

Développée à partir de 1880 et adoptée officiellement dans l'enseignement secondaire français en 1901, cette méthodologie est appelée « directe » dans la mesure où elle se refuse d'employer la langue maternelle pour mieux se concentrer sur la langue cible dès les débuts de l'apprentissage. Alors que la méthode traditionnelle se concentrait sur l'écrit et la littérature, la méthodologie directe perçoit la langue étrangère comme un outil de communication (Bertocchini et Constanzo, 2017 : 121). Elle privilégie l'oral et la pratique tout en travaillant dans une moindre mesure, sur les 3 autres habilités (compréhension écrite et orale, production écrite). L'étude de la prononciation y occupe une place importante. Les exercices de traduction laissent place à la lecture expliquée de textes, à des jeux de questions-réponses et des saynètes.

La grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. L'enseignant se focalise sur le sens global et enseigne le vocabulaire du plus concret avec les éléments environnants de la classe vers le plus abstrait par le biais de documents fabriqués, d'objets, d'images ou par

association d'idées, du concret vers l'abstrait.

1.3.2. Prémices du ludique ?

Comme vu précédemment, avec cette méthodologie, l'interaction orale devient la priorité puisqu'il s'agit de transmettre une pratique plutôt qu'une culture. Aussi, elle se matérialise par des activités de dramatisation, des mimiques, des gestes, des dessins (Cuq et Gruca, 2017 : 267). La contextualisation des savoirs transmis par les saynètes, la reproduction de scènes du quotidien, le recours à la gestuelle sont autant d'éléments visant à augmenter la motivation chez l'apprenant et se rapprochant de la notion de jeu telle que définie par Goffman et que nous tâcherons de définir dans la troisième partie.

1.4. La méthodologie audio-orale

1.4.1. L'oral par la mémorisation et la répétition

Développée aux Etats-Unis dans les années 1940, la méthodologie audio-orale avait pour vocation de former rapidement de nombreux militaires pour répondre aux besoins de parler une langue étrangère en temps de guerre. C'est ainsi que l'armée américaine recourt à des linguistes s'inspirant du behaviorisme, théorie associant l'apprentissage au conditionnement. Dans le cadre de l'enseignement des langues, cela se traduira par des méthodes s'appuyant sur la mémorisation, la répétition de phrases toutes faites et l'acquisition d'automatismes (des réponses non réfléchies en réaction à des questions types) (Puren, 1988 : 2003). L'oral et la prononciation étant la priorité, la grammaire occupe une place limitée. Elle est inductive et implicite. Quant au vocabulaire, il est secondaire.

1.4.2. Premiers apports technologiques laissant peu de place à l'interaction

La méthodologie intègre une innovation technologique de l'époque le magnétophone. Il doit permettre à l'apprenant de réécouter les phrases à mémoriser autant que nécessaire jusqu'à leur mémorisation. Les cassettes présentent l'avantage de pouvoir faire écouter la voix de natifs de la langue cible. Ce sera aussi l'apparition de laboratoires de langues qui auront pour fonction de fixer les automatismes linguistiques.

Cette apparente modernité sera toutefois vivement critiquée. La répétition de phrases parfaites mémorisées freine les apprenants dans la capacité à interagir naturellement et à improviser. Les exercices structuraux de substitution ou de transformations d'énoncés paraissent ennuyeux et décontextualisés (Puren, 1988 : 307). Méthodologie s'inscrivant dans le contexte de la deuxième guerre mondiale, la prise en compte des motivations de l'apprenant n'est pas la priorité.

1.5. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

1.5.1. L'interaction orale sur la base de dialogues fabriqués

Développée dans les années 60, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle reprend certains éléments de la méthodologie directe comme le document de base fabriqué et le vocabulaire transmis sans passer par la langue maternelle et d'autres de la méthodologie audio-orale comme le laboratoire de langue et les exercices structuraux. La situation de communication, le dialogue et l'image y sont au cœur de l'enseignement, l'importance étant de comprendre globalement le sens. Bien que les 4 compétences langagières y soient développées, la priorité est donnée à l'oral, l'écrit sera enseigné après l'oral pour ne pas affecter la prononciation dans la mesure où ce dernier est perçu comme un dérivé de l'oral. La grammaire est, quant à elle, transmise de manière implicite et inductive.

Lors de leurs cours, les enseignants appliquent les quatre « phases canoniques de la leçon audiovisuelle » (Puren, 1988 : 239). La première phase « présentation/explication » exploite le dialogue enregistré et les images du film fixe pour une compréhension globale de la situation. S'ensuit la « répétition/mémorisation » des phrases types extraites des dialogues. La troisième « exploitation/fixation » passe par des exercices structuraux légèrement différents de la situation. Enfin la quatrième « transposition/appropriation » s'effectue à travers les jeux de rôle.

1.5.2. La contextualisation limitée et l'absence de contrôle de l'apprenant

La méthodologie SGAV présente l'intérêt de considérer la situation de communication dans son ensemble et, ainsi, de faire un effort de contextualisation par le biais de supports audio-visuels (bandes dessinées, diapositives, enregistrements audios puis vidéos). Elle sera

toutefois remise en cause pour la simplicité de ses dialogues qualifiés de pauvres et artificiels ne représentant pas la réalité. Ainsi les apprenants se retrouvaient en difficulté lors d'échanges avec des locuteurs natifs. Une autre critique repose sur les images même du film fixe « polysémiques » *par nature, offrant un cadrage sémantique peu clair et soumis à l'interprétation hasardeuse des apprenants qui, en outre, y appliquent leur filtre culturel.* (Schmoll, 2016 : 31).

L'apprenant, s'il est actif (jeux de rôle, réponses aux sollicitations de l'enseignant), n'a toutefois aucun contrôle sur le déroulement du cours puisqu'il se contente de répéter, de mémoriser ou de partiellement transformer/transposer des phrases simples à d'autres situations. Il imite l'enseignant, considéré comme un modèle. En ce sens, nous retrouvons les mêmes limites que pour la méthodologie traditionnelle sur le plan de la motivation dans la mesure où l'apprenant ressent bien qu'il n'est pas à l'origine de l'activité.

1.6. L'approche communicative

1.6.1. L'interaction orale pour faire face aux besoins du quotidien

Née dans les années 70 sur fond d'élargissement de l'Europe, l'approche communicative a vocation à répondre à de nouveaux besoins sociaux et professionnels de façon à favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues (Cuq et Gruca, 2017 : 274). Il ne s'agit donc plus de s'adresser uniquement à un public scolaire mais aussi d'adultes. Un niveau-seuil (Conseil de l'Europe, 1976) établit alors une liste de savoir-faire langagiers (actes de paroles) nécessaires pour pouvoir faire face à différentes situations de communication et définit un niveau en deçà duquel l'apprenant ne peut subvenir à ses besoins quotidiens dans un pays étranger.

Répondant aux exigences des 4 habilités, l'approche va au-delà de la simple transmission de règles de grammaire ou de vocabulaire en développant également les composantes sociolinguistiques (prise en compte de la situation socioculturelle de la situation de communication), discursives (cohésion et cohérence des types de discours) ainsi que la compétence stratégique (capacité à compenser les lacunes linguistiques ou sociolinguistiques). Ainsi, la grammaire n'est plus au centre de l'enseignement de la langue et vient répondre à des besoins langagiers.

Autre point constitutif important de cette approche : l'utilisation de documents authentiques ; les apprenants accèdent à des contenus, des supports extraits de « la vie quotidienne », éléments considérés comme plus motivants et plus proches de l'usage langagier réel (Martinez, 2017 : 77) qui n'ont pas été fabriqués pour répondre à des besoins linguistiques particuliers. De cette façon, elle corrige les manquements de la méthodologie SGAV à laquelle était reprochée l'artificialité des dialogues.

Savoirs langagiers, méthodes et matériels de cours, tout converge vers l'apprenant et vise à le préparer à la communication hors de la classe.

1.6.2. Prise en compte des motivations de l'apprenant

L'apprenant est au cœur de l'apprentissage. Sa personnalité et sa motivation sont prises en compte. Le cours et l'enseignant vont, en théorie, répondre à ses besoins en proposant un parcours personnalisé constitué des actes de paroles qui lui sont nécessaires. Ce qui, dans les faits, peut s'avérer compliqué lorsque la classe se compose d'élèves aux objectifs différents. L'enseignant n'est donc plus un modèle à imiter. S'il reste la référence linguistique, il est conscient de « l'arrière-plan de son enseignement » (Martinez, 2017 : 78). Il s'agit de responsabiliser l'apprenant, de lui donner plus d'autonomie corrigeant une des principales lacunes des méthodologies précédentes en termes de motivation : le sentiment d'autodétermination.

Mais cette plus grande considération des étudiants n'est pas le seul apport de l'approche communicative, celle-ci voit également arriver de nouveaux supports plus ludiques.

1.6.3. Introduction du jeu dans la didactique des langues

Avec l'approche communicative centrée sur la motivation des apprenants apparaissent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique (Sylva, 2008 : 20). Ils prennent la forme de jeux de lettres (Figure 1), jeux de société et d'activité d'expression dramatique. Les activités de classe sont plus créatives et ciblent davantage une compétence. Notons d'ailleurs la publication du premier ouvrage entrant dans cette logique de Caré et Debyser (1978) intitulé *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de Français*. Il est ainsi intéressant d'observer que le jeu ait fait son apparition dès lors que les motivations de

l'apprenant ont été prises en compte bien qu'il n'existe, en apparence, aucun lien de cause à effet entre ces deux notions.

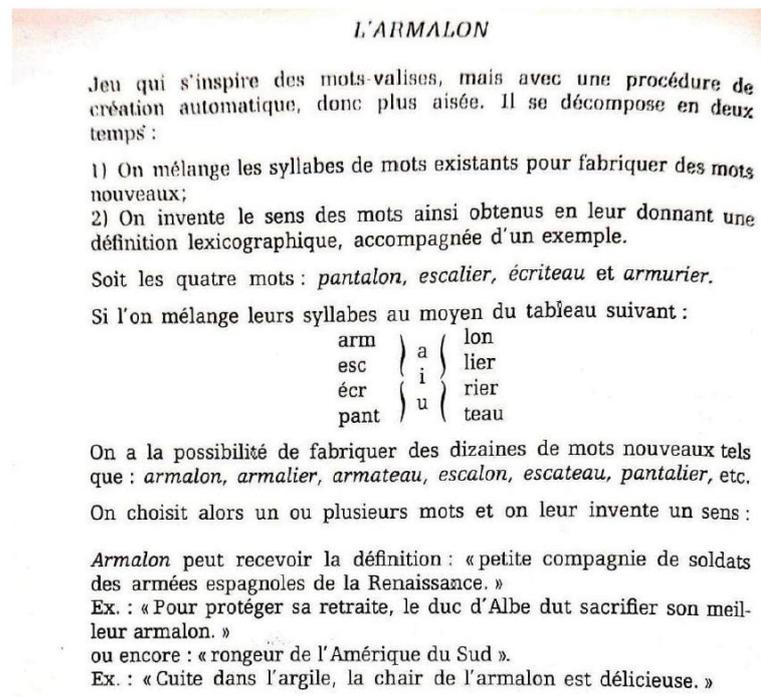


Figure 1: Mots inventés : L'armalon (Debyser & Caré, 1978 : 124)

1.7. La perspective actionnelle

1.7.1. L'apprenant comme acteur social au cœur de la méthode

Dans la continuité de l'approche communicative, la perspective actionnelle se focalise sur l'action. L'utilisateur et l'apprenant sont désormais perçus comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001) qui peuvent être langagières ou non. Cette notion de tâche est au cœur de cette méthodologie. Le CECRL la présente ainsi :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16)

Il s'agit alors d'inscrire l'apprenant dans un contexte social avec pour objectif d'obtenir un résultat observable. Puren (2004) qualifie ainsi cette méthodologie de « perspective coactionnelle » puisque les apprenants sont amenés à agir ensemble, à coopérer et négocier au cours d'actions collectives.

Si elle reprend du courant communicatif la situation de communication, l'authenticité des documents et l'interaction, elle s'en distingue toutefois par sa pédagogie du projet. Dans les années 80, sont proposées des simulations (représentations) de la réalité prenant la forme de jeux de rôle. L'approche était individuelle, visant une mobilité plutôt touristique. Avec la perspective actionnelle, la communication n'est plus un objectif en soi. Elle est au service de l'efficacité de l'action sociale, commune : le faire ensemble, le vivre ensemble ; d'où l'importance d'activités organisées autour du projet.

En termes d'évaluation, la perspective évolue également pour accorder une plus grande place à l'évaluation formative avec, notamment, l'apparition du portfolio accompagnant le programme, s'inscrivant dans un projet plus large et ayant pour objectif de faire un bilan. Cette forme d'évaluation vient renforcer l'effet sur la motivation de l'apprenant en l'incitant à se focaliser sur la progression à l'inverse de l'évaluation sommative faisant douter les élèves les plus faibles d'une classe qui auront plus de difficulté à développer un sentiment d'efficacité et donc à être motivés (Fenouillet, 2017).

1.7.2. Vers une reconnaissance du jeu en didactique des langues ?

A une époque marquée par l'ingénierie pédagogique où la plupart des méthodes (ouvrages) se réclament de la méthode actionnelle, nous pouvons observer une plus grande prise en compte du jeu¹ (numérique ou non). Parmi les ouvrages les plus récents y ayant recours et s'adressant à un public adulte, nous retrouvons :

- *Agenda* (Hachette, 2011), accompagné d'un DVD-ROM interactif proposant des mini-jeux (auxquels ils préféreraient employer le mot activités) permettant de réviser certains points grammaticaux ou du vocabulaire. Aussi, en introduction, l'ouvrage propose « l'accomplissement de différentes tâches en situations plausibles » et « des pages de sensibilisation à la culture francophone (jeux, vidéo) ».
- *Edito 2* (Didier, 2016) propose dès sa deuxième de couverture un jeu de l'oie visant à réviser de la conjugaison ou du lexique entre apprenants. Dans son mode d'emploi, le manuel nous présente une « page Détente » « pour compléter et renforcer les savoirs socioculturels grâce à des activités ludiques ».

¹ Une illustration de chacun de ces jeux est proposée en Annexe 2 page 113.

- *Interaction 3* (Cle International, 2020) offre aux apprenants sous sa catégorie « Projet » un jeu du « Qui est qui ? » sans le nommer explicitement. Cela consiste à décrire et faire deviner le nom se cachant derrière la présentation mystère.
- Plusieurs sites Internet d'apprentissage du français langue étrangère parmi lesquels « *Françaisfacile.com* » proposent de nombreuses activités de jeux de mots, rebus, intrus et familles de mots.
- *La grammaire en jeu* (Pug, 2017) est, quant à lui, complètement consacré (comme son nom l'indique) aux leçons de grammaire associées à des activités ludiques considérées comme « une manière efficace d'apprendre dans une atmosphère détendue ». Le livre propose, entre autres, des activités de cartes, de dominos, de dés...

Dans l'introduction de cette partie, nous avons défini le mot « jeu » en ces termes : activité non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir. Pourtant, nous pouvons noter que l'ensemble des activités listées ci-dessus vise une fin utilitaire, celle de mémoriser, répéter ou pratiquer la langue. Par ailleurs, nous y avons incorporé des activités qui n'étaient pas nommées ainsi par leurs auteurs comme pour *Agenda* ou *Interaction 3*. La différenciation d'activités ludiques de celles sérieuses ou le fait de prêter un caractère ludique à une activité qui ne se définit pas en tant que telle rend compte de la complexité à déterminer ce qui relève du jeu ou du ludique.

Ces manuels se réclamant pour la majeure partie de la perspective actionnelle, méthodologie préconisée par le CECRL, il est intéressant de se pencher sur ce que dit ce dernier en termes de jeu mais également, puisqu'il s'agit du thème de notre recherche, d'interaction orale et de motivation.

1.7.3. Le positionnement du CECRL sur nos 3 mots-clés

1.7.3.1. Interaction orale

Les interactions occupent une place importante dans le CECRL. Ainsi, il précise, que l'accomplissement d'une tâche passe le plus souvent par des activités langagières communicatives où les usagers sont à tour de rôle émetteurs puis récepteurs, d'où le qualificatif d'activités « interactives » (Conseil de l'Europe, 2016 : 48). Pour l'illustrer, l'organisme liste les formes que celles-ci peuvent recouvrir (conversations, réunion, échange d'information...)

et dresse une échelle par laquelle il explique les types d'interactions que l'apprenant est capable d'exercer en fonction de son niveau. (Conseil de l'Europe, 2016 : 61). En soi, l'importance de cette notion est telle qu'il lui consacre toute une partie (4.4.3.1. Interaction Orale, page 60) et vient en préciser les contours à de nombreuses reprises dans le Cadre : différenciation de l'interaction orale de la simple juxtaposition d'activités de parole et d'écoute (Conseil de l'Europe, 2016 : 75) ou encore les stratégies d'interaction.

1.7.3.2. Le jeu : une place encore marginale

Si le jeu semble enfin reconnu par le CECRL, sa place reste encore très marginale et n'apparaît qu'au chapitre 4.3.4. (Conseil de l'Europe, 2016 : 47) où il est simplement indiqué que « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue un rôle souvent important dans l'apprentissage et le perfectionnement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). S'ensuit une liste d'exemples de jeux parmi lesquels figurent des jeux de sociétés, des activités individuelles de type devinettes et des jeux de mots. Aucun lien clair n'est alors mentionné quant à son potentiel rôle motivationnel, ses effets sur la participation et encore moins sur l'interaction orale.

1.7.3.3. La motivation : nécessaire à l'implication de l'apprenant

La notion de motivation est très présente dans le Cadre. Ainsi, le Conseil de la Coopération Culturelle, son Comité de l'Éducation et sa Section Langues Vivantes invitent les Etats membres à « Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants [...] en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2016 : 10). Le CECRL souligne toutefois le conflit pouvant exister entre des motivations immédiates et des besoins futurs en prenant l'exemple de l'enseignement à un enfant dont la prise en compte de ses centres d'intérêt peut l'amener à être mal préparé lorsqu'il aura à communiquer dans un environnement adulte (Conseil de l'Europe, 2016 : 41). Outre cette prudence, le Cadre rappelle dans plusieurs parties l'importance d'adapter l'enseignement/apprentissage aux besoins et motivations des apprenants. A ce titre, la citation la plus significative du texte est la suivante :

« il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels

par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. »

(Conseil de l'Europe, 2016 : 123).

Le CERCL insiste ainsi sur la nécessité de proposer une activité satisfaisant les motivations de l'apprenant pour l'amener à plus s'impliquer et augmenter ses chances de réussite dans l'exécution d'une tâche ce qui rejoint l'objectif de notre recherche.

1.8. Conclusion

Notre analyse des principales méthodologies d'enseignement des langues étrangères nous a permis d'observer que la place qu'occupent la motivation, le jeu et l'interaction orale au sein de la classe est fonction des besoins et politiques linguistiques de leurs époques respectives. Si l'oral a très tôt été au centre des préoccupations, elle a longtemps été basée sur la mémorisation et la répétition de phrases préconçues, tout au mieux transformées/transposées à d'autres situations. Il est donc difficile de parler d'interaction orale naturelle et spontanée jusqu'à l'apparition de l'approche communicative, laquelle se penche sur les besoins de l'apprenant en termes d'usages dans le quotidien et de communication. C'est à ce moment-là que l'on s'intéresse à la motivation des apprenants et que les premiers jeux intègrent lentement les classes de langue, sans toutefois que ces deux éléments n'aient de lien direct.

Avec la perspective actionnelle, l'interaction et la motivation sont définitivement au centre de la pédagogie. Leur importance est soulignée par le CECRL. Le jeu poursuit quant à lui sa timide progression dans le domaine du FLE. On le retrouve sous diverses formes dans les ouvrages des principaux éditeurs : jeux de mots, de société, de lettres ; comme le préconise le CECRL. Son utilisation reste dans la plupart des cas prudente jusqu'à parfois lui préférer d'autres termes tels que « *activité* » ou « *projet* ». Déterminer s'il s'agit de jeu ou d'activité ludique dans ces cas reste toutefois complexe. Ce que la notion recouvre exactement et sa possible association à des activités dites sérieuses nécessitera d'être approfondie un peu plus loin dans cette recherche.

Mais avant de la développer, puisque l'activité que nous souhaitons mettre en place porte sur l'interaction orale, il nous faut d'abord traiter cette notion : savoir ce qu'elle recouvre, ce que nous attendons de nos apprenants quand nous leur proposons ce type d'exercice et les leviers sur lesquels l'enseignant peut agir pour motiver ses apprenants à y participer.

Chapitre 2 - L'interaction orale dans l'enseignement-apprentissage des langues

Comme l'indique notre problématique « Comment le jeu sérieux peut-il agir sur la motivation des apprenants de français langue étrangère dans le cadre d'interactions orales ? », l'enjeu de notre recherche tient donc au fait de donner envie à tous nos apprenants de participer à l'oral, d'interagir au sein de la classe avec l'enseignant certes mais surtout avec les autres apprenants. Cet objectif est d'autant plus important que, comme nous l'avons observé dans la précédente partie, l'interaction orale occupe une place importante dans l'enseignement-apprentissage, surtout depuis l'avènement de l'approche communicative où l'on souhaite que l'utilisateur soit en mesure de « survivre » lors d'un déplacement dans un pays étranger. Mais qu'entend-on par interaction orale ? Nous avons pu en introduction de notre première partie en donner une définition en nous appuyant sur le CECRL mais que recouvre-t-elle plus précisément en dehors de l'idée d'un échange comprenant des phases de production et de réception ?

Par ailleurs, notre problématique, en cherchant à savoir comment motiver les élèves, suggère qu'il existerait un certain nombre de limites, de freins à la prise de parole et à l'écoute au sein de la classe et peut-être encore plus lors d'interactions en ligne. Quelles sont-elles ? Et, à l'inverse, quels sont les leviers sur lesquels peut agir l'enseignant pour mobiliser sa classe et l'inviter à parler spontanément et sans barrière dans une langue qu'elle ne maîtrise pas ?

C'est à toutes ces questions que nous tenterons de répondre dans cette partie pour mieux comprendre les éléments sur lesquels le jeu sérieux devra agir pour répondre à notre objectif.

2.1. En quoi consiste l'interaction orale ?

A l'aide du jeu vidéo sérieux, notre étude vise donc à trouver un moyen de motiver les apprenants à interagir à l'oral. Puisqu'il s'agit de travailler cette habileté avec notre classe, il convient désormais d'en étudier les composantes, ce qui l'influence et les formes qu'elle peut prendre de manière à mieux comprendre ce que l'enseignant est en droit d'attendre de ses apprenants lorsqu'il leur demande de participer, d'interagir oralement. Précisons toutefois que, le sujet étant complexe et couvrant un périmètre large, il ne s'agira que d'en résumer les

éléments qui nous sont parus les plus pertinents pour notre étude.

2.1.1. La co-construction du sens par l'interaction orale

Lors d'une interaction orale, les participants occupent donc successivement les rôles de locuteur et d'auditeur. L'objectif de cette activité à laquelle se joignent les différents participants vise à coopérer pour construire ensemble un discours commun producteur de sens. (Conseil de l'Europe, 2001 : 60). Ces interactions suivent un ensemble de règles conversationnelles, d'usages, de code (Cicurel, 2011). Lors de cet échange, entreront donc en ligne de compte de nombreux paramètres à la fois internes (les participants eux-mêmes ainsi que leurs stratégies de production et de réception) et externes (le cadre spatio-temporel et la cadre social des participants) lesquels seront porteurs de sens et/ou viendront l'influencer.

2.1.1.1. Les facteurs internes intervenant dans la co-construction du sens

Les activités interactives peuvent prendre de nombreuses formes qui peuvent être amicales, professionnelles ou institutionnelles. Aussi, dans chacune de ces activités, les intervenants vont systématiquement mettre en place des stratégies de production et de réception telles que la prise d'initiative dans un entretien, la synthèse d'informations, le commentaire d'un point de vue. Nous en retrouvons la liste classée par niveau dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 60 – 69). A ces stratégies, s'ajoute la mise en place d'un contexte moral commun prenant en compte la proximité des participants et affectant leur posture et leur discours. Il s'agit ici de premiers facteurs intervenant dans la construction d'un discours commun.

Outre les stratégies mises en place, le sens va provenir des participants eux-mêmes avec le message qu'ils souhaitent transmettre par, non seulement des éléments verbaux mais aussi paraverbaux et mimo-gestuels lesquels sont variables d'une culture à l'autre (Cuq, 2017 : 171). Ainsi, un individu pourra manifester son ennui quant à l'intervention d'autrui en l'exprimant directement avec des mots, à travers le ton employé ou certains signes corporels tels que le mouvement des yeux ou un bâillement. Prosodie, phonétique, lexicque, syntaxe, postures et gestes sont ainsi autant d'éléments vecteurs de sens (Pavelin, 2002 : 71)

L'interaction se caractérise donc par sa « multimodalité », « la capacité des apprenants

à utiliser des ressources langagières, sonores, visuelles et corporelles à communiquer » (Ravazzolo, 2015).

Un dernier élément essentiel à la construction du sens lors d'un échange est à prendre en considération : les objectifs poursuivis par les participants. Ils peuvent être multiples et vont nécessairement influencer les stratégies développées par les interlocuteurs. Ils peuvent consister dans le maintien d'une relation lors d'une conversation ou dans la réalisation d'une action comme l'achat ou la vente d'un produit ou d'un service (Ravazzolo, 2015). Un échange peut même se composer d'objectifs successifs répondant un objectif d'ensemble. Ravazzolo prend l'exemple d'un entretien d'embauche où l'objectif global serait d'être recruté mais également composé de plusieurs séquences comme tester les compétences du candidat ou se renseigner sur ses expériences professionnelles.

Nous retenons comme facteurs internes participant à la production du sens lors d'une interaction orale les objectifs poursuivis par les interlocuteurs, les ressources langagières mobilisées et leurs stratégies mises en place. D'autres facteurs, externes ceux-là, comme le contexte concourent à la co-construction du sens.

2.1.1.2. Les facteurs externes intervenant dans la co-construction du sens

L'interaction orale ne se limite pourtant pas uniquement au message que souhaitent se transmettre consciemment ou inconsciemment les intervenants. Le contexte dans lequel elle se pose tient une place toute aussi importante tout comme la culture des intervenants qui va affecter l'interprétation du message transmis lors de l'échange (Weber, 2013).

Le cadre spatio-temporel participe grandement à la construction de l'échange en influençant divers éléments constitutifs du discours cités précédemment tels que l'intonation, la gestuelle ou même le lexique. Plusieurs caractéristiques du lieu d'échange entrent ainsi en ligne de compte comme sa nature (publique ou privée), sa fonction sociale, son organisation spatiale ou la disposition des objets pouvant aller jusqu'à définir la place qu'occupent les participants (Ravazzolo, 2015). Pour l'illustrer, Ravazzolo prend l'exemple d'une visite guidée dans un musée ou de visiteurs dans un site commercial qui affecteront la place des interlocuteurs par rapports aux objets d'art, guide ou autres visiteurs.

Cet environnement spatial peut même aller jusqu'à déterminer les participants dont on

s'attend à ce qu'ils s'expriment comme dans une salle de classe intégrant un professeur et des élèves (les participants ratifiés) et ceux dont la participation n'est pas requise et dont l'intervention peut bouleverser l'échange comme la présence d'un observateur dans la classe (participants non ratifiés) (Goffman, 1991).

Sur le plan temporel, la durée de l'interaction peut être libre ou strictement contrainte comme lors d'un entretien ou d'un examen. Nous pouvons également ajouter l'historique de l'échange, les événements qui l'ont précédé et qui vont naturellement influencer le discours, la proximité et la posture des interlocuteurs. Goffman parle de « parenthèses conventionnelles » pour évoquer les marqueurs temporels délimitant un échange (les salutations, le déroulement et les adieux) qui « établissent et terminent l'implication conjointe, ouverte et officielle, autrement dit, la participation ratifiée » (Cefaï et Gardella, 2012 : 243).

Aux facteurs spatio-temporels s'ajoute l'influence de la culture dans la construction du sens, laquelle peut être différente d'un participant à l'autre. En effet, dans sa tentative de décodage de l'information, l'apprenant va faire appel à sa mémoire et ses représentations (Weber, 2013), lesquelles sont nécessairement influencées par sa culture. Il en va de même lorsqu'il va chercher à transmettre un message. Weber prend ainsi l'exemple de la culture japonaise où l'expression du désir passe par un message implicite lorsque celle-ci est plus libre pour les locuteurs anglo-saxons. Culturellement proche, nous retrouvons la même conduite en Corée du Sud.

Nous retenons donc de cette analyse sur les composantes de l'interaction orale qu'elle repose sur une coopération entre les participants dans la co-construction du sens, qu'au-delà du verbal, de nombreux paramètres vont influencer l'échange qu'ils soient propres aux participants ou à leur environnement. Ces paramètres sont autant d'indices pour les interlocuteurs dans la vie réelle pour comprendre le contenu de l'interaction mais aussi les aider à se positionner et à répondre. La difficulté à reproduire ces variables entre les murs d'une classe va obliger l'enseignant à guider ses apprenants, à leur fournir des précisions sur le contexte lorsqu'il attend d'eux qu'ils interagissent. A ce titre, nous observerons dans la troisième partie comment le jeu vidéo sérieux peut répondre à ces manquements.

2.1.2. Les formes de l'interaction orale en classe de langue

Si nous comprenons désormais ce qui la caractérise et l'influence, il nous reste à savoir les formes que recouvre concrètement l'interaction orale en classe pour mieux cibler celles que devra reproduire le jeu sérieux pour la simuler. Clark (cité par Bertocchini, 2017 : 122) distingue ainsi quatre possibilités : la communication réelle, la communication simulée, la pratique des habilités et la pratique des éléments de la langue. Nous ne traiterons ici que des communications, les pratiques relevant moins de l'interaction que de l'exercice linguistique.

2.1.2.1. La communication réelle

Il s'agit ici d'un échange où les participants ne disposent pas des mêmes informations. Ils y poursuivent un but et s'engagent personnellement dans la transmission du message. Clark prend ainsi l'exemple de l'expression d'une opinion personnelle sur un fait d'actualité. Nous retrouvons ces types d'exercices dans la plupart des manuels utilisés en classe. Edito 2 (Didier, 2016 : 50) invite ainsi régulièrement les apprenants à parler d'eux ou de leur environnement comme pour l'exercice de production orale où il leur est demandé si leur ville a beaucoup changé ces dernières années. Tendance B2 (Cle International, 2017), quant à lui, propose de nombreux projets visant à débattre ou à défendre comme dans l'unité 2 avec le débat sur l'éducation des enfants. Ce sont ces mêmes compétences qui sont évaluées lors des examens DELF/DALF, l'exercice prenant la forme de monologues suivis de questions à partir du niveau A2 quand les candidats sont invités à raconter ou d'un débat à partir du niveau B2 où ils sont encouragés à exprimer et défendre leur opinion.

2.1.2.2. La communication simulée

Elle rejoint la notion de cadre secondaire définie par Goffman où les participants simulent une situation de la vie réelle (Goffman, 1991). Ici, les participants poursuivent un but sans engagement personnel et peuvent ou non disposer des mêmes informations (Clark cité par Bertocchini, 2017 : 122). C'est une activité fréquente en classe de langue surtout depuis l'approche communicative puisqu'il s'agit de préparer les apprenants à leur potentielle « future vie », leur quotidien dans le pays de la langue cible. Nous retrouvons ainsi de nombreuses

méthodes reprenant ce type d'activité dont *Communication progressive du français*² (Cle International, 2018) l'illustrant très clairement en divisant ses chapitres par acte de parole : acheter, conseiller, critiquer, bavarder... Ces jeux de rôle font tout naturellement partie intégrante des examens DELF dans la partie production orale des niveaux A1 au B1.

L'échange d'opinion lors de discussions ou de débats ainsi que les jeux de rôle sont donc les principales formes d'interaction orale que l'on peut retrouver dans une classe de langue. Rappelons que dans cette partie, nous n'avons pas inclus les échanges enseignant-apprenant reposant sur un système de question/réponse accompagnant habituellement les exercices de compréhension ou les cours de grammaire.

2.2. Les freins à la prise de parole en classe

Nous avons déterminé précédemment ce que nous attendons d'un apprenant lors d'activités interactives et défini les facteurs les influençant. Comme indiqué en ouverture de cette partie, notre objectif de chercher à motiver nos apprenants à s'engager dans ces exercices suggère que ces derniers font face à certaines contraintes affectant leur prise de parole et/ou leur compréhension orale puisque, rappelons-le, l'interaction orale se compose de périodes de production et de réception. De façon à pouvoir proposer des solutions appropriées et motiver notre classe, il s'agit désormais d'identifier ces entraves. Nous verrons alors que celles-ci reposent sur de nombreux aspects pouvant être culturels, psychologiques ou matériels. Il s'agira ici d'évoquer des pistes de réflexion et non de dresser une liste exhaustive des contraintes empêchant d'interagir.

2.2.1. Une différence d'approche pédagogique dans la pratique de l'oral

Dans notre étude menée sur les méthodologies, nous avons pu relever que la perspective actionnelle met clairement l'accent sur l'apprenant défini par le CECRL comme un véritable acteur social ayant à accomplir des tâches. Cette approche européenne de l'apprentissage des langues s'inscrit dans des enjeux de société, voire politiques : acquérir les savoirs langagiers

² Extrait de la table des matières de l'ouvrage et d'une leçon : Annexe 3 page 117

nécessaires pour vivre, travailler ou étudier à l'étranger. La communication vient donc servir un projet.

Cette approche active de la pratique des langues est pourtant très éloignée des pratiques plus passives coréennes où l'écrit et la grammaire priment bien souvent sur l'oral. Le recours à des jeux de rôle ou des débats peut y être perçu comme ludique mais inapproprié au cadre de la classe (Weber, 2013). Nous citerons ainsi l'exemple d'un étudiant coréen à l'université Marc Bloch Strasbourg 2 qui s'était plaint auprès de la direction de ne pas travailler assez la grammaire et qu'il n'était pas venu en France pour faire du théâtre.

En Corée du Sud, les savoirs passent souvent par la langue maternelle et le professeur occupe encore une place importante au sein de la classe. C'est d'ailleurs le plus souvent avec celui-ci que se produit l'interaction quand elle a lieu et elle se résume le plus souvent à des questions posées par l'enseignant auxquelles les étudiants sont invités à répondre. Ce phénomène que nous observons en Corée du Sud se retrouve à Taïwan (Liu, 2002). L'oral est alors étudié par l'intermédiaire des dialogues des manuels ou sous forme de listes d'expressions à mémoriser. L'apprenant se trouve en situation de calque (Courtilon, 2002 : 110). Il recopie et produit des textes demandés mais n'a jamais été en situation de production libre.

Dès lors, il se retrouve dans la plus grande confusion en l'absence d'un professeur pour l'accompagner. Ainsi, lorsqu'un enseignant français tente d'introduire la perspective actionnelle en s'exprimant dans la langue cible et invite ses apprenants à prendre librement la parole avec et/ou face à ses camarades, il est probable qu'il s'expose à l'incompréhension et à de longs moments de silence tant l'exercice peut sembler inhabituel dans cette région du monde.

Mais en dehors des habitudes culturelles et pédagogiques du pays se cache un autre frein bien plus profond : la crainte de faire des erreurs retenant les apprenants de s'exprimer.

2.2.2. Une interaction soumise à un sentiment d'efficacité personnelle

La peur de l'erreur en production orale n'est pas un phénomène propre à l'Asie et les enseignants exerçant dans des pays occidentaux en font aussi l'expérience. L'interaction en classe de langue est une prise de parole publique ayant des effets sur les émotions et l'image que l'individu se fait de lui-même (Cicurel, 2002 : 8) et ce, quelle que soit la zone géographique où on se situe. Pourtant, il embrasse une autre dimension en Asie de l'Est. D'ailleurs, notons

que nous ne parlons pas ici d'interlangue mais bel et bien d'erreurs dans la mesure où les écarts au « bien parler » y sont encore mal perçus pas tant par les enseignants que par les apprenants eux-mêmes. Une enseignante de Français Langue Etrangère à Taïwan illustre clairement cet obstacle (Liu, 2002). Aussi précise-t-elle que l'enseignant représente pour ses apprenants un modèle qui, du fait de sa supériorité linguistique exerce malgré lui une pression psychologique. Nous retrouvons le même phénomène en Corée du Sud où prendre la parole est une manière de se mettre en avant allant à l'encontre des valeurs de l'éducation coréenne fortement influencée par le confucianisme (Park, 2002 : 208). Aussi, dans ces sociétés où l'image que l'on donne de soi aux autres est importante, faire des fautes revient à prendre le risque de se ridiculiser et, si tant est qu'un des élèves ose prendre la parole, il pourra marquer de longues pauses avant de s'exprimer dans l'optique de préparer au mieux son intervention.

Cette peur de l'échec restreignant la parole rejoint la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (Bandura cité par Fenouillet, 2019 : 66). L'être humain ressent le besoin d'être performant. Ce n'est qu'en anticipant la satisfaction associée au succès de son action que celui-ci va se résoudre à agir dans la mesure où ses bons résultats vont augmenter son sentiment d'estime de soi. Ainsi, les apprenants de notre étude auront des difficultés à anticiper cette satisfaction associée à la réussite de la tâche proposée puisqu'ils n'ont qu'une expérience limitée de l'interaction orale en classe de langue et qu'ils ont intériorisé l'idée que l'erreur n'est pas acceptable et que l'enseignant et le reste de la classe vont les juger sur leur performance.

A cet obstacle, Bandura expose la possibilité de proposer un but présenté comme un défi personnel et le paradoxe du joueur ou comment le joueur continue à jouer en anticipant un renforcement. (Bandura cité par Fenouillet, 2019 : 65).

Revenons toutefois aux obstacles à l'interaction orale en nous concentrant sur son deuxième enjeu : la compréhension orale.

2.2.3. L'absence de contexte en classe : un frein à la bonne compréhension

Comme observé précédemment, la construction du sens lors d'un échange est grandement influencée par son environnement spatio-temporel. Les participants, qu'ils soient natifs ou allophones, s'appuieront d'ailleurs naturellement sur ce dernier pour mieux se

comprendre. Cela prend encore plus de sens lorsqu'il s'agit d'inviter ses apprenants à reproduire ou simuler une situation de la vie quotidienne, laquelle suggère de connaître les conventions à respecter d'ordre culturel et social, la position à occuper lors de l'échange dans la langue cible ; des conventions qui nécessitent bien souvent un cadre (Cicurel, 2011). Saluer un collègue lorsque l'on arrive au bureau le matin en tenue de travail ne prend pas la même forme si on le rencontre au hasard d'une sortie au restaurant en tenue décontractée. Ces détails donnant du sens à l'interaction ne sont que brièvement décrits en classe lors d'un jeu de rôle mais sont pourtant des repères qui permettent à l'apprenant d'ajuster sa posture et son discours. Ils lui permettent de mieux comprendre ce qu'on essaie de dire, ce qu'il doit répondre et comment il doit y répondre. Il est d'ailleurs intéressant de relever que cet ajustement est noté sous la ligne « respect des codes sociolinguistiques » lors de la production orale des examens DELF A2 ou B1³. Pourtant, en l'absence d'un contexte détaillé ou d'un visuel, l'apprenant est invité à imiter une situation qu'il ne peut qu'imaginer (et donc percevoir de façon sensiblement différente et subjective). Ceci est encore plus vrai lorsque les cultures attachées à la langue maternelle et à la langue cible sont éloignées (exemple des langues latines et d'Asie de l'Est).

L'absence de contexte entravant la bonne compréhension de la situation de communication est encore plus criante lors d'un cours en ligne prenant la forme d'une visioconférence. Guichon la qualifie de fragile et d'anxiogène nécessitant la mise en place de stratégies de compensation. (Guichon, 2017). Dans une salle de classe, à défaut de bien reproduire le cadre spatio-temporel d'un échange du quotidien, la communication sera facilitée par le simple fait que l'espace où se tient l'échange est partagé. Il est le même pour tous les intervenants. Par visioconférence, « les interactants ne disposent que d'un accès incomplet et imparfait au contexte de l'autre » (Guichon, 2017). Or nous l'avons dit plus tôt, le contexte est un élément essentiel dans l'étape de réception. Guichon propose d'y pallier à l'aide de comportements expressifs pour donner accès à un contexte émotionnel à ses interlocuteurs distants.

L'analyse des obstacles à la participation lors d'activités d'interactions orales en classe nous a permis d'en relever quelques causes majeures s'appliquant à notre cas dans la production comme dans la réception. Ces causes peuvent être culturelles. Ainsi le public de

³ Exemple de grille d'évaluation de production orale DELF B1 : annexe 4 page 119

pays d'Asie de l'Est dont la Corée du Sud fait partie n'est pas habitué à ce que nous leur demandions de s'exprimer entre apprenants, d'autant plus que cela expose aux yeux de la classe ce qu'ils considèrent être comme des faiblesses (Park, 2002). L'anticipation du sentiment procuré par de possibles erreurs les amènent à renoncer à prendre la parole. En phase de réception, les apprenants peuvent se trouver gênés par l'insuffisance d'éléments contextuels auxquels ils se seraient naturellement attachés pour mieux comprendre le message de leur interlocuteur ou la posture qu'ils doivent adopter. Les problèmes de compréhension orale peuvent être, par ailleurs, amplifiés lorsque le cours se déroule par visioconférence.

Nous sommes conscients des nombreux autres paramètres dont il faudrait tenir compte pour parfaitement comprendre les réticences d'une classe à participer à des activités d'interaction orale. Les objectifs poursuivis par les apprenants, ceux de l'institut de formation, la posture de l'enseignant, l'intensité et le contenu du programme de formation, son cadre, le caractère stimulant ou ennuyeux d'une activité sont autant de variables pouvant motiver ou non des activités interactives et qu'il serait intéressant de développer. Mais il ne s'agit pas seulement d'apporter des solutions à des obstacles pour stimuler l'interaction orale en classe, il nous faut également travailler sur les axes de motivation pour proposer à nos apprenants un outil leur donnant pleinement envie de s'investir.

2.3. Agir sur l'activité en elle-même pour motiver l'interaction orale

Identifier les causes de la réticence à prendre la parole nous a permis de relever les enjeux auxquels le jeu sérieux devra tenter de répondre. Toutefois, pour être efficace dans notre quête de motiver l'échange, notre solution se doit d'aller au-delà de ces obstacles et développer une véritable stratégie pour déclencher l'action souhaitée. Aussi, nous nous pencherons dans cette partie sur les sources de motivation en nous appuyant sur les théories motivationnelles s'appliquant le mieux à la didactique des langues.

2.3.1. Privilégier la motivation intrinsèque sur la motivation extrinsèque

Deci (1975), en s'appuyant sur les expériences d'Harry Harlow, distingue deux types de motivation :

- La motivation extrinsèque : l'individu décide de faire une activité en anticipant le plaisir

qu'il en retirera ou pour échapper à quelque chose de déplaisant. Dans la didactique des langues, elle peut prendre la forme de l'obtention d'un diplôme, d'une évaluation, faire plaisir aux parents ...

- La motivation intrinsèque : ici il décide de faire l'activité pour le seul plaisir que celle-ci va lui procurer. Transposé à l'apprentissage d'une langue étrangère, cela reviendrait à l'étudier pour le plaisir de découvrir une nouvelle culture à travers cette activité ou simplement la satisfaction d'apprendre une nouvelle langue.

A travers une expérience portée sur la résolution de puzzle, Deci crée deux groupes prêtant un intérêt égal à l'activité proposée (Deci cité par Fenouillet, 2019 : 32). Le premier groupe est récompensé d'un dollar pour chaque puzzle résolu. On agit alors sur la motivation extrinsèque : l'anticipation de la récompense reçue. Le second groupe ne reçoit, quant à lui, aucune récompense et ne participe que pour le plaisir que le puzzle lui procure (motivation intrinsèque). A un moment de l'expérience, pour les deux groupes, l'observateur vient à s'absenter en indiquant aux sujets observés qu'ils peuvent soit poursuivre l'activité de puzzle, soit lire des revues ou ne rien faire. Il en ressort, par le biais d'une caméra cachée lors de cette absence que le second s'adonnera plus volontiers à l'activité de puzzle alors qu'il n'en perçoit aucun bénéfice autre que la satisfaction de l'activité elle-même. Deci en conclut que l'intérêt d'une activité diminue fortement dès lors que l'on joue sur la motivation extrinsèque.

Appliquée à notre sujet d'étude, nous pouvons en déduire que l'enseignant devrait proposer des activités interactives auxquelles les apprenants participeraient pour le plaisir que celle-ci procurerait en diminuant le plus possible les contraintes extérieures : le diplôme, l'évaluation et tout autre élément qui résulterait de la réalisation de cet exercice. Aussi le jeu vidéo représentant un loisir populaire, nous faisons l'hypothèse qu'ils y participeraient spontanément.

Fenouillet tempore toutefoits l'importance de la motivation intrinsèque en indiquant qu'il existe « une large gamme de performances efficaces de façon extrinsèque » (Fenouillet, 2019 : 39) et recommande « tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi ». Le besoin d'estime comme source de motivation rejoint la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura, développée plus tôt.

2.3.2. Réduire la présence de l'enseignant : les besoins d'autonomie et d'autodétermination des apprenants

Dans la continuité de ses recherches sur les motivations intrinsèque et extrinsèque, Deci déduit que les individus ont un fort besoin d'autonomie, « puissant ressort de la motivation intrinsèque » (Deci cité par Fenouillet, 2019 : 37) puisque ces derniers se prêtent plus volontiers à une activité en l'absence de motivation extérieure.

Les élèves seraient donc plus engagés dès lors qu'ils auraient choisi leur activité. En classe de langue, cela pourrait se traduire par une plus grande liberté dans la résolution d'une tâche, plus d'initiatives ce qui questionne la posture et l'attitude de l'enseignant. A ce sujet, Courty suggère qu'il n'occupe plus le rôle de « pourvoyeur de connaissances » mais qu'il soit plutôt un soutien ou un guide dans la quête des apprenants à acquérir de nouveaux savoirs langagiers (Courty, 2002 : 111). Cela pourra notamment passer par la constitution de groupes de travail. Fenouillet indique également que la prise d'initiative donne à la classe un sentiment positif de compétence perçue mais souligne toutefois qu'il faut veiller à ce que tous participent car les « spectateurs » se démotivent... (Fenouillet, 2019 : 111)

Dans le choix que nous effectuerons du jeu à utiliser dans notre expérience, nous veillerons donc à ce que ce dernier donne suffisamment d'autonomie aux apprenants dans l'exécution de leurs tâches pour leur donner envie d'y participer. Cet élément renvoie à la perception des apprenants de l'activité mais pas seulement.

2.3.3. Motiver en s'appuyant sur les perceptions de l'apprenant

En introduction de la première partie, nous nous sommes appuyés sur la définition de la motivation proposée par Fenouillet, laquelle se veut suffisamment générale pour pouvoir englober les nombreuses théories motivationnelles. Mais il en est une autre plus précise et s'appliquant spécifiquement à l'enseignement/apprentissage du français, celle de dynamique motivationnelle développée par Viau :

« Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009 ; 1999)

Cette définition nous intéresse puisqu'elle rejoint l'objet de notre recherche : amener l'apprenant à s'engager dans l'activité proposée ou le motiver à « interagir oralement ».

Parmi, les facteurs agissant sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant, Viau cite des facteurs relatifs à la classe (activités pédagogiques, enseignant), relatifs à l'institution (règlements, horaires), à la société (l'emploi, la culture, les valeurs) et à la vie de l'étudiant (famille, amis).

Aussi le choix de l'apprenant à s'investir dans une activité dépendrait de trois perceptions : la valeur de l'activité pédagogique proposée, sa compétence et la contrôlabilité. La première repose sur l'intérêt et l'utilité qu'il va prêter en fonction de ses propres buts. Nous pouvons ainsi imaginer que proposer une activité de jeu de rôle reproduisant une situation du quotidien à un apprenant ne choisissant l'apprentissage de cette langue que pour l'obtention de son diplôme pourrait être considérée comme inutile et peu engageante pour ce dernier. La deuxième concerne le jugement que l'étudiant prête sur sa capacité à réussir l'activité proposée. Ici, si nous reprenons le contexte d'apprentissage des pays d'Asie de l'Est observé plus tôt, nous comprenons qu'une activité de production orale spontanée à laquelle la classe n'a pas été habituée peut susciter des angoisses et des doutes quant à sa capacité à bien pouvoir la mener. Quant à la perception de la contrôlabilité, elle rejoint la théorie d'autodétermination par Deci et Ryan (Deci et Ryan, 1985, 2002). Un élève ayant le sentiment qu'il est responsable de son apprentissage et qu'il a de l'autonomie verra sa motivation renforcée.

L'enseignant devra alors, pour emporter l'adhésion de ses apprenants à une activité interactive, proposer quelque chose d'utile ou d'intéressant, accessible avec un certain degré d'autonomie dans sa réalisation.

2.4. Conclusion

De notre recherche sur ce qu'englobe l'interaction orale, nous en retenons que dans cette activité, nous demandons à nos étudiants qu'ils coopèrent pour construire du sens tout en prenant en compte le contexte de l'échange qui peut prendre la forme d'un jeu de rôle, d'un monologue ou d'un débat. La mise en place de ces exercices peut s'avérer plus compliquée dans des pays d'Asie de l'Est comme la Corée du Sud où les habitudes pédagogiques sont différentes de celles préconisées par le Cadre. Les apprenants y ont d'autant plus de difficultés

à interagir que la crainte de l'erreur est un obstacle important. L'absence de contexte, ou du moins les limites à le reproduire, pouvant affecter la compréhension orale vient ajouter à la difficulté à échanger, entrave encore plus pesante lorsque le cours se déroule par visioconférence. A ces obstacles, l'enseignant souhaitant motiver ses apprenants à prendre la parole devra agir de préférence sur leurs motivations intrinsèques. En d'autres termes, il devra tenter de proposer des activités perçues comme utiles ou intéressantes et réalisables tout en diminuant le plus possible les contraintes extérieures. Durant l'étape de réalisation, il veillera à effacer sa posture de « modèle », et lui préférera celle de « guide » de façon à favoriser l'autonomie et la responsabilisation, sentiment positif renforçant l'estime de soi. C'est en nous basant sur ce constat que nous développerons la partie suivante portant sur le jeu sérieux, outil que nous pensons capable de répondre aux enjeux que nous venons de présenter.

Chapitre 3 - Le jeu dans l'enseignement-apprentissage des langues

Dans notre phase de recherche sur la place du jeu dans l'historique des méthodologies en didactique des langues, nous avons pu observer que sa présence dans l'enseignement-apprentissage des langues était un phénomène limité et relativement récent apparu dès lors que l'on s'est soucié de la motivation de l'apprenant avec l'approche communicative et qui s'est développé avec la perspective actionnelle. En cherchant des exemples⁴ dans les manuels les plus récents se réclamant de la perspective actionnelle, nous avons pu observer qu'il pouvait revêtir plusieurs formes répondant à une fin utilitaire, celle de mémoriser, répéter ou systématiser des savoirs langagiers, ce qui entre en conflit avec la définition même du mot « jeu » donnée par le dictionnaire Larousse qui le décrit comme une activité oisive ne répondant à aucune fin utilitaire. Cette notion étant indispensable à notre recherche dans la mesure où il s'agit d'en étudier son effet motivationnel dans l'interaction orale, nous nous pencherons donc sur ses contours, sur ce qu'on peut qualifier de jeu à défaut de pouvoir en donner une définition. Il s'agira là de notre point de départ pour ensuite entrer plus précisément dans notre sujet d'étude « le jeu sérieux », ses effets sur la motivation, ses limites et finalement développer la façon de l'introduire à une séquence didactique.

⁴ Annexe 2 page 113

3.1. La difficile définition du jeu

Parmi les nombreuses approches pour définir ou qualifier le jeu parmi lesquelles nous pourrions citer Genvo et l'attitude ludique (2012 : 5) ou Huizinga opposant le jeu et le travail (1951), nous avons choisi d'en retenir trois se rapprochant le plus de notre sujet d'étude : Goffman et sa théorie des cadres (1991), Brougères pour nous aider à déterminer dans quelle mesure une activité peut être considérée comme un jeu (2012) et Silva pour son application à la didactique des langues (2008) ; trois approches pouvant se rapporter à l'utilisation du jeu dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

3.1.1. Le jeu comme reproduction de la réalité

Goffman (1991) s'intéresse à la manière dont se constitue le sens. Par le concept de cadres, il met en évidence le processus par lequel un individu vient à comprendre une situation de la vie courante. Il y distingue un cadre primaire et un cadre secondaire. Le premier cadre permet de répondre immédiatement à la question « qu'est-ce qui se passe ? » en observant une scène, son contexte et en s'appuyant sur nos expériences passées. Il donne du sens à une situation donnée qui, en son absence, serait dépourvue de signification. Pour le cadre secondaire, le sociologue le décrit comme une transformation d'une activité provenant du cadre primaire qu'il prend pour modèle mais à laquelle il confère une signification différente. Il peut s'agir d'une fabrication lorsqu'elle résulte d'efforts intentionnels pour désorienter un individu ou d'une modalisation lorsque la transformation est clairement connue de tous. Aussi, Goffman illustre la modalisation avec un groupe de musiciens répétant un concert ou deux amis jouant à se battre. Le jeu entre donc dans la deuxième catégorie. C'est une activité imitant une situation de la vie courante mais à laquelle les participants donnent une signification différente.

Le jeu vidéo, qu'il soit sérieux ou non, illustre significativement cette définition puisqu'il reproduit à l'aide de moyens audio-visuels toujours plus réalistes ce cadre primaire même si ce dernier peut être imaginaire de type médiéval fantastique ou futuriste. L'univers dans lequel est plongé le joueur (strate modelée) est immersif l'aidant à visualiser plus clairement l'univers de référence qui peut être une ville ou un bâtiment (strate modèle) (Berry, 2007). C'est cette capacité à reproduire fidèlement la réalité qui nous intéresse puisque, nous le verrons plus loin, elle vient répondre à un des manquements de l'interaction orale en classe.

Cette première approche de la notion de jeu vient donc couvrir un aspect pratique : la reproduction et la simulation de la réalité. D'autres variables entrent toutefois en compte lorsqu'il s'agit d'expliquer ce qu'est un jeu. Brougères vient à les préciser tout en conservant la notion de « modalisation » décrite par Goffman.

3.1.2. Une description de ce que peut être le jeu plutôt qu'une définition

Brougères souligne la difficulté à définir ce qu'est un jeu et se penche plutôt sur la question « En quoi cela peut-il être un jeu ? » (Brougères, 2012 : 123). Il en détermine ainsi 5 critères : 2 déterminant l'espace du ludique, 3 liés à son application. Il les hiérarchise dans l'ordre suivant : le faire-semblant, la décision, l'existence de modalités de décision, l'incertitude quant à la fin, la minimisation des conséquences. Le premier critère, le faire-semblant, rejoint la théorie des cadres de Goffman puisqu'il s'agit de feindre une situation de la vie quotidienne. Le deuxième renvoie à l'idée de décider de jouer ou non. Dans la vie « réelle », la personne qui refuse de décider n'a qu'un impact infime sur la réalité puisque son environnement continue d'avancer quoi qu'il arrive. Alors que dans le jeu, si les joueurs refusent de décider, celui-ci s'arrête. Les deux suivants découlent directement des deux premiers : le jeu repose sur un système de décision précisant les limites dans lesquelles il évolue comme les règles du jeu et il implique une incertitude quant à son issue. Le dernier, qui est la conséquence des précédents nous intéresse particulièrement : l'absence ou la minimisation des conséquences sur la réalité. Cette frivolité, que l'on retrouve dans la définition du Larousse, trouve son intérêt dans la minimisation du risque. Dans le cadre de notre recherche, nous faisons « le pari » que cette quasi-absence de risque va inviter l'apprenant à s'exprimer plus facilement à l'oral puisqu'il aura la perception que ses erreurs ont une importance moindre.

La description de ce que peut être un jeu nous aide à mieux cerner la notion mais pour que cette « définition » soit exploitable dans notre champ de recherche, il nous reste à l'appliquer à la didactique des langues.

3.1.3. Le jeu appliqué à l'enseignement d'une langue étrangère

Appliqué à la didactique des langues, Sylva (2008 : 14 - 19) approche la notion de jeu par l'usage qu'il en est fait. Elle distingue alors 4 catégories : le matériel, le contexte, la

structure et l'attitude, en associant chaque terme à l'adjectif ludique, adjectif directement associé au mot « jeu » dans les dictionnaires Robert (2021) et Larousse (2021).

- **le matériel ludique** : objets utilisés pour jouer qui peuvent aussi bien désigner des cartes ou des dés produits à cette fin ou d'autres objets auxquels on prête cette intention (boite, feuille ...). De fait, tout matériel se trouvant dans la classe peut devenir support. L'enseignant veillera à la diversité des supports utilisés pour susciter l'intérêt
- **les structures ludiques** : la signification ou la valeur que l'on prête à un objet et l'usage qu'on en fait. Cette valeur s'appuie sur un nombre de règles relatives à la conduite, au jeu, appliquées de façon personnalisée par le joueur. On retrouve ici le troisième critère présenté par Brougères : l'existence de modalités de décision (Brougères, 2012 : 123).
- **le contexte ludique** : cadre d'application du jeu prenant en compte les éléments extérieurs au jeu (variables socioculturelles, situation de réception) qui fera que l'activité sera perçue comme ludique.
- **l'attitude ludique** : la conviction intime du joueur qu'il est en train de jouer qui se traduit dans ses actes et son état d'esprit par rapport aux limites spatio-temporelles établies par le jeu.

Nous pouvons donc noter que le jeu ne tient pas uniquement à un objet ou une activité mais aussi à la perception qu'on en a, à l'état d'esprit des acteurs en présence et à leur environnement. Ainsi, l'enseignant souhaitant développer une activité ludique veillera à prendre compte cet ensemble comme un tout. Sylva précise toutefois que parmi les 4 catégories présentées précédemment, seule l'attitude ludique « présente la plupart des avantages que l'on attribue au jeu en classe » et les 3 autres ne font que la soutenir (Sylva, 2008 : 15).

3.1.4. Quelles caractéristiques retenir ?

Des trois approches développées, nous en retiendrons donc que le jeu est une imitation d'une situation du quotidien obéissant à un système de règles mais dont les décisions des participants n'affectent aucunement la réalité. Celui-ci ne s'arrête pas à l'objet ou à l'activité mais dépend aussi de son contexte et implique une part de subjectivité puisque, pour qu'il y ait jeu, il faut que le participant soit convaincu du caractère ludique de l'activité.

Rappelons que ces approches ont été choisies pour leur relative affinité avec notre sujet

d'étude écartant du même fait d'autres activités naturellement associées à cette notion. Nous aurions pu ainsi évoquer Caillois et sa typologie des jeux (1967 : 47) incorporant d'autres objets ou activités ne répondant pas nécessairement aux descriptions données ci-dessus tels que la machine à sous, la balançoire ou même la course à pied qui n'ont à priori d'autre point commun que le divertissement mais qui représentent un intérêt limité en didactique des langues.

Il semble toutefois nécessaire de porter notre attention sur un dernier point important dans le cadre de l'activité que nous souhaitons mettre en place : différencier le jeu du jouet (Alvarez 2012 : 20). En effet, si les deux poursuivent le même objectif de divertissement, le premier amène le joueur à suivre un certain nombre de règles pour gagner comme le *Monopoly* (Charles Darrow, 1935), le second n'a de limite que l'imaginaire de celui qui l'utilise pour s'amuser comme la *Barbie* (Ruth Handler, 1959). Le jeu vidéo, quant à lui, forme que nous retiendrons dans notre étude, sera considéré comme la prolongation virtuelle d'activités récréatives obéissant à des systèmes de règles et pouvant revêtir de nombreuses formes.

Il nous reste maintenant à comprendre comment se positionne le jeu sérieux ou « Serious game » et ce qui le différencie de la forme que nous venons de décrire.

3.2. L'intégration du jeu sérieux en classe de langue

Dans la partie précédente, nous nous sommes employés à décrire ce que peut désigner le mot « jeu » nous permettant de mieux cerner ce que recouvre l'activité que nous souhaitons mettre en place pour motiver les apprenants en classe de langue, activité à laquelle avons associé par extension le jeu vidéo. Mais pour répondre à notre objectif de motivation des apprenants en interaction orale, il nous reste à comprendre comment concilier le cadre ludique avec celui plutôt sérieux de l'éducation. Le « serious game » ou jeu sérieux semblerait bien pouvoir illustrer la résolution de cet oxymore.

3.2.1. Le jeu sérieux : un dispositif combinant l'utilitaire et le ludique

En soi, si on en entend surtout parler depuis les années 2000, le jeu sérieux remonterait à la création du jeu d'échecs il y a plus de 1500 ans pour enseigner l'art de la guerre. Et c'est encore dans le domaine militaire qu'il ressurgit en 2002 sous sa forme vidéo-ludique puisqu'aux Etats-Unis, le 4 juillet 2002, jour de fête nationale, voit le jour *America's Army* (U.S.

Army, 2002), jeu reproduisant une situation de guerre où un soldat doit opérer diverses missions au sein d'une escouade. Le programme vise alors à valoriser l'armée américaine pour pouvoir mieux recruter mais aussi entraîner les jeunes recrues. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque le « jeu sérieux » ?

Le jeu sérieux recouvre un spectre assez large et n'est pas nécessairement vidéo-ludique. C'est pourtant au domaine numérique qu'il est le plus largement associé de nos jours. Alvarez le définit de la manière suivante : « dispositif, numérique ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non (game) » (Alvarez, 2016 : 17). Les aspects ludiques pourront recouvrir les caractéristiques que nous avons fait ressortir précédemment comme la modalisation, le système de règle ou la frivolité. L'aspect utilitaire peut, quant à lui, tenir à comprendre, transmettre un message, ou même entraîner moralement et même parfois physiquement.

En soi, le dispositif peut prendre de nombreuses formes. Il peut avoir été conçu spécialement pour concilier utilitaire et ludique ou il peut s'agir d'un jeu qui aura été détourné de sa fonction d'origine pour répondre à des objectifs sérieux.

3.2.2. Des jeux sérieux aux implications différentes

L'appellation « jeu sérieux » directement traduit de l'anglais « serious game » est en fait assez générique. Derrière ce terme se cache une réalité plus complexe et plusieurs catégories de jeux sérieux. Appliqué à la didactique des langues, Schmoll en distingue trois grandes catégories (Schmoll, 2016 : 103) illustrées par la figure ci-dessous, laquelle oppose les deux éléments caractéristiques du jeu sérieux : son aspect ludique à gauche et utilitaire à droite. Au centre se trouvent les versions numériques des jeux et jouets utilisées à des fins utilitaires parmi lesquelles nous distinguons le jouet sérieux (Serious play), le jeu vidéo détourné (Serious gaming) et le jeu vidéo d'apprentissage (Serious games), 3 dispositifs aux caractéristiques différentes et se différenciant par leur degré de liberté.

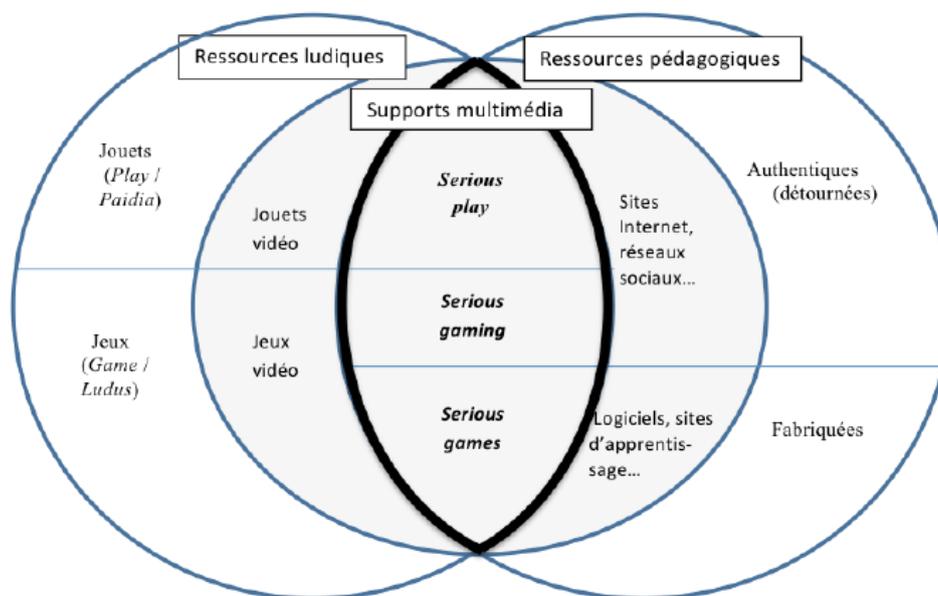


Figure 2 : Positionner le serious game et le serious gaming pour l'apprentissage des langues. (Schmoll,2016 : 103)

3.2.2.1. Le jouet vidéo détourné (Serious play) : un environnement libre de toute contrainte

Dispositif authentique répondant originellement à de simples besoins de divertissement, son utilisation a ici été réorientée de façon à répondre à un but pédagogique. Contrairement au jeu vidéo, il n'est pas limité par l'édition de règles définissant les conditions de réussite de l'activité (Alvarez, 2012 : 11). Il s'agira dès lors, pour l'apprenant d'intégrer un monde virtuel libre qui nécessitera l'intervention de l'enseignant pour fixer des objectifs, donner des consignes pour réaliser certaines tâches. Nous pouvons, à ce titre, citer *Second Life* (Linden Lab, 2003), monde virtuel libre où les joueurs peuvent librement discuter, acheter et se déplacer par le biais de leur avatar. Ce dispositif fut d'ailleurs utilisé par l'académie d'Amiens en 2008 y ayant construit son village d'apprentissage des langues.

Son principal attrait réside dans la liberté donnée à son utilisateur augmentant son sentiment d'autonomie lors de l'activité. Toutefois, en l'absence d'enjeu, celui-ci perd son caractère ludique (Schmoll, 2011 : 149) ne se résumant qu'à une transposition de la réalité certes utile pour contextualiser l'interaction mais peut-être moins stimulante, obstacle auquel répond le jeu vidéo détourné.



Figure 3 : Extrait d'un vernissage virtuel tenu le 28 novembre 2020 sur Second Life (Linden Lab, 2003)

3.2.2.2. Le jeu vidéo détourné (Serious gaming) : un système de quête proche de la tâche

Comme pour le jouet sérieux, il s'agit d'un document authentique détourné de sa fonction de divertissement mais il s'en distingue dans la mesure où il obéit à un certain nombre de règles cadrant le système de décision auquel le joueur doit se plier s'il souhaite gagner.

Son intérêt en didactique des langues repose essentiellement sur son système de quête se rapprochant fortement de la notion de tâche telle que définie par le CERCL : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2006 : 16). Ainsi, dans un jeu vidéo, le joueur se retrouve à devoir achever des missions de façon à pouvoir progresser dans l'histoire, gagner des points, améliorer la puissance de son avatar ou tout simplement, gagner la partie..

En termes de motivation, le succès dans la réalisation des quêtes agit sur le sentiment d'efficacité personnelle du joueur-apprenant (Bandura cité par Fenouillet, 2019 : 66) le stimulant à poursuivre l'activité. Utilisé dans une classe de langue, le jeu vidéo détourné nécessite l'explicitation de ses règles aux apprenants pour les rassurer quant à sa faisabilité et garantir son bon déroulement.



Figure 4 : Matérialisation de la quête dans *Zelda Breath of the wild* (Nintendo, 2017)

3.2.2.3. Le jeu vidéo d'apprentissage (Serious games) : transmettre des savoirs langagiers au détriment du sentiment de contrôle

Ce dispositif a été spécifiquement créé avec une intention sérieuse, éducative dans le cas de la didactique des langues (Schmoll, 2016 : 94). Il délaisse donc le caractère authentique du jeu vidéo détourné mais en conserve le système de règles établissant les conditions à remplir pour gagner ou perdre. Il peut recouvrir de nombreuses formes allant du puzzle au jeu d'aventure dans un monde ouvert. Le pari de ce type de jeu sérieux tient dans la « capacité » à transmettre des savoirs (langagiers dans notre cas) ou à entraîner l'apprenant à certaines pratiques sans qu'il ne le perçoive comme un exercice. Dans les faits, en FLE, les jeux allant au-delà de la simple application « mini-jeux » comme illustrés en annexe 2 avec *Agenda 3* restent assez limités. Nous pouvons cependant citer 3 exemples français tentant de s'apparenter à des jeux vidéo authentiques : *Thélème* (Almédia, 2009), *Les Éonaves* (Almédia, 2012), *Architecte 2015* (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2014). Ces derniers font ressortir quelques limites aux jeux vidéo spécialement développés avec un objectif sérieux. On y observe un manque de contrôle du joueur dans l'interaction que lui fait subir le scénario pensé à des fins pédagogiques (Schmoll, 2016 b : 11 – 12). Le joueur ressent ce manque dans sa progression lui faisant percevoir l'expérience comme un exercice, ce qui affecte sa motivation et présente peu d'intérêt dans notre objectif d'interaction orale spontanée.



Figure 5 : Projet de jeu vidéo d'apprentissage Les Eonautes (Almédia, 2012).

Les trois dispositifs présentés répondent tous à l'objectif de concilier les aspects ludiques et utilitaires en conférant plus ou moins de liberté à leurs utilisateurs. L'équilibre entre des objectifs langagiers privant l'apprenant de son sentiment d'autonomie et des univers libres dénués d'objectifs semble complexe à atteindre. De ce fait, notre intérêt se dirige plutôt vers le jeu vidéo détourné que l'enseignant devra soigneusement choisir pour répondre à des objectifs d'interaction orale mais qui devrait conserver tout son caractère ludique puisqu'il n'a pas été conçu avec des objectifs utilitaires perceptibles par l'utilisateur. Il nous reste toutefois à déterminer ce que le jeu vidéo détourné pourra apporter à une classe de langue et comment il pourra motiver les apprenants à participer à l'interaction orale.

3.3. L'intérêt du jeu vidéo détourné dans la classe de langue

Après avoir expliqué comment le jeu et l'utilitaire pouvaient se combiner et décrit les principales catégories de jeux sérieux, le jeu vidéo détourné semble être le dispositif le plus adapté pour répondre à notre objectif de motiver les apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales. Il nous reste à déterminer dans quelle mesure le jeu sérieux va pouvoir la stimuler et répondre aux obstacles définis lors de la partie consacrée à l'interaction orale propres à la production et à la réception : la peur de l'échec, l'absence de contexte, le besoin d'autonomie.

3.3.1. Le jeu pour donner envie de parler

Le jeu vidéo détourné se présente comme un moyen de stimuler la production orale en inhibant la crainte de la faute ou en agissant directement sur la motivation intrinsèque.

3.3.1.1. Jouer pour minimiser le sentiment associé au risque d'erreur

Lors de notre analyse des obstacles à l'interaction orale, nous avons pu relever que la prise de parole publique avait des effets sur les émotions (Cicurel, 2002 : 8), tout particulièrement en Corée du Sud où l'honneur de la personne qui s'exprime est en jeu freinant ainsi la participation par crainte de l'erreur et de ses conséquences sur le réel. A l'opposé, alors que nous tentions de définir la notion de jeu, nous nous sommes appuyés sur la description de Brougères (2012 : 123) dont une des caractéristiques était la frivolité ou l'absence de conséquence sur la vie réelle. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), quant à elle, met en exergue qu'un individu est motivé à agir lorsqu'il est en mesure d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites. En mettant en relation ces trois éléments, nous postulons que l'apprenant sera plus susceptible de prendre la parole lors d'une partie de jeu vidéo où il sera invité à parler dans la langue cible d'une part en optimisant l'anticipation du plaisir ressenti à l'occasion d'une victoire et, d'autre part, en minimisant le risque d'erreur lors de l'activité interactive puisqu'il ne s'agira que d'un jeu. A ce titre, le choix d'un jeu vidéo détourné comme dispositif d'étude est renforcé par la volonté de minimiser le cadre « éducatif » et les craintes d'une potentielle évaluation.

Le jeu vidéo détourné ne se contente toutefois pas de répondre à des obstacles. Il est également un vecteur de motivation par le sentiment d'autodétermination qu'il prodigue.

3.3.1.2. Le jeu vidéo agit sur le sentiment d'autodétermination

Le motivation intrinsèque serait plus efficace pour pousser un individu à agir et le sentiment d'autonomie en serait un de ses plus puissants ressorts (Deci, cité par Fenouillet, 2019). Aussi, pour emporter l'adhésion de ses apprenants à une activité interactive, l'enseignant doit donner le sentiment à ses élèves qu'ils sont responsables de leur apprentissage. Cette théorie motivationnelle rencontre l'offre du jeu vidéo détourné : donner une certaine liberté au joueur-apprenant dans les décisions qu'il viendra à prendre. Le jeu vidéo, en donnant

l'occasion à son utilisateur de décider au moment qui lui semble opportun au rythme qu'il juge bon, de tester des stratégies pour parvenir à gagner la partie fait ressentir à l'apprenant ce sentiment de contrôle sur l'activité à laquelle il participe. De fait, il devient acteur de son apprentissage effaçant quelque peu la contrainte de la classe et du professeur et sera plus enclin à agir, en l'occurrence, prendre la parole dans notre cas.

En intervenant à la fois sur les obstacles mais aussi sur la motivation intrinsèque, le jeu vidéo détourné agit ainsi comme un facilitateur dans la prise de parole. Son intérêt ne se limite toutefois pas à la production orale, il concerne également l'autre caractéristique inhérente à l'interaction, la phase de réception.

3.3.2. Matérialiser le contexte d'une interaction orale

Lors d'un échange, la construction du sens est fortement influencée par son environnement spatio-temporel déterminant, entre autres, la posture des interlocuteurs, leur place et si leur participation est requise ou non. (Goffman, 1998). Or, en classe et plus encore lors de cours en distanciel, la simulation d'échanges reproduisant des scènes du quotidien est fortement limitée par son manque de moyens matériels à même de donner un cadre à ces activités. Cette situation représente, de fait un handicap à l'interaction puisqu'elle vient gêner la compréhension comme nous avons pu l'observer précédemment.

Les progrès techniques et technologiques vidéoludiques aussi bien dans les graphismes que dans les possibilités de choix et d'actions donnent la capacité aux jeux vidéo de représenter de manière virtuelle et avec précision des éléments socioculturels et des activités courantes de la « véritable vie » et donc de répondre à ces manquements en classe de langue.

Prenons l'exemple d'un acte de parole élémentaire : passer une commande dans un restaurant. Cette activité en classe, pouvant prendre la forme d'un jeu de rôle, ne pourra s'appuyer au mieux que sur quelques accessoires : un menu, de la monnaie, une table. Dans un jeu vidéo, le joueur/apprenant visualise le décor, l'ambiance d'un fast-food, d'une cafétéria, d'une taverne ou d'un restaurant chic, une mise en situation « proche de la vie réelle » comme le préconise le CECRL (Conseil de l'Europe, 2006 : 121). Les éléments sociolinguistiques y prennent alors tout leur sens en suggérant le ton et le style à employer selon le cadre spatial.

L'attitude des autres clients, des serveurs, l'aspect des plats, la propreté des lieux, etc. sont autant d'éléments clés déterminants dans l'échange que s'apprête à effectuer l'apprenant. Il ne se contente plus de répéter un acte de parole dans un environnement faiblement contextualisé. Il prend part à un scénario cohérent s'inscrivant clairement dans le temps et l'espace lui apportant de nombreux indices sur la situation dans laquelle il se trouve et sur le type de discours à employer. Il se trouve dans une situation concrète reproduisant fidèlement la réalité.

Aide à la contextualisation, effets sur les émotions, le jeu vidéo apparaît comme un dispositif facilitateur aussi bien en production qu'en réception dans le cadre d'interactions orales. Pourtant, y recourir en classe de langue nécessite des moyens et une préparation des acteurs de la classe peu habitués à ce type d'expérience dans une école.

3.3.3. Des limites de taille mais pas insurmontables

Si le jeu vidéo appliqué à la didactique des langues présente de nombreux avantages pour contextualiser l'interaction orale et motiver les apprenants à y participer, il s'expose toutefois à quelques obstacles non négligeables.

Le premier d'entre eux tient à sa légitimité. Celui-ci est encore très souvent perçu exclusivement comme une source de divertissement que ce soit par les enseignants, les parents d'apprenants pour le jeune public ou même, les apprenants eux-mêmes ayant des difficultés à percevoir l'intérêt du dispositif. Or, comme l'indique Viau (1995 : 155), pour qu'une activité motive l'apprenant à y participer, celle-ci doit être perçue comme utile. Silva vient à le confirmer et précise alors que, pour l'introduire dans un cours, « le jeu doit figurer dans le contrat pédagogique passé avec le groupe » (Silva, 2008 : 28-29). L'enseignant se doit donc d'expliquer à la classe en quoi il fait ce choix plutôt qu'un autre et dans quelle mesure il répond à des objectifs pédagogiques. Cet élément est d'autant plus vrai en Corée du Sud où les habitudes d'enseignement/apprentissage peuvent encore être assez classiques et où l'intérêt du jeu de rôle peut lui-même être remis en question.

La deuxième limite est plutôt d'ordre matériel. Aussi attrayante que puisse paraître le recours au jeu sérieux en classe de langue, encore faut-il que l'établissement soit équipé ou, à défaut, que les participants puissent y accéder. A ce titre, l'enseignant faisant le choix d'utiliser

le jeu vidéo, détourné dans notre cas, se devra d'en proposer un le plus accessible possible en termes de support (ordinateur, console de jeu, tablette ou smartphone) mais aussi financièrement. Idéalement et de façon à pouvoir personnaliser l'expérience, il choisira un jeu accessible sur smartphone et gratuit. Or, la réelle gratuité est très rare puisqu'elle est souvent compensée par un système de publicité pouvant venir gêner l'expérience. Cet obstacle, de taille, n'est toutefois pas insurmontable comme nous le démontrerons avec l'exemple de jeu que nous choisirons pour notre étude : *Among Us* (Innersloth, 2018).

La prise en compte de ces contraintes amènera l'enseignant à considérer la faisabilité de ce projet et penser en amont sa séquence didactique intégrant le jeu vidéo détourné.

Conclusion de la partie 1

Nous nous sommes efforcés de comprendre comment l'usage d'un jeu sérieux pouvait motiver la participation des apprenants à des activités d'interaction orale.

Il en est ressorti, dans un premier temps, que cette activité alternant des phases de réception et de production où les participants poursuivent une construction de sens, était relativement récente puisque celle-ci n'est passée au centre des préoccupations des didacticiens qu'avec l'approche communicative dans les années 80 où l'enseignement-apprentissage des langues répondait alors à des enjeux survenant avec la construction européenne : pouvoir vivre à l'étranger et avoir un niveau suffisant dans la langue cible pour répondre à des besoins quotidiens. De fait et pour répondre à ces objectifs, la considération des besoins de l'apprenant et de sa motivation occupe une place beaucoup plus importante accompagnée par, dans une moindre mesure, des activités dites plus ludiques dans les méthodes.

Cette approche pédagogique mettant l'accent sur l'interaction orale dans la langue cible et l'autonomie de l'apprenant n'est pourtant pas habituelle dans certains pays de l'Asie de l'Est, comme la Corée du Sud où l'enseignant occupe encore une place importante et où l'interaction orale spontanée entre les étudiants reste limitée. L'activité interactive se confronte d'une part, en production, à la crainte de perdre la face en formulant des énoncés contenant des erreurs et d'autre part, en réception, à un manque de contextualisation rendant complexe la compréhension d'énoncés. L'enseignant souhaitant motiver les activités interactives se devra donc de répondre à ces obstacles mais également agir sur la perception des apprenants de la valeur pédagogique de l'activité proposée, de leurs propres compétences et sur leur sentiment de contrôlabilité.

Le jeu sérieux, dispositif mêlant des fonctions utilitaires et de divertissement semblerait pouvoir agir sur ces axes de par sa frivolité (son absence de conséquence sérieuse sur le réel) et son scénario répondant aux besoins de contextualisation de l'interaction en donnant le sentiment à l'apprenant qu'il a le contrôle sur son apprentissage. Son intégration à une séquence didactique nécessite toutefois de le légitimer pédagogiquement en proposant un scénario cohérent et de préparer la classe à son utilisation.

Partie 2

-

Présentation du terrain et méthodologie d'enquête

Chapitre 1 - Un établissement militaire de langues étrangères aux objectifs multiples

Notre étude prend place dans un établissement militaire de formation aux langues étrangères situé en Corée du Sud. Il est destiné aux jeunes officiers sud-coréens, aux Attachés de Défense s'appêtant à partir en mission à l'étranger et aux officiers étrangers désireux d'apprendre le coréen.

Les objectifs poursuivis sont multiples. Il peut s'agir de préparer les apprenants à suivre un Master à l'étranger pour le compte de l'armée, de suivre une formation dans des établissements militaires comme l'école de guerre à Paris, de les préparer à des missions extérieures, d'apporter des bases dans la langue cible aux futurs Attachés de Défense ou plus simplement d'apprendre une langue pour le plaisir.

On y distingue trois grands départements de langue : anglais, deuxièmes langues étrangères (japonais, russe, français, chinois, espagnol ...) et un département de coréen pour des officiers étrangers venant des 4 coins du globe. Chaque département dispose de son propre programme de langue en accord avec les objectifs fixés par leurs responsables de département, eux-mêmes répondant au responsable de l'établissement.

Les Etats-Unis étant le premier allié de la Corée du Sud et disposant de bases militaires au sein du pays, l'anglais occupe une place majeure au sein de l'institut avec plus d'une centaine d'apprenants. Il est à la fois au centre de la politique linguistique de l'établissement mais aussi vecteur d'influence auprès des autres départements. Le département des deuxièmes langues est lui composé d'autant de classes (de 5 à 15 étudiants) qu'il y a de deuxièmes langues soit 9 au total. L'ensemble des classes de ce département tente de suivre un programme unifié en répondant globalement aux mêmes objectifs, ce qui peut parfois être compliqué compte tenu de la variété des langues et de leurs écarts sur le plan linguistique (arabe, chinois, français, russe).

1.1. Un programme d'apprentissage ambitieux et intensif sur 44 semaines pouvant affecter le moral des participants

Le département de langue française est composé de deux professeurs : un professeur officier coréen et un professeur natif. Conformément aux attentes du département de deuxièmes

langues étrangères, notre objectif est d'amener les élèves officiers au niveau B2 au cours d'un programme s'étendant sur 44 semaines à raison de 30 heures de cours par semaine dont 20 avec le professeur natif auxquelles viennent s'ajouter des cours individuels de soutien en fonction de leurs besoins. Le niveau y est validé par le biais d'un examen officiel de français tel que le DELF/DALF ou celui d'une grande université coréenne comme le SNULT, examen de l'université nationale de Séoul composé de 100 questions de compréhension écrite et orale à choix multiples. En plus des cours, puisqu'il s'agit d'un établissement militaire, les élèves sont invités à se lever tôt pour courir et finissent leur journée d'étude avec des entraînements physiques. Le programme y est intensif et jalonné d'évaluations toutes les deux à trois semaines.

En ce qui concerne le contenu du programme, il est librement fixé par les professeurs natifs tant sur la méthodologie appliquée que sur le choix des supports dès lors qu'il se soumet aux deux grands objectifs du département : atteindre le niveau B2 quel que soit le niveau de départ de l'apprenant (débutant ou avancé) et amener progressivement les apprenants à occuper 70 à 80% du temps de parole.

1.1.1. L'importance de la participation orale en rupture avec le modèle d'enseignement traditionnel coréen

Compte tenu du cadre du département et des objectifs des apprenants lesquels étant, comme indiqué plus haut, très variés ; il a été choisi de suivre un programme d'apprentissage assez global plus proche du FLE (Français Langue Etrangère) que du FOS (Français sur Objectif Spécifique). Les activités développées en classe visent à favoriser les interactions orales et alternent avec des phases de préparation intensive aux exigences des examens DELF / DALF et SNULT. Les notions propres au domaine militaire sont toutefois abordées au cours des dernières semaines du programme et transmises par le professeur officier coréen.

L'oral fait partie des principales préoccupations de l'établissement, ce qui vient rompre avec les usages habituels des classes de langue sud-coréennes. Les apprenants sont invités à pratiquer la langue cible tout au long de leur cursus et ce, même à l'extérieur de la classe. Ainsi, nous retrouvons aux différents étages de l'école des panneaux indiquant « *parlez dans la langue étudiée* » dans les couloirs comme illustré en figure 6. Si les règles sont aujourd'hui plus souples, il fut un temps où l'utilisation du coréen dans le couloir était sévèrement

reprochée. Les enseignants sont, quant à eux, perçus comme des coaches et doivent veiller à proposer des méthodes allant à l'encontre des habitudes d'enseignement en Corée du Sud en restreignant progressivement et le plus possible leur prise de parole au sein du cours jusqu'à ce que leur participation ne représente pas plus de 20% du temps comme le représente le graphique en figure 7 (reproduction du schéma distribué aux enseignants).



Figure 6 : « Utiliser seulement la langue apprise »

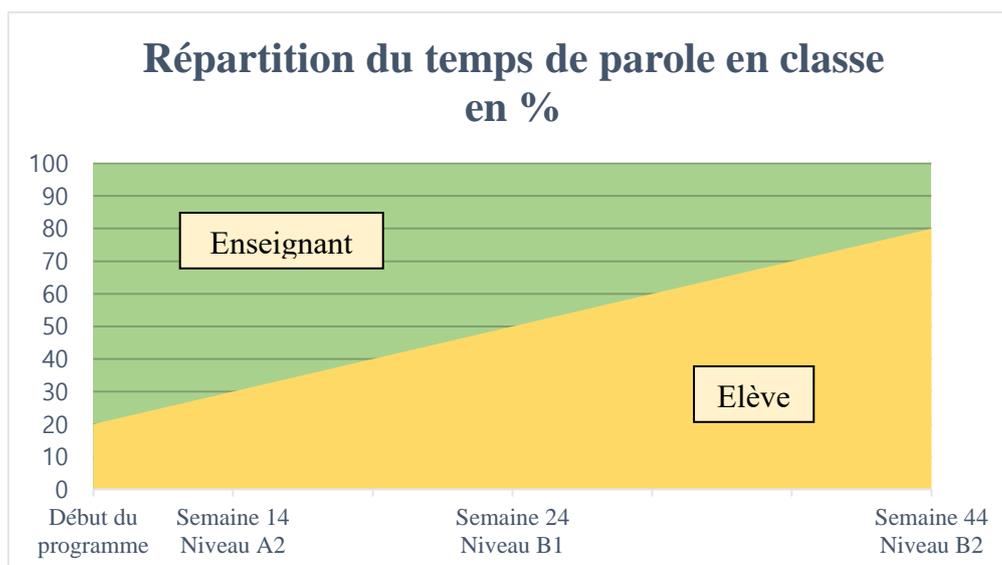
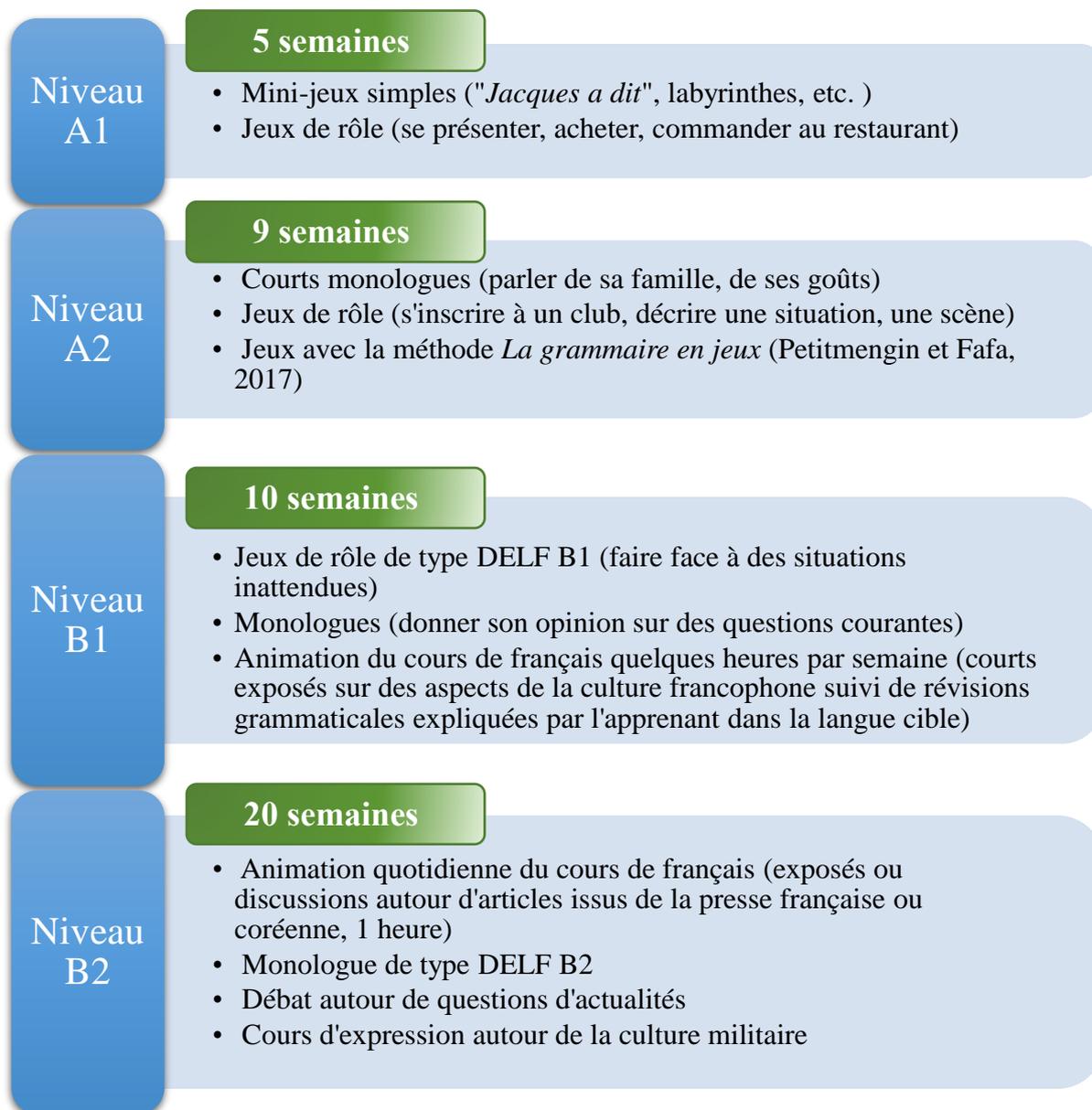


Figure 7 : Schéma rappelant la répartition du temps de parole dans chaque classe préconisé par l'établissement militaire

La volonté de l'établissement tient à ce que chaque moment du cours soit une occasion de s'exprimer pour les apprenants. Dès lors, le programme du département de français propose de manière progressive de plus en plus d'activités favorisant cette prise de parole des élèves officiers. Cela se matérialise de nombreuses manières variant au fil des niveaux.

Illustration des activités orales (production et interaction) au sein de programme et par niveau



Nous relevons ainsi que les activités orales, qu'il s'agisse de monologues ou d'interactions, sont fortement marquées par la partie orale des examens DELF. A partir du niveau B1, la participation orale s'accroît avec des apprenants qui viennent animer ponctuellement le cours de français et échangent avec le reste de la classe à la place de l'enseignant qui se charge de prendre des notes de ce qui est dit et assurera un feedback à la suite de l'exposé. Au niveau B2, cette participation doit atteindre 80% du temps de parole.

L'animation du cours est quotidienne, ponctuée de débats et monologues sur des sujets d'actualité. Elle s'accompagne de cours plus spécialisés sur la culture militaire française.

Les autres habilités (compréhension et production écrite) sont bien entendu pratiquées mais occupent une place moins importante conformément aux directives de la hiérarchie. Après avoir transmis aux apprenants des méthodes de lecture et de rédaction, ces derniers reçoivent régulièrement en devoir des exercices répondant le plus souvent aux exigences du DELF. Ces exercices sont par la suite corrigés en classe à l'aide de l'enseignant. Nous noterons alors qu'il est recommandé aux professeurs de faire réaliser les exercices écrits en devoirs.

La prépondérance de l'oral, à laquelle les apprenants n'ont pas été habitués dans le système scolaire classique doit en théorie les amener à échanger fréquemment. Toutefois, son rythme et le poids des examens très marqué tout au long du programme viennent en réalité affecter leur motivation surtout celle des plus faibles, ce qui rejoint le constat de Fenouillet sur l'impact de l'évaluation sommative sur les élèves ayant le plus de difficultés en classe (Fenouillet, 2017 : 112) d'autant plus que les objectifs de performance de l'établissement ne rencontrent pas nécessairement ceux des apprenants.

1.1.2. Concilier les objectifs et varier les activités pour soutenir l'intérêt des apprenants

Comme nous l'avons vu précédemment, les objectifs au sein de l'académie militaire sont élevés et le rythme est intense sur une très longue période. Dans ce cadre-là, où la prise de décision quant à la forme du programme relève directement de la hiérarchie laquelle change tous les 2 à 3 ans, la question de la motivation des apprenants se pose assez peu. Il est attendu d'eux qu'ils fassent preuve de la même dévotion dans l'apprentissage des langues que sur le terrain et les résultats aux examens viennent prouver leur application.

Les objectifs des apprenants sont assez variés comme nous l'avons vu plus tôt (pouvoir suivre des cours de Master, aller dans des écoles militaires à l'étranger, ...) mais dans les faits et, le plus souvent, il s'agit pour eux de disposer d'une période loin des tâches physiques éprouvantes du terrain sources de pression⁵. Dès lors, en s'inscrivant au programme de langue,

⁵ Nous rappelons qu'en théorie, la Corée du Sud est toujours en guerre avec son voisin du Nord. Aucun traité de paix n'a été signé à ce jour et tous les ans, surviennent des regains de tension surtout à la frontière auxquels sont exposés les officiers sud-coréens.

ils s'attendent à vivre une période plus paisible voire divertissante. Quant aux possibilités d'aller étudier en France, elles sont en réalité assez faibles et ne touchent qu'un à deux candidats par an affectant parfois leur motivation.

L'enseignant se retrouve alors à devoir concilier les objectifs de l'établissement et ceux des apprenants. Compte tenu de la durée du programme et dans l'optique d'encourager sa classe, il se doit de proposer des activités variées tout au long des 44 semaines propices à la prise de parole. A cela, les cours se déroulant dans un cadre militaire, il doit souvent composer sans Internet pour des raisons de secret militaire. Enseignants et élèves y ont toutefois accès par le biais de leurs smartphones.

A ce jour et dans ce contexte, les activités développées en classe sont, dans la mesure du possible, variées et visent à favoriser les interactions orales et le travail de groupe. En plus de celles listées précédemment, elles peuvent prendre la forme d'ateliers bande dessinée, cinéma avec montage vidéo, chansons, cuisine, création d'exposés sur des aspects culturels du monde francophone. Ces ateliers participent à éveiller la curiosité de la classe et favorisent la participation de ceux qui ressentent le plus de difficulté à s'exprimer. Ils se confrontent pourtant encore une fois à l'intensité du programme et surtout à sa durée exigeant des enseignants qu'ils fassent preuve de créativité pour proposer de nouveaux ateliers afin d'éviter que l'habitude et l'ennui s'installent.

Nous observons ainsi que l'ambition de l'établissement militaire d'amener ses élèves au niveau B2 au cours d'un programme de formation intensif donnant la priorité à l'oral ne correspond pas nécessairement aux objectifs des apprenants. Dès lors, la mission de l'enseignant de répondre aux attentes des élèves et de la hiérarchie peut s'avérer délicate dans l'objectif de les faire fréquemment parler. Pour y arriver, la proposition d'activités variées et engageantes semble indispensable.

1.1.3. Une participation à l'oral difficile à maintenir sur le long terme

Nous avons relevé l'importance de l'interaction orale au sein de notre terrain de recherche. Nous avons également décrit les formes que celle-ci pouvait occuper en classe

de français marquée par les efforts de proposer des activités variées susceptibles de retenir l'attention des apprenants.

Dans les faits et en dépit des objectifs souhaités de faire interagir le plus souvent possible la classe, la prise de parole est précédée de longs moments de silence où les apprenants s'observent pour savoir qui sera assez courageux pour entamer la conversation surtout pendant les phases de monologues et à partir de la deuxième moitié du programme. Les plus faibles sont les plus réticents par crainte de s'exposer aux yeux de leurs collègues ou parfois même de leur hiérarchie, une classe pouvant se composer d'élèves aux grades différents.

Les activités proposées lorsqu'elles font intervenir des supports créatifs ou ludiques sont généralement bien reçues et propices à l'échange mais sur le long terme, leur répétition peut susciter l'ennui et ne plus être source de motivation. La volonté d'intégrer le jeu sérieux au programme vise, à ce titre, à proposer une nouvelle forme d'activité atténuant le cadre relativement chargé de la formation.

1.1.4. Des difficultés à adapter le discours liées aux limites de la classe et aux différences culturelles

En réception, le cadre de la classe jusqu'à récemment privé d'Internet pour des raisons de sécurité peine à aider l'apprenant à percevoir les détails des situations de communication. Lors des jeux de rôle, on relève de nombreux problèmes de sociolinguistiques et des scènes qui sortent fréquemment du cadre ou au contraire se caractérisent par une extrême simplicité. Cela pourrait s'expliquer en partie par la difficulté des apprenants à percevoir clairement les contours de ces situations de communication. En effet, les cultures coréenne et française sont très différentes tant sur la façon de s'adresser aux autres (plusieurs niveaux de politesse allant au-delà du « tu » et « vous ») que sur les situations d'échange elles-mêmes et illustrer ces différences au sein d'une salle de classe est compliqué. Ces différences culturelles viennent affecter la bonne compréhension des élèves qui, en conséquence, auront des difficultés à répondre et à adapter leur discours à la situation.

1.1.5. Du présentiel vers le distanciel, vers une complexification de l'interaction orale

Compte tenu des conditions exceptionnelles liées à la pandémie de Coronavirus depuis 2020, l'établissement militaire de formation aux langues étrangères a dû s'adapter à des circonstances exceptionnelles. Les dortoirs des élèves ont en effet été réquisitionnés par le gouverneur de la région pour accueillir et isoler les malades du Covid. Les élèves ont donc dû rejoindre leur famille mais la formation ne s'est pas arrêtée. Les salles de classe ont été équipées d'Internet et les enseignants ont été invités à poursuivre leur programme de langue rendant plus complexe l'interaction orale en production et en réception.

La formation en ligne a ainsi suivi les mêmes directives qu'en présentiel tout en ayant à s'adapter rapidement à ces nouvelles conditions. Les ateliers, pourtant favorables à la motivation des apprenants et donc à la participation orale, se sont vus grandement affectés par ces changements. Quant à la compréhension de situations de communication, déjà complexe à l'intérieur de la classe, elle fait désormais face à de nouvelles difficultés comme celles de transmettre du sens à l'aide de la gestuelle ou de la posture, ce que qualifie Guichon « d'accès incomplet et imparfait au contexte de l'autre » et ce à quoi il préconise une exagération des comportements expressifs pour y pallier (Guichon, 2017).

1.2. Expliquer les difficultés rencontrées et comment le jeu peut y répondre

Nous avons, par l'intermédiaire de la partie précédente, décrit le cadre d'enseignement dans lequel se tiendra notre étude et nous en avons extrait les principaux problèmes auxquels nous sommes confrontés. De cette situation, nous pouvons désormais émettre des hypothèses quant aux origines du manque de motivation dans le cadre de l'interaction orale mais aussi quant à la manière dont le jeu sérieux peut y répondre.

1.2.1. Explications au manque d'implication dans des activités interactives.

Les difficultés auxquelles est confrontée la classe de français paraissent plus claires et font ressortir plusieurs obstacles développés dans le cadre théorique.

En production, l'opposition entre les objectifs des apprenants et ceux de la hiérarchie, le rythme intensif, contrôlé s'étendant sur une longue période et s'expliquant par une double

contrainte à la fois militaire et confucéenne vient impacter la motivation des apprenants. Nous retrouvons ici le même biais décrit dans le cadre théorique : le sentiment d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). Les participants au programme se retrouvent contraints de suivre des objectifs dont ils ne sont pas à l'origine. Nous pourrions souligner que cela relève de leur quotidien d'officier : réaliser des tâches non souhaitées, suivre des ordres. Pourtant, en "se réfugiant" dans ce programme de formation, ils s'extraient quelque peu de ce cadre, ce qui correspond souvent à leur volonté de diminuer la pression du terrain.

Par ailleurs, les conditions de cours prennent une forme à laquelle ils sont peu habitués : une participation active à de nombreuses activités orales. Plus familiers avec une posture plus passive que l'on retrouve très souvent dans le système scolaire coréen où le professeur occupe une place importante, les apprenants font preuve de réserve et peuvent éprouver des difficultés à s'exprimer spontanément lorsqu'on leur demande. Dans ce cadre où l'image que l'on renvoie de soi au professeur ou à ses collègues a son importance, ils craignent d'exposer leurs faiblesses et se freinent dans la prise de parole. Ici, s'illustre un autre biais développé dans le cadre théorique : le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura cité par Fenouillet, 2019 : 66). Pour qu'un apprenant soit suffisamment motivé pour participer, il faut qu'il ait le sentiment de pouvoir réussir ce qui lui est demandé. Or, sous la pression du groupe et par manque d'habitude de parler en classe, celui-ci s'abstient.

En réception, la contextualisation nécessaire à la construction du sens lors d'un échange est limitée au cadre de la classe handicapant les apprenants dans la compréhension des messages transmis auquel s'ajoutent des différences culturelles profondes venant gêner l'adaptation du discours à la situation de communication. Ces obstacles pourraient bien renforcer la crainte de produire des erreurs et donc amplifier l'abstention dans la prise de parole. Les problèmes de contextualisation se sont par ailleurs amplifiés avec la mise en place de cours en ligne retirant du sens à l'interaction.

L'ensemble de ces éléments vient ainsi illustrer la théorie de la dynamique motivationnelle développée par Viau (2009 ; 1999). Pour qu'un apprenant s'engage dans une activité pédagogique, il faut qu'il la perçoive comme utile, qu'il ait le sentiment d'avoir le contrôle sur celle-ci et que cette dernière soit perçue comme réalisable. Or, les élèves officiers ayant des objectifs différents de ceux de l'établissement, il est possible qu'ils perçoivent les activités auxquelles ils sont soumis comme inutiles. Sous l'influence d'un cadre rigide, le

sentiment de ne pas avoir de contrôle sur ce qui leur est proposé peut les décourager. Les difficultés à comprendre liées au manque de contexte, aux différences culturelles et la forme des activités auxquelles ils sont peu habitués peut affecter leur perception de leur faisabilité. Autant d'éléments qui pourraient expliquer leurs désengagements dans l'interaction orale.

1.2.2. Hypothèses : le jeu vidéo détourné au secours des activités interactives

Le manque d'implication de nos apprenants dans le contexte de notre terrain de recherche pourrait donc s'expliquer par un sentiment de manque d'autodétermination, d'efficacité personnelle et des limites à la contextualisation des situations de communication. En partant de ce constat et en nous basant sur les qualités relatives au jeu dans les activités interactives développées dans notre cadre théorique, nous émettons l'hypothèse que ce dispositif sera capable de répondre aux différents défis posés par notre terrain de recherche. La vérification de cette dernière nous permettra de répondre à notre problématique « comment le jeu sérieux peut-il agir sur la motivation des apprenants de français langue étrangère dans le cadre d'interactions orales ? ».

Ce dispositif pourrait tout d'abord nous aider à concilier les objectifs de l'établissement et ceux des apprenants. Nous émettons l'hypothèse que le cadre virtuel suggéré apaisera les contraintes auxquelles ils sont exposés. En leur proposant une activité divertissante qui n'a pas spécialement été conçue pour transmettre des savoirs langagiers mais à laquelle ils auront été préparés, les élèves officiers pourraient y participer plus spontanément et entreprendre des échanges avec le reste de la classe dans le but de gagner la partie. Ces interactions non imposées pourraient améliorer leur sentiment de contrôle, d'autodétermination et donc leur motivation.

Par ailleurs, en reproduisant un cadre virtuel sans conséquence sur le réel, nous espérons que la totalité des participants, surtout les plus faibles, sera plus enclin à prendre la parole en leur faisant oublier les grades, le cadre militaire et la nécessité de transmettre une bonne image en public. Le succès des missions dans le jeu en utilisant les savoirs acquis lors de la phase de préparation devrait agir sur leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que sur leur perception de la faisabilité de l'activité proposée.

Enfin, de par sa représentation graphique et l'ambiance qu'il suggère, le jeu vidéo détourné devrait permettre de matérialiser le contexte de la situation de communication qui a

jusqu'à maintenant manqué dans la classe de langue. En s'appuyant sur le scénario, les acteurs en présence et le décor illustré par les images du jeu, les apprenants devraient être en mesure de mieux comprendre la situation de communication et donc de mieux s'y adapter.

La méthodologie que nous allons maintenant développer visera à confirmer ces hypothèses et tentera de proposer un scénario pédagogique incluant un jeu vidéo détourné pour répondre à nos enjeux.

Chapitre 2 - Des choix méthodologiques visant 2 objectifs : tester une séquence didactique avec un jeu sérieux et en vérifier son impact sur la motivation des apprenants

Nous avons supposé que le manque de motivation dans la participation à des activités interactives pouvait s'expliquer par la perception des apprenants de la classe de français, par leur possible sentiment de manque d'autodétermination, celui de leur efficacité personnelle et par des problèmes en réception notamment liés au manque de contextualisation. Nous avons alors émis l'hypothèse que le jeu vidéo détourné pourrait répondre à ces difficultés. Dès lors, nous tenterons de concevoir/proposer une unité didactique incluant ce dispositif. Pour en vérifier l'efficacité en termes d'interaction, nous nous appuierons sur l'observation de cette séquence et une enquête qualitative auprès des apprenants laquelle cherchera à recueillir leur perception en termes d'utilité, contrôlabilité et faisabilité et surtout à mesurer leur motivation. Mais avant d'entrer dans les détails des méthodes que nous tenterons d'appliquer, il convient de définir notre échantillon.

2.1. Les apprenants de la classe de français

Les apprenants participant au programme de formation aux langues étrangères de l'établissement militaire sont sélectionnés sur dossier. S'il est difficile de détailler les critères pris en compte lors de la sélection, celle-ci relevant du commandement supérieur, nous pouvons toutefois indiquer qu'elle inclut la note de comportement des officiers sur le terrain, leur grade

et carrière et exclut l'expérience d'apprentissage dans la langue cible ou d'une autre langue étrangère.

Au sujet de la classe de français, elle est généralement constituée d'un petit effectif ne dépassant pas les 6 élèves conformément aux places allouées par l'autorité militaire supérieure. Les effectifs proviennent principalement de l'armée de terre, plus rarement de l'armée de l'air. Elle accueille à raison de 8 semaines par an un Attaché de Défense en partance pour un pays francophone.

Concernant les effectifs de cette année, le groupe était en début de programme assez hétérogène, les niveaux des apprenants allant du vrai débutant au niveau B1. A ce jour, il varie du A2 au C1. Il est composé de 2 femmes et 3 hommes âgés de 25 à 31 ans, tous officiers de l'armée de terre. Leurs expériences passées par rapport aux langues ou à leurs études sont assez différentes comme l'illustre leur profil langagier⁶. Nous en retirons que la plupart ont étudié l'anglais de l'école élémentaire au lycée pendant une dizaine d'années un peu comme en France avec un niveau actuel allant de A2 à C1. Le chinois a également été étudié pour certains d'entre eux mais avec un niveau qui ne dépasse pas le A2. Par souci d'anonymat, nous noterons que les prénoms des apprenants utilisés tout au long de notre étude se limiteront aux lettres suivantes : J., Ls, Ln, R. et Z.

2.2. Recherche-action et observation participante pour vérifier nos hypothèses

Notre étude s'inscrit dans une démarche « recherche action » laquelle repose sur une double volonté : celle d'agir sur un problème existant et celle de produire des connaissances. Ce qui rejoint la définition de la recherche-action de Verspieren (cité par Richer, 2011 : 50). La première consistera à proposer une solution en s'appuyant sur une activité vidéo-ludique pour répondre aux enjeux que peut poser l'interaction orale ainsi qu'aux difficultés soulevées par notre terrain de recherche. Quant à la deuxième, elle portera sur l'étude des effets d'une méthode intégrant le jeu vidéo détourné.

C'est ainsi qu'il nous a semblé pertinent de concevoir une séquence didactique incorporant un jeu vidéo qui sera détourné pour répondre à des fins utilitaires et de la tester sur notre classe d'apprenants, l'objectif étant de vérifier et confirmer les hypothèses émises quant

⁶ Résumé de leur profil langagier en annexe 6 page 121

aux vertus que cet outil numérique aurait sur la motivation des élèves.

Notre étude reposera donc sur l'observation du comportement des apprenants lors de la séquence pour en relever les signes de leur engagement dans les interactions orales tant en production qu'en réception. Elle s'appuiera sur les travaux menés par Guichon sur l'engagement interactionnel d'apprenants lors de cours en ligne (Guichon, 2017). Il s'agira ensuite de recueillir la perception des participants sur l'utilité de la séquence, leur sentiment de contrôle ainsi que leurs ressentis. Aussi, nous privilégierons l'observation participante de manière à mieux comprendre le comportement des individus observés. Cette approche présente l'avantage pour l'observateur de « vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables » lorsque ce dernier se trouve à l'extérieur de l'expérience (Soulé, 2007 : 2). Cette méthode nous paraît adaptée au contexte de la tâche finale (l'utilisation du jeu vidéo) que nous décrirons dans la partie présentant la séquence didactique puisque l'enseignant y occupera la double posture d'animateur et d'observateur.

Dans l'optique d'optimiser l'expérience que nous souhaitons développer, le choix du jeu vidéo que nous allons détourner à des fins didactiques est essentiel. Ce dernier devra être facile d'accès, facile à utiliser et répondre à nos objectifs d'interaction orale.

2.2.1. Among Us : un jeu facile d'accès propice à l'interaction orale

Among Us (Innersloth, 2018) est un jeu vidéo multijoueur en ligne disponible sur smartphone et ordinateur. Les participants incarnent les membres de l'équipage d'un vaisseau spatial au sein duquel se trouve un imposteur lequel a pour mission d'assassiner tous les autres individus sans se faire repérer. Quant aux autres membres, ils se trouvent à devoir réaliser différentes missions tout en essayant de trouver qui est l'imposteur. Au cours du jeu, chaque fois qu'un des intervenants aura des doutes ou découvrira le corps d'un coéquipier, il pourra convoquer une réunion pendant laquelle toute l'équipe débattrà, accusera ou se défendra d'une accusation. A l'issue de cette dernière, les membres pourront voter pour exclure de la partie l'individu suspect. Le jeu s'arrête lorsque tous les membres ont fini leurs tâches ou débusqué l'assassin ou lorsque celui-ci les a tous tués. Une partie dure de 5 à 10 minutes en moyenne.

Jeu vidéo développé avec pour seul objectif de divertir, *Among Us* pourrait être considéré comme un document authentique puisqu'il n'a été ni créé ni modifié par l'enseignant

à des fins pédagogiques. Nous préférons cependant le qualifier d'outil numérique didactisé. En effet, celui-ci sera utilisé dans sa version anglaise du fait des lacunes encore présentes dans la version française en développement. De ce fait, son intérêt pédagogique ne vient pas de son authenticité ou de son contenu mais de son utilisation (des phases de débat/prise de parole au milieu d'une activité ludique).

Si ce titre a été retenu pour développer une séquence didactique, cela tient à la réunion de plusieurs facteurs. Le premier tient à sa disponibilité. Le jeu est gratuit sans contrepartie (présence de publicité) et disponible sur l'ensemble des smartphones du marché (Android et iOS). Les apprenants peuvent donc librement y accéder. Ensuite, il présente la possibilité de créer une partie réservée exclusivement à notre groupe évitant les intrusions potentiellement gênantes d'autres joueurs. Par ailleurs, c'est sa facilité d'utilisation qui le rend intéressant permettant à tout individu, indépendamment de ses connaissances en matière de jeu vidéo, de pouvoir l'utiliser. En effet, le jeu tient en seulement trois boutons d'actions : se déplacer, utiliser, signaler (Figure 8). Enfin, et c'est là son principal attrait, il incorpore une phase de dialogue entre les participants répondant à nos besoins en termes d'interaction orale nécessaire à la progression dans le jeu.

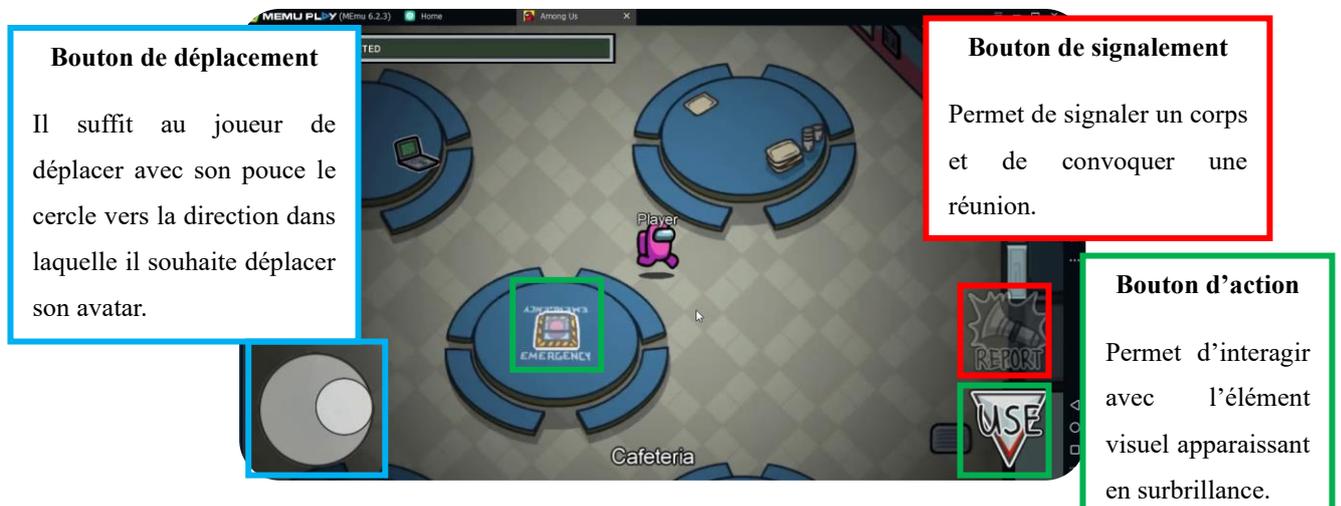


Figure 8 : Illustration de la facilité d'utilisation du jeu Among Us (Innersloth, 2018) à travers son interface

Le jeu retenu semble ainsi répondre à l'ensemble des critères que nous nous sommes fixés : il est facile d'accès, d'utilisation et prend en compte l'interaction orale. Nous noterons également qu'il correspond au niveau B1/B2 de nos apprenants où il est attendu qu'ils soient en mesure d'exprimer une opinion et débattre.

Le choix du jeu vidéo détourné ayant été opéré, nous pouvons désormais concevoir une séquence didactique le prenant en compte et réfléchir à la façon d'introduire les savoirs langagiers nécessaires à son utilisation.

2.2.2. Présentation synthétique de l'unité didactique

Pour répondre aux objectifs que nous nous sommes fixés (motiver les apprenants à interagir oralement à l'aide d'un jeu vidéo détourné), la séquence que nous allons développer se composera de 5 séances regroupées autour de 3 grandes parties : une phase de découverte et de préparation au jeu, une phase d'acquisition des savoirs langagiers que nous souhaitons que les apprenants mobilisent lors de l'interaction orale et une phase d'exécution de la tâche finale : jouer au jeu vidéo *Among Us*.

Compte tenu du niveau actuel des apprenants (autour de B1/B2) et du jeu choisi, l'acte de parole nous paraissant correspondre le mieux à la situation est l'expression de l'opinion, débattre. L'ensemble des séances proposées visera donc à préparer l'apprenant à répondre à ces objectifs.

Le schéma ci-dessous (Figure 9) vient en illustrer ces différentes phases.

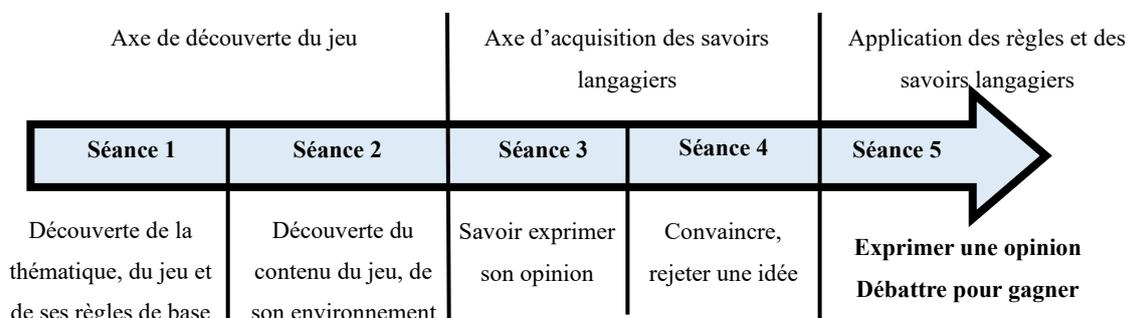


Figure 9 : Schéma simplifié de la séquence didactique

Comme nous pouvons le voir, les séances 1 et 2 viennent présenter le jeu, ses règles de bases et son contenu. Cette phase de préparation se justifie pour deux raisons. Il s'agit tout d'abord de mettre l'ensemble des apprenants sur un pied d'égalité. En effet, malgré leur jeune âge, il faut partir du fait que tous n'ont pas nécessairement eu d'expérience vidéo-ludique. Or, nous l'avons vu plus tôt, pour qu'une activité emporte l'adhésion de ses participants, il faut que

cette dernière paraisse réalisable. Dès lors, une présentation des règles, de la façon de jouer et d'utiliser les touches est essentielle aussi instinctif que soit le jeu choisi. Par ailleurs, le déplacement des joueurs en suivant une carte et la lecture d'instructions/ de règles du jeu étant au cœur d'*Among Us*, des révisions de savoirs langagiers de niveau A2 seront indispensables lors de la phase de découverte du jeu. Si ces connaissances peuvent sembler acquises, elles sont dans les faits nécessaires pour s'assurer que tous les participants partent sur les mêmes bases, pour leur donner là-encore à tous le sentiment que la tâche qui leur est demandée est accessible.

Les séances 3 et 4 viennent, quant à elles, introduire les nouveaux savoirs langagiers nécessaires à la tâche finale : l'expression de l'opinion et le débat. Pour cette partie, nous avons choisi de nous éloigner légèrement de notre outil numérique tout en respectant le thème de la séquence : le jeu vidéo. Cette phase de cours, un peu plus classique, fera appel aux documents authentiques suivants : une vidéo d'un micro-trottoir sur l'utilité du jeu vidéo et un enregistrement audio débattant de sa dangerosité. Dans ces deux séances, c'est sur le sentiment d'autonomie que nous souhaitons agir en privilégiant le travail de groupe et la créativité en demandant aux apprenants de créer eux-mêmes un micro-trottoir qu'ils testeront sur l'autre groupe et en les faisant participer à un débat. L'enseignant, en retrait par rapport à ces activités, occupera la posture de guide et répondra aux sollicitations des équipes lorsque cela sera nécessaire.

Lors de la dernière séance, les apprenants seront amenés à mobiliser les savoirs acquis précédemment sur le plan langagier et quant au jeu lui-même. L'objectif premier de la tâche finale est, rappelons-le, d'interagir oralement avec les autres personnes de la classe en jouant au jeu *Among Us* quel que soit le niveau de l'élève. Cette séance vise à agir sur le sentiment de crainte que les apprenants pourraient ressentir à l'oral à travers une activité perçue comme n'ayant aucune conséquence sur la réalité, l'hypothèse étant que le jeu viendra atténuer le cadre rigide de la classe et la pression du cadre militaire. Cette tâche se découpera en 3 étapes : une phase de jeu/action, une phase de débat et une phase de Feedback. Afin de pouvoir mieux observer l'activité des joueurs-apprenants, l'enseignant participera au jeu tout en veillant à minimiser ses interventions lors du débat. En tant qu'observateur, il prendra note de toutes les expressions employées par les apprenants pour donner une opinion, convaincre ou rejeter une idée. Celles-ci lui serviront pour le feedback, essentiel pour confirmer les bons usages et corriger les mauvais. Cette dernière séance est disponible dans son intégralité en annexe 7.

Lors de la conception de cette séquence didactique, plusieurs éléments nous ont paru important dont le premier a été la formulation d'un scénario pédagogique cohérent pouvant combiner des fins utilitaires et divertissantes. Si la tâche finale lors de la séance 5 est la partie qui nous intéresse le plus dans notre étude, les séances préparatoires occupent une place tout aussi importante en suggérant dès le début de la séquence des éléments propres à motiver les apprenants : la réalisation de micro-tâches avec un certain niveau d'autonomie pour agir sur le sentiment d'autodétermination des apprenants, l'explication des règles et la transmission des savoirs langagiers nécessaires à la réussite de la tâche finale renforçant leur perception de faisabilité de l'activité proposée.

Si l'ensemble de la séquence sera testé sur les apprenants, c'est toutefois sur la dernière séance que portera l'observation dans la mesure où c'est lors de cette dernière que nous serons en mesure d'observer la participation des apprenants et leur comportement. Le ressenti des élèves sur les différentes séances sera lui recueilli lors d'une enquête qualitative réalisée à la suite de l'expérience.

2.2.3. Une étude en ligne : des données récoltées par vidéo et questionnaire

Le cadre de notre recherche ayant été précisé, notre jeu sélectionné et la séquence didactique développée, il convient désormais d'apporter des précisions sur la façon dont l'étude va se dérouler.

Rappelons avant tout que la situation exceptionnelle liée au coronavirus nous impose de mener nos cours et par conséquent notre expérience en ligne. Dans ce contexte, il a été choisi d'utiliser Zoom, plateforme de vidéo-conférence présentant de nombreux avantages tels que l'utilisation d'un tableau virtuel sur lequel enseignant et apprenants peuvent écrire et que nous ne manquerons pas d'utiliser lors des phases de feedback de la tâche finale. Son exploitation se révélera également intéressante lors des phases de débat dans la mesure où elle permet facilement aux participants de réagir oralement, dans le chat ou à l'aide d'émoticônes.

Lors de cette étude, les données récoltées proviendront de deux sources : l'enregistrement vidéo de la séance 5 de notre séquence développée ci-dessus et un questionnaire qualitatif rempli à l'issue de l'expérience.

2.2.3.1. Observer le comportement des apprenants par enregistrement vidéo

La séance 5 consiste pour les participants à jouer au jeu *Among Us* et durera environ 1 heure en ligne. Sur le plan matériel, les interactions orales passeront par la plateforme Zoom installée sur l'ordinateur de chacun des apprenants tandis que le jeu se déroulera sur smartphone sur un serveur dédié à notre classe. De manière à pouvoir analyser et comprendre l'engagement de chacun dans les échanges à travers des éléments constitutifs de la co-construction du sens et en s'appuyant sur l'étude menée par Guichon (2017), nous réaliserons un enregistrement vidéo des deux outils (smartphone et ordinateur). Cette organisation vient ainsi justifier la démarche d'observation participante développée dans notre étude dans la mesure où, pour mieux comprendre ce que se disent les apprenants, il est nécessaire de connaître son contexte lequel est fourni par le jeu vidéo. L'enseignant se doit alors de jouer avec ses élèves mais veillera bien à limiter sa participation orale pour ne pas influencer les interactions orales. Rappelons que le choix du jeu vidéo détourné tient à la « minimisation » du cadre de la classe pour réduire la pression liée au réel et à la conséquence de nos actes sur cette réalité. L'enseignant doit alors être perçu comme un joueur comme un autre.

En ce qui concerne la méthode d'enregistrement vidéo en elle-même, elle présente l'intérêt de pouvoir être analysée à posteriori facilitant grandement le repérage de « comportements souvent trop insignifiants ou trop courts pour être observables à l'œil » (Veillard, 2013). Qui plus est, cela allégera la prise de note du professeur qui pourra se concentrer exclusivement sur les savoirs langagiers et relever les données propres au comportement des participants après l'expérience. Les données concernant le ressenti des élèves seront recueillies à l'occasion d'un questionnaire diffusé après l'expérience.

2.2.3.2. Une étude qualitative pour recueillir les ressentis des apprenants

Alors que l'observation vidéo viendra récolter des données touchant au comportement de notre échantillon (la participation de tous, leur enthousiasme apparent et leur capacité à se comprendre), l'étude qualitative sera l'occasion de se focaliser plus sur les ressentis, surtout ceux dont fait état Viau (2009 ; 1999) pour motiver les apprenants à participer à une activité (perception de l'utilité de l'activité, de sa contrôlabilité et de la capacité à la réussir).

L'étude qualitative mettant « l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » (Mays et Pope, 1995 : 43), cette méthode nous semble la plus adaptée à notre recherche compte tenu de notre objectif : comprendre les raisons motivant ou non leur engagement dans la séquence didactique intégrant un jeu vidéo détourné. Bien que l'entretien soit recommandé lorsque l'on recourt à cette méthode, c'est pourtant par l'écrit et les réponses libres que nous avons choisi de passer. Ce choix répond à une préoccupation majeure : ne pas influencer notre échantillon. L'observateur ayant été l'enseignant de la classe pendant plus de trente semaines à raison de plus de vingt heures par semaine au moment de la réalisation de l'expérience et la relation entre les différents protagonistes étant plutôt amicale, il est certain que les réponses données à l'occasion d'un éventuel entretien seraient influencées par le professeur. Il a donc semblé plus pertinent de passer par un questionnaire anonyme en ligne par le biais de Google Form grâce auquel les élèves pourront librement exprimer leur opinion. Par ailleurs et toujours dans la même optique, les questions ont été traduites en coréen et ils pourront y répondre dans leur langue maternelle sans souffrir des limites liées à leur niveau de français, un niveau B1/B2 ne disposant pas des connaissances suffisantes pour pouvoir s'exprimer avec précision.

Au sujet du questionnaire à proprement parler, celui-ci se divise en deux parties.

La première est composée de trois questions ouvertes portant sur leurs expériences passées de la participation orale en classe de langue, de la place qu'y occupait le jeu et plus globalement de leur perception du jeu vidéo en général. Elle vise à vérifier notre hypothèse quant à la faible place de l'oral et du jeu en classe de langue en Corée du Sud. Si notre échantillon, limité à 5 individus, est insuffisant pour en généraliser les résultats obtenus, cela nous sera toutefois utile pour vérifier leur passé à eux et voir si ces expériences ont pu affecter leur participation orale dans le cadre de l'école militaire. La question portant sur le jeu vidéo tient à établir l'influence de l'image qu'ils en ont en général sur l'expérience menée en cours.

1. En vous basant sur vos souvenirs et de manière générale, quelle place occupait la participation orale en classe de langue étrangère (collège, lycée, université) ?

Figure 10 : Question 1 issue de la première partie du questionnaire portant sur les expériences passées des apprenants

La deuxième partie porte quant à elle sur l'expérience menée avec eux : une séquence didactique incorporant un jeu vidéo. Elle visera à recueillir leurs ressentis en termes de

motivation, d'utilité dans l'acquisition de savoirs langagiers, d'autonomie, de difficulté. Elle est composée de deux types de questions : des questions ouvertes formulées de la manière la plus générale qu'il soit pour leur permettre de s'exprimer librement et sans être influencé (Figure 11) et des questions échelles ou questions Likert allant de 0 (appréciation la moins positive) à 5 (appréciation la plus positive) dont l'intérêt repose sur la gradation du niveau de ressenti (Figure 12).

6. Comment jugez-vous le cours intégrant le jeu vidéo "Among Us" dans l'apprentissage de la grammaire et/ou du vocabulaire ?

Figure 11 : Question ouverte de la deuxième partie du questionnaire recueillant les ressentis quant à la séquence didactique

7. Évaluez le niveau d'utilité des différentes activités du cours dans l'apprentissage de la grammaire et/ou du vocabulaire

	Inutile	Peu utile	Moyennement ...	Utile	Très utile
Cours découvrir...	<input type="radio"/>				
Cours portant s...	<input type="radio"/>				

Figure 12 : Question échelle de la deuxième partie du questionnaire reposant sur la gradation du niveau de ressenti

Conclusion de la partie 2

Notre description du terrain de recherche nous a permis de mieux comprendre le cadre dans lequel enseignant et apprenants évoluent. Elle a dépeint un programme intensif et ambitieux sur 44 semaines en rupture avec les habitudes d'enseignement en Corée du Sud et où l'oral est prioritaire, des divergences d'objectifs entre la hiérarchie et les élèves officiers, des difficultés de compréhension liées aux limites de la classe et aux différences culturelles ; des obstacles qui se sont accentués avec les circonstances exceptionnelles de la pandémie de Covid 19 où les cours se sont soudainement déroulés en distanciel.

Nous avons ainsi relevé que le manque de motivation, de participation des apprenants dans le cadre d'interactions orales pouvait s'expliquer par un sentiment de manque d'autodétermination dans les objectifs poursuivis possiblement lié au cadre de l'armée, celui du manque d'efficacité personnelle en lien avec la crainte de l'erreur, les examens successifs et la difficile contextualisation des situations de communication venant gêner l'interaction en réception. Aussi, pour répondre à ces différentes difficultés, nous avons émis l'hypothèse que le recours au jeu sérieux allégerait le poids de la formation, diminuerait la perception des conséquences sur la réalité et aiderait à la contextualisation des situations de communication.

Dès lors, notre démarche s'est orientée vers la recherche action dans l'optique de proposer une solution à la situation actuelle en se concentrant sur la conception et le test d'une séquence didactique incluant un jeu vidéo détourné. Les données nous permettant de vérifier l'efficacité, l'intérêt de cette unité seront recueillies par l'intermédiaire d'un enregistrement vidéo et d'une enquête qualitative suivant l'expérience.

Partie 3

-

Analyse des données

La séquence didactique développée pour notre recherche avec pour objectif de motiver les apprenants à interagir oralement a finalement été testée auprès de notre échantillon. Dans le cadre d'une observation participante, la dernière séance intégrant le jeu vidéo *Among Us* (Innersloth, 2018) a fait l'objet d'un double enregistrement vidéo : celui de Zoom pour observer le comportement des apprenants lors d'interactions orales et celui du jeu en lui-même pour contextualiser ces échanges et mieux les comprendre. Il s'en est suivi la distribution d'un questionnaire qualitatif par lequel les élèves ont été invités à exprimer leur ressenti sur la séquence en termes d'utilité, d'autonomie, de difficulté dans les différentes parties de la séquence en production et en compréhension. Cette enquête devait aussi nous permettre de confirmer certaines de nos hypothèses quant à leurs expériences passées des langues étrangères surtout en ce qui concerne la production orale et le jeu en classe de langue. L'analyse de ces différentes données nous amènera à proposer un modèle de séquence didactique pour des enseignants souhaitant stimuler l'interaction orale dans leur classe en y intégrant un jeu vidéo détourné.

Chapitre 1 - Un enregistrement vidéo témoin de l'engagement de la classe

Notre étude s'inscrivant dans une démarche de recherche action (Verspieren, 1990 : 70). avec pour objet d'agir sur un problème existant (la participation des apprenants à des activités orales) et celui de produire des connaissances, il a été décidé de concevoir une séquence didactique intégrant un jeu sérieux et de la tester sur notre classe. De manière à en vérifier les effets en termes de motivation et d'engagement sur les apprenants, un enregistrement vidéo dans le cadre d'une observation participante a été réalisé lors de la dernière séance : celle de la tâche finale pendant laquelle ils ont été invités à manipuler le jeu vidéo détourné *Among Us* (Innersloth, 2018). Cette première partie de notre analyse tentera ainsi de relever les preuves audio-visuelles de leur investissement dans l'activité proposée.

1.1. Deux extraits pour repérer les signes de l'engagement des apprenants

La séance enregistrée s'est déroulée sur une heure environ. Après avoir opéré quelques

révisions du lexique indispensable à l'exécution de la tâche finale, l'enseignant a invité les apprenants à rejoindre la partie privée créée dans le jeu *Among Us*. La tâche qui s'en est suivie s'est composée de trois étapes : une première consistant simplement à exécuter les missions du jeu, une deuxième où les participants étaient invités à échanger oralement (la réunion) pour trouver l'imposteur et une dernière, « le feedback », où l'enseignant revenait sur les éléments grammaticaux et lexicaux employés lors des réunions. L'interaction orale s'est donc principalement manifestée lors des réunions dans le jeu (dix au total dans cette séance), lesquelles étaient limitées à 2 minutes et 20 secondes pour chacune d'entre elles. Rappelons que les détails de cette séance sont disponibles en annexe 7 et ceux concernant le fonctionnement du jeu sont évoqués dans la partie « choix méthodologiques » du chapitre 2 de notre étude.

Si l'ensemble de la séance a fait l'objet d'un enregistrement vidéo dans le jeu et sur la plateforme Zoom, nous avons choisi de concentrer notre analyse sur deux extraits issus de l'étape « réunion » de manière à analyser le comportement des apprenants en termes d'engagement dans les interactions orales. Le choix de ces deux extraits a été effectué en tenant compte de deux éléments. Tout d'abord, les apprenants étaient tous présents à la réunion (aucun n'avait été assassiné) de manière à observer comment ils s'attribuaient le temps de parole. Ensuite, l'enseignant, malgré sa participation au jeu, en était absent laissant les apprenants entre eux (absence involontaire due au fait qu'il ait été assassiné dans la partie), l'objectif étant alors d'observer une réunion sans l'influence du professeur dans les interactions.

Dans ce cadre-là et en nous basant sur l'étude menée par Guichon (2017), nous avons recherché dans ces extraits les signes de l'engagement des apprenants dans les interactions orales tant en production qu'en réception à travers les éléments constitutifs de la co-construction du sens (collaboration, sollicitations, validation, correction, etc.) mais aussi les indices non verbaux révélateurs de l'écoute des participants (regard, gestuelle, mimiques, connivence, etc.).

1.2. Contextualisation des deux extraits pour mieux en comprendre les interventions

Dans notre démarche de recherche de signes d'engagement des apprenants et de manière à mieux comprendre les attitudes adoptées par les joueurs apprenants au cours de ces extraits, il est important de décrire dans quelle situation de communication elles s'inscrivent.

A l'aide de la deuxième vidéo se concentrant sur le déroulement du jeu, nous nous sommes donc efforcés d'expliquer dans quelles conditions les réunions ont été déclenchées.

1.2.1. Extrait 1 : Expression de soupçons d'un des joueurs envers un autre

Dans cette partie, l'enseignant a été la première victime au cours d'une mission commune à tous les joueurs. Le corps a rapidement été découvert et une première réunion a eu lieu sans que l'imposteur ne soit démasqué. L'extrait prend place lors de la deuxième réunion à la demande de J. qui émet des soupçons quant au comportement de Z. dans le jeu qualifié d'étrange. Elle utilise cette interaction pour vérifier ses hypothèses et questionner Z. sur ses actions. Ls, qui en fait est le véritable imposteur dans cette partie, en profite pour amplifier les soupçons sur Z. qui s'efforce de convaincre les autres de son innocence. Quant à Ln et R., ils étaient en train de faire leurs missions chacun de leur côté.

1.2.2. Extrait 2 : Convocation d'une réunion pour s'innocenter aux yeux des autres

Dans cette partie aussi, l'enseignant a encore été le premier à perdre. Ls, encore une fois l'imposteur, suscite cette fois-ci rapidement des doutes parmi les survivants notamment ceux de Ln mais parvient malgré tout à les convaincre de son innocence tout en déportant les soupçons vers R.. Cet extrait s'inscrit dans le cadre de la quatrième réunion convoquée par Ls qui poursuit son objectif de passer pour un survivant comme les autres. La réunion survenant après plusieurs minutes de jeu, l'ensemble des joueurs a une vision de la partie beaucoup plus nette et donc des soupçons.

1.3. Un effort d'investissement des apprenants dans l'interaction manifesté par le non-verbal

L'interaction orale dont nous avons développé les caractéristiques dans la deuxième partie du cadre théorique se compose d'une phase de production et d'une phase de réception. La construction du sens dans laquelle s'engagent les participants y prend des formes verbales mais aussi non verbales, désignées comme les phénomènes non linguistiques entrant dans les mécanismes communicationnels (Weber, 2013). C'est en se basant sur le comportement, le non

verbal des apprenants lors des deux extraits que nous avons déterminé leur niveau d'engagement en réception dans l'interaction orale. Notre grille d'analyse⁷ a ainsi pris en compte la direction de leur regard (élément significatif lors d'échanges en ligne), leur gestuelle telle que le rapprochement de l'écran pour mieux écouter, les signes de connivences (rires et sourires) et les mimiques (d'étonnement, d'incompréhension, d'accord). L'ensemble de ces éléments développés dans l'étude de Guichon (2017) sur des cours en ligne doit nous permettre de mesurer le niveau d'engagement des apprenants lors des réunions.

En ce qui concerne la position des yeux des intervenants, l'extrait 1 démontre l'écoute de l'ensemble des apprenants à l'exception de Ln qui a souvent tendance à regarder vers son téléphone. Ce dernier ne lève le regard vers l'écran que lorsqu'il est surpris à la minute 0,22 ou lorsqu'il rit à la blague de Ls à la minute 1,15. Dans les faits, cela s'explique assez facilement par la situation de communication où J. émet des doutes quant à l'attitude de Z. et Ls et profite de la situation pour masquer le fait qu'il est l'imposteur. Dès lors, la conversation ne concerne pas directement Ln d'autant plus que nous sommes en début de partie. Quant à R., bien que non impliqué directement, son regard dirigé vers l'écran indique qu'il s'intéresse à la discussion. En revanche, lors de l'extrait 2, la réunion intervient plus tard dans la partie puisqu'il s'agit de la quatrième. Les joueurs ont tous eu le temps d'émettre des hypothèses quant au profil potentiel de l'imposteur et sont par conséquent plus engagés. Tous regardent régulièrement l'écran et écoutent activement la discussion à l'exception de Z. à quelques reprises dont la position du regard sur le côté ou au ciel semble indiquer qu'elle a dû mal à suivre la conversation.

La gestuelle, quant à elle, est un autre marqueur important de l'engagement ou du désengagement des apprenants. Ainsi, lors de l'extrait 1, le regard de Ln vers son téléphone s'accompagne de gestes parasites comme le montre la figure 13, signe appuyant son désengagement de l'interaction. Il se touche le front de manière répétée et à l'inverse, lorsque son intérêt est saisi, il se penche vers l'écran de même que Ls et R.. Dans le deuxième extrait où la participation de tous est plus forte, la gestuelle est plus présente encore et se matérialise non seulement par les penchements mais également par des gestes vers l'écran, par des pointements de doigt (Figure 14), ou des mouvements d'inclusion allant de l'écran vers eux-mêmes.

⁷ Annexe 9 page 131

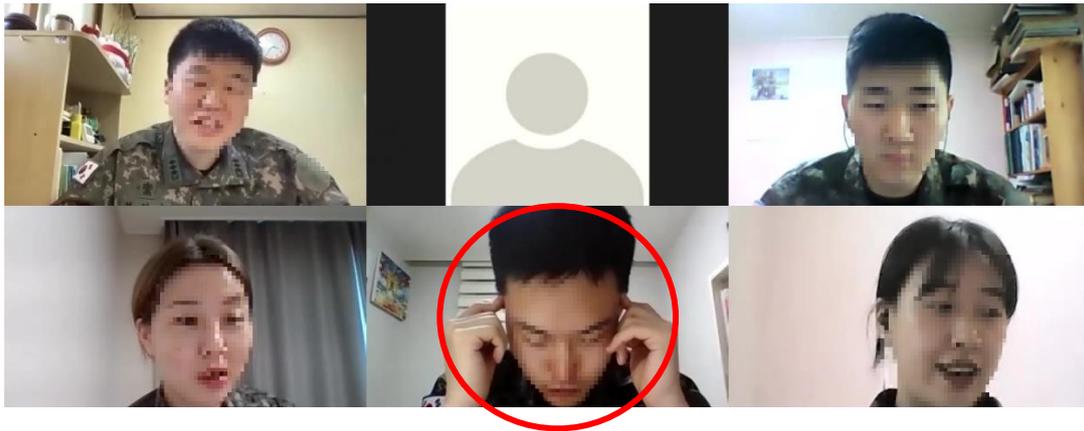


Figure 13 : Geste parasite, signe de désengagement (extrait 1)



Figure 14 : Pointement du doigt (extrait 2)

L'investissement de la classe se confirme également par les signes de connivences très présents dans les deux extraits (voir Figure 15). Les apprenants partagent des rires à de nombreuses reprises lorsque des blagues sont formulées ou des situations les amusent. Nous relèverons notamment le rire complice de la classe lors de l'extrait 1 à la minute 1,16 lorsque Ls se moque de Z. en disant *“Je pense que finalement Z. peut utiliser le sabotage (rire)”* pour faire remarquer que, jusqu'à présent, elle ne savait pas utiliser cette fonction du jeu puis la relance en ajoutant *“félicitations”* provoquant l'hilarité de l'ensemble des participants. Ces signes encore plus manifestes lors du deuxième extrait sont révélateurs d'une atmosphère détendue.

Signes de connivence	Rires et sourires de Ls, Z. et Ln provoqués par les déclarations de J.	0,23
Sourires et rires partagés	Rires partagés entre les élèves à la blague de Ls	1,16
	Rires à l'absence de réaction de Z. incapable de répondre à l'accusation de J.	1,47 à 1,52

Figure 15 : Signes de connivence dans l'extrait 1 (annexe 9 p131)

Enfin, nous relevons de nombreuses mimiques lors des deux extraits comme l'illustre la figure 16. Le plus souvent, elles prennent la forme de hochements de tête pour exprimer son accord avec ce qui est dit par l'interlocuteur ou à l'inverse, des gestes de la main ou des penchements de tête sur le côté pour le remettre en cause ou signifier ses doutes. Ln, quant à lui, montre qu'il réfléchit aux propos de son interlocuteur en portant son index droit à ses lunettes ou à sa bouche.

Mimiques d'étonnement ou d'incompréhension	Hochement de la tête de J. pour signifier son approbation à Ls	0,02
	Ln porte son index droit à ses lunettes en signe de réflexion ou de doute	0,05
	Léger hochement de tête de J. confirmant les propos de Ls	0,14
	Léger hochement de tête de Ln confirmant les propos de Ls	0,15
	Hochement de tête de Ls pour valider ce que dit J.	0,28
	Léger hochement de tête de Ln confirmant les propos de Ls	0,31
	Positionnement de l'index droit de Ln sur sa bouche en signe de réflexion	0,40
	Hochements de tête de Z.. J. et Ln en signe d'approbation aux explications de R.	1,05

Figure 16 : Illustration des mimiques des apprenants lors de l'extrait 2 (annexe 9 p131)

Position du regard, gestuelle, signes de connivences et mimiques nous indiquent que les apprenants se sont tous investis dans la séance et ont activement écouté leurs interlocuteurs à différents moments de la séance même si, occasionnellement, quelques signes ont pu montrer quelques désengagements temporaires. Ainsi l'activité proposée semblerait les avoir motivés à y participer, du moins et en nous basant sur les signes paraverbaux, en réception. L'ambiance y est visiblement détendue mais les raisons de cet engagement ne peuvent toutefois être expliquées à l'aide de la seule vidéo. Le questionnaire occupera donc une place importante dans cette démarche.

1.4. Des apprenants qui participent tous à la co-construction de sens quel que soit leur niveau de langue

L'étude du comportement, du non-verbal des participants lors de la séance finale a révélé des signes d'un fort engagement des apprenants lors des interactions orales en réception. Pour que cette étude du comportement soit complète, nous allons désormais chercher à mesurer la participation à ces échanges en production et allons nous pencher sur le verbal. Outre la

simple répartition du temps de parole entre les apprenants, ce sont les marques de la co-construction de sens qui nous intéressent ici, central dans l'interaction orale (Conseil de l'Europe, 2001 : 60). Nous nous focaliserons ainsi sur trois d'entre elles dans les échanges entre les joueurs : les contributions venant valider, répéter ou corriger le discours, les constructions collaboratives du sens comme l'apport d'un contenu nouveau basé sur ce qu'a dit un des interlocuteurs et les échanges entre pairs, les sollicitations. Pour nous aider dans notre analyse, les transcriptions de deux extraits sont disponibles en annexe 8.

Tout d'abord, nous noterons que, sur les deux extraits étudiés (4,23 minutes d'enregistrement au total), tous les apprenants ont pris la parole indépendamment de leur grade ou de leur niveau de français, J. (B1) ayant parlé environ 64 secondes quand Ln (B2) a occupé le temps de parole à hauteur de 41 secondes et Z. (A2/B1) 32 secondes.

Les contributions relevées dans la co-construction de sens en termes de validation ou de répétition sont nombreuses dans les deux extraits. Les élèves complètent fréquemment les propos de leurs collègues que ce soit pour valider des propos, apporter des précisions ou aider à formuler un mot recherché, marque de la volonté de participer à l'échange dans la construction du sens. A ce titre, la contribution de R. tentant de compléter le nom de la salle que recherche J. est significative.

J. : elle était la salle de sécu ... euh la salle de // <u>salle de santé</u>
R. : ... <u>salle de surveillance</u>
J. : Non, à la salle de santé mais /

Figure 17 : Echange issu de la transcription de l'extrait 1 (Annexe 8 p 127, ligne 10 à 12)

Cette volonté de construire collaborativement le sens est manifeste tout au long des deux extraits. Le cadre du jeu vidéo où l'équipe de survivants doit collaborer pour trouver l'imposteur y participe certainement et les apprenants se prêtent au jeu. En poursuivant l'objectif d'*Among Us*, ils apportent régulièrement de nouvelles informations venant compléter les propos des autres joueurs et plus encore lors du deuxième extrait. Nous relèverons ainsi l'intervention de Ln qui, en s'appuyant sur les explications de Ls pourtant délivrées bien plus tôt, émet des hypothèses quant aux imposteurs potentiels.

Ln : J. est innocent [...]

 R. : Comment comment tu la trouves ? Comment tu la prouves ? [...]

 Ln : on a / on a vu que euh / J. euh / quelle mission ? euh

 J. : euh déplacer dép euh se déplacer les déchets /

 Ln : ah oui oui à la à la salle de stockage [...]

 Ln : ah donc il nous reste Ln R. Z.

Figure 18 : Echange issu de la transcription de l'extrait 2 (Annexe 8 p 129, ligne 1 à 16)

Enfin, les caractéristiques du jeu invitent systématiquement les apprenants à échanger entre eux, à poser des questions, demander des explications sur les raisons de leur comportement dans le jeu et surtout à manifester leur positionnement puisqu'il est essentiel de convaincre les autres de son innocence pour survivre. A ce titre, la phrase employée par Ls est révélatrice de cette situation lorsque Ln commence à le soupçonner.

Ln : oui c'est c'est il est vrai que R. était avec moi dans la premier séance // et

 Ln : mais moi euh cette fois-ci je euh j'étais en train de me déplacer // et après le sabotage se passe donc ton ton opinion est était faux était tort (rire)

Figure 19 : Echange issu de la transcription de l'extrait 2 (Annexe 8 p 130, ligne 26 à 28)

Nous relevons ainsi de nombreuses marques de l'engagement des apprenants en production dans la co-construction du sens. Si cette participation peut s'expliquer par les règles du jeu vidéo elles-mêmes dans la mesure où l'objectif est de collaborer pour trouver l'imposteur et convaincre les autres de son innocence, nous remarquerons cependant que la volonté de contribuer est prononcée. Les 2 extraits de 2 minutes dont l'enseignant est absent laissent finalement très peu de place aux silences.

1.5. Conclusion : un enregistrement révélateur de l'engagement des apprenants dans l'interaction orale mais dont les raisons restent à confirmer

Les extraits analysés tendent à confirmer une partie de notre hypothèse. Les apprenants, plongés dans un monde virtuel libre de contrainte et sans conséquences sur le réel, semblent ne pas avoir peur de s'exposer à leurs camarades. Nos enregistrements démontrent un véritable engagement des apprenants dans l'ensemble des réunions tant en production qu'en réception. On y retrouve les principaux marqueurs énoncés par Guichon (2017). Ils s'écoutent, acquiescent, se pointent du doigt, s'interrogent, se répondent, se complètent et réagissent aux prises de paroles de chacun. On y observe une ambiance détendue matérialisée par des rires partagés qui tend à prouver l'intérêt que suscite la séance proposée. Le jeu vidéo détourné utilisé, de par ses caractéristiques en est probablement à l'origine mais nous ne pouvons nous appuyer sur ces seules images pour le confirmer. Si la motivation des apprenants à échanger semble évidente, le questionnaire réalisé à la suite de cette expérience va nous permettre de la confirmer à travers l'expression de leurs ressentis. Mais surtout, ces questions devraient nous amener à comprendre ce qui peut expliquer cette motivation en dehors de l'ambiance elle-même et si celle-ci est générée par l'emploi d'un jeu vidéo détourné.

Chapitre 2 - Présentation des résultats du questionnaire

A la suite de la dernière séance de notre séquence didactique dont l'enregistrement vidéo témoigne de l'engagement des apprenants, ces derniers ont donc été amenés à répondre à notre questionnaire de manière à pouvoir relever les raisons venant motiver leur implication. A cet effet, l'enquête est composée en majeure partie de questions ouvertes pour qu'ils puissent librement s'exprimer sur leurs ressentis. L'ensemble des réponses données sont disponibles en annexe 10 (version originale en coréen) et 11 (version traduite en français). Notre échantillon étant composé de 5 apprenants seulement, rappelons qu'il est important de relativiser leurs réponses, leurs expériences et ressentis et qu'il sera difficile de les généraliser. Nous tiendrons alors compte du fait que ces résultats sont représentatifs exclusivement de notre classe de langue.

Mais avant d'analyser leurs réponses et l'expression de leur ressenti, notre étude va se

pencher sur les 3 premières questions de l'enquête visant à vérifier certaines de nos hypothèses quant à la faible présence d'interactions orales ou de jeux dans leurs expériences passées des langues étrangères.

2.1. La confirmation d'habitudes d'apprentissage des langues au service d'un examen laissant peu de place à l'interaction orale et au jeu

Lors des deux précédents chapitres, nous avons émis l'hypothèse que la difficile participation aux interactions orales des apprenants dans les classes de langue en Corée du Sud pouvait s'expliquer en partie par le manque d'habitude de ces derniers à ces méthodes, le professeur occupant en général une place centrale dans ces classes. Les réponses de notre échantillon tendraient à confirmer cette hypothèse, du moins en ce qui les concerne, ces derniers ayant quitté le lycée il y a une dizaine d'années.

Ainsi, à la question « En vous basant sur vos souvenirs et de manière générale, quelle place occupait la participation orale en classe de langue étrangère (collège, lycée, université) ? », notre échantillon apporte des réponses assez proches les unes des autres soulignant la prépondérance de la compréhension et de la grammaire comme l'indiquent les extraits suivants :

말하기보다는 독해와 청해 위주의 수업이 많았다. 말하기는 거의 하지 않는 주입식 교육이 전반적이었다.

« Il y avait plus de cours centrés sur la compréhension écrite et orale que sur la production orale. Il y avait peu de production orale, c'était plutôt un enseignement traditionnel »

내 경험(10년 전)을 바탕으로 보았을 때 한국에서의 외국어 교육은 문법과 필기 시험에 초점이 맞춰져 있었다. 말

하기는 거의 강조되지 않았다. :

« En me basant sur mon expérience (il y a 10 ans), l'éducation des langues étrangères en Corée insiste sur la grammaire et sur les examens écrits. On insiste peu sur la production orale. »

L'expérience de la production orale et donc, par extension, de l'interaction orale était limitée au cours de leur scolarité et leurs cours se focalisaient le plus souvent sur la compréhension écrite et la grammaire, centrales dans la réussite aux examens de langue

étrangère⁸ en Corée du Sud. Lorsque cette habilité était travaillée, cela se faisait lors de petites sessions passant par des productions préparées/non spontanées et/ou plutôt à l'aide de professeurs étrangers comme le précisent les réponses ci-dessous.

되었기에, 말하기를 연습하지도 그 중요성에 대해 언급하지도 않았다. 대학교에서 영어 강의가 진행되기는 하나, 일상 속에서 즉각적인 대화를 하기 위한 연습이라기보다는 하나의 준비된 과제로 끝나는데 아쉬움이 남았다.

« A l'université, certains cours étaient en anglais mais ce n'était pas pour pratiquer des conversations spontanées. C'étaient plutôt des productions orales préparées donc c'était dommage »

원어민 선생님 수업이 가끔 있었지만, 말하기 능력 향상을 위해선 수업의 시간 간격이 너무나 부족했다.

« De temps en temps, il y avait des cours avec des professeurs étrangers. La durée des cours n'était pas suffisante pour améliorer les capacités de production orale. »

Ces réponses, si elles restent à relativiser compte tenu du nombre d'apprenants interrogés, pourraient expliquer leur manque d'aisance habituelle à l'oral surtout lorsque cela est spontané et donc les faire hésiter à prendre la parole. Les coréens n'ayant que rarement l'occasion de s'exprimer librement à l'école en classe de langue pourraient douter de leurs capacités à réussir ce type d'exercice et cela les freinerait dans la participation à l'oral. Cela rejoint la théorie motivationnelle d'efficacité personnelle de Bandura (2007). Le manque de motivation dans la participation à des activités d'interaction orale en classe serait lié à la peur de l'échec dans une activité qu'ils connaissent peu.

En ce qui concerne le jeu dans les cours de langue étrangère, celui-ci occupe également une place minimale comme l'illustre la plupart des réponses des apprenants à la question « En vous basant sur vos souvenirs et de manière générale, quelle place occupait le jeu en classe de langue étrangère (collège, lycée, université) ? »

게임을 많이 하지 않았다. 이것 또한 주입식 교육 위주의 한국 특유의 문화일 수 있는데 대학 진학을 위한 또는 자격증을 따기 위한 용도였기 때문에 게임보다는 점수 높이기엔 집중했다.

⁸ Précisons qu'à l'épreuve de français du *Suneung* (baccalauréat coréen), il n'y pas de production orale. L'examen se compose essentiellement de questions à choix multiples portant sur la compréhension, la grammaire ou « étrangement » la prononciation. Il en va de même pour toute langue étrangère.

« Parce qu'on a étudié pour aller à l'université ou obtenir un diplôme, on insistait plutôt sur l'obtention d'une meilleure note que sur le jeu. »

학창시절 외국어 수업은 항상 수능에 초점을 맞췄기 때문에 게임을 활용한 외국어 교육은 존재 하지 않았다.

« Comme le cours de langue étrangère à l'école se focalisait toujours sur le Suneung (le baccalauréat coréen), il n'y avait pas de cours de langue étrangère utilisant le jeu. »

Mais le jeu n'était pas pour autant toujours absent.

수업시작 또는 분위기의 환기, 아이들의 집중력 향상을 위해 게임을 시행했으나 고등학교 이상은 입시위주의 수업으로 인해 시행률이 낮았으며 중학교까지는 활발하게 하였음

« Pour commencer le cours ou pour changer d'ambiance ou augmenter les capacités de concentration des élèves, on a fait des jeux mais à partir du lycée, les cours se sont concentrés sur l'entrée à l'université donc le jeu était peu présent en cours. Mais jusqu'au collège, on recourait fréquemment au jeu. »

대부분의 수업에서 게임을 진행하기는 하나 자신의 의견을 표현하고 그에 따른 논리적인 이유를 제시하는 수업은 거의 없었다. 단어 위주의 의사표현이나 매우 단편적인 의사개진만 가능한 경우가 대부분이었다.

« Il y avait des jeux dans la plupart des cours mais il y avait peu de cours pendant lesquels on exprimait nos opinions »

Dans les réponses à cette deuxième question, on retrouve le même biais qu'avec la production orale. Au lycée, l'étude des langues étrangères vient servir la préparation du Baccalauréat coréen comme le souligne un des élèves, lequel ne comprend aucun exercice de production orale et dans lequel, bien sûr, le jeu n'a pas sa place. Cela s'explique dans les faits assez simplement. Les bons résultats du Suneung (baccalauréat coréen) permettent aux jeunes coréens de s'inscrire dans les meilleures universités du pays, ce qui est un enjeu extrêmement important au centre des préoccupations de toute une société qu'il s'agisse des professeurs, des parents ou des enfants.

Dans ce contexte, la faible place de l'interaction orale et du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère s'explique dans la mesure où ces cours ne viennent pas servir un objectif de départ à l'étranger pour les études ou le travail lequel nécessite une forte préparation à l'interaction orale pour y survivre, objectif auquel répond la perspective actionnelle, perspective de l'agir social (Puren, 2009b : 3) . Cet apprentissage en Corée du Sud est

principalement au service de la réussite d'examens comme le baccalauréat, déterminants pour le futur des étudiants.

2.2. Le jeu vidéo perçu comme un simple divertissement

Aux deux premières questions dont l'objectif était de confirmer nos hypothèses quant aux raisons expliquant la faible place qu'occupent le jeu et l'interaction orale dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous avons choisi de demander aux apprenants ce qu'ils pensaient du jeu vidéo en général de manière à comprendre comment une telle activité pourrait être perçue, reçue en premier lieu dans un cours de langue.

Ainsi, à la question « De manière générale et en dehors du cadre scolaire, quelle image avez-vous du jeu vidéo ? », les élèves ont répondu de manière unanime.

수업과 비디오 게임은 전혀 관련이 없다고 생각됨.

« *Je pense qu'il n'y a aucun rapport entre le cours et le jeu vidéo.* »

공부와는 거리가 멀고, 논다는 느낌이 많이 든다.

« *C'est loin des études, ça me fait plutôt penser à un divertissement.* »

비디오 게임이라고 하면, 교육 목적이기 보다는 단어 그대로 놀기 위한 하나의 수단으로 인식되어있다.

« *Quand on parle de jeu vidéo, c'est considéré comme un moyen de s'amuser comme l'indique le mot « jeu » plutôt que comme un objectif éducatif.* »

Les réponses à cette question très proches les unes des autres révèlent plusieurs éléments intéressants dans le cadre de notre étude.

Le premier tient à la perception même du jeu vidéo qui, en étant exclusivement vu comme un divertissement, nous démontre sa capacité potentielle à faire disparaître le cadre de la classe. Ainsi, aucun des apprenants interrogés n'est arrivé à le percevoir comme un exercice ou à faire de lien avec l'éducation. Or, c'est précisément un des objectifs recherchés dans l'intégration d'un jeu dans une séquence didactique : minimiser la contrainte inhérente à l'exercice pour motiver à prendre la parole, faire en sorte que l'apprenant acquiert des savoirs

langagiers sans qu'il n'ait le sentiment de faire un effort. C'est d'ailleurs ce que les extraits issus de l'enregistrement vidéo laissent paraître : les élèves libérés du cadre de la classe parlent spontanément indépendamment de leur niveau de difficulté à s'exprimer en français.

Pourtant ces réponses font également ressortir un obstacle potentiel. Dans la mesure où ils ne perçoivent pas de relation logique entre le jeu vidéo et l'éducation, ce dernier pourrait être mal accepté entre les murs d'une classe puisque sa fonction utilitaire n'est pas ressentie. Dès lors, l'enseignant souhaitant recourir à cet outil devra probablement s'assurer de le légitimer à travers un scénario pédagogique cohérent.

2.3. Le jeu vidéo détourné pour accroître le sentiment d'autonomie des apprenants

La première partie du questionnaire a porté sur les expériences passées des élèves dans leur apprentissage des langues étrangères et sur leur opinion générale sur le jeu vidéo. Elle a confirmé une partie de notre hypothèse quant au manque d'expérience dans la production orale spontanée en classe de langue et montré que le jeu y occupait une place limitée. Par ailleurs, les apprenants y ont indiqué qu'ils perçoivent le jeu vidéo comme un simple divertissement sans relation avec les études.

La deuxième partie du questionnaire traite quant à elle de leurs ressentis lors de la séquence didactique. En effet, si l'enregistrement vidéo révèle l'engagement des apprenants dans l'activité proposée lors de la tâche finale, il n'apporte qu'assez peu d'éléments de réponse quant aux raisons de cet engagement. Dès lors, les questions de cette deuxième partie vont nous permettre de comprendre si leur motivation réside dans l'utilisation du jeu vidéo dans une séquence didactique et/ou si elle tient aux axes de motivation mis en avant lors du cadre théorique en termes de sentiment d'autonomie, de contrôle ou d'accessibilité (Viau, 2009 ; 1999).

2.3.1. Une ambiance et un jeu favorisant la prise de parole

Dans les objectifs poursuivis par cette deuxième partie de questionnaire, la première question occupe une place centrale dans la mesure où elle demande à nos apprenants après leur expérience de la tâche finale (exprimer son opinion/débattre lors d'un jeu vidéo) de simplement exprimer librement leur ressenti sans les orienter sur un des aspects de la séquence, sujet des

questions suivantes (autonomie, contrôle, accessibilité).

Ainsi, à la question 4 « Globalement, comment vous êtes-vous senti lors de ce cours ? », notre échantillon a répondu :

자유롭게 이야기하고, 딱딱하지 않아서 즐겼고, 언어 공부를 하다 보면 언어에 힘들어질 때가 오는데, 이 수업은 그렇지 않았다. 즐거운 수업이었다.

« *On parle librement et ce n'était pas un cours difficile à suivre. [...] C'était un cours amusant.* »

놀이를 통해 외국어표현을 습득할 수 있다는 점에서 재미있는 언어 학습이 가능하다고 생각됨

« *Comme on peut apprendre les expressions des langues étrangères par le jeu, je pense que l'apprentissage amusant d'une langue est possible.* »

무엇보다 즐거운 분위기 속에서 진행된다는 점이 가장 좋은 점이라고 할 수 있다. 부담과 거부감 없는 분위기 속에서 진행되었기 때문에, 수업에 대한 전반적인 학생들의 집중력이나 본인의 의사를 외국어로 말하고자 하는 의지가 향상되었다고 생각한다.

« *Le meilleur aspect, c'était surtout que le cours avançait dans une ambiance joviale. Comme le cours avançait dans une atmosphère libre de pression, je pense que la volonté des élèves d'exprimer leurs opinions en langue étrangère et leur capacité de concentration sur le cours dans son ensemble se sont améliorées.* »

매우 긍정적이다. 회의는 어용어를 플레이하는 데 중요한 요소로서, 자신의 생각을 표현할 수 있어야만 게임의 진행이 가능하다. 따라서 모든 학생들은 자신의 주장을 하는 방식을 자연스럽게 익힐 수 있었고 그 능력이 향상되었다. 이는 차후에 해당 언어를 사용하여 전문적인 업무를 할 때도 도움이 될 것 같다.

« *Très positif. La réunion est un élément important pour jouer à Among Us. Pour avancer dans le jeu, on doit savoir exprimer son opinion. Par conséquent, tous les élèves ont pu apprendre naturellement la façon de l'exprimer et les capacités à le faire se sont améliorées.* »

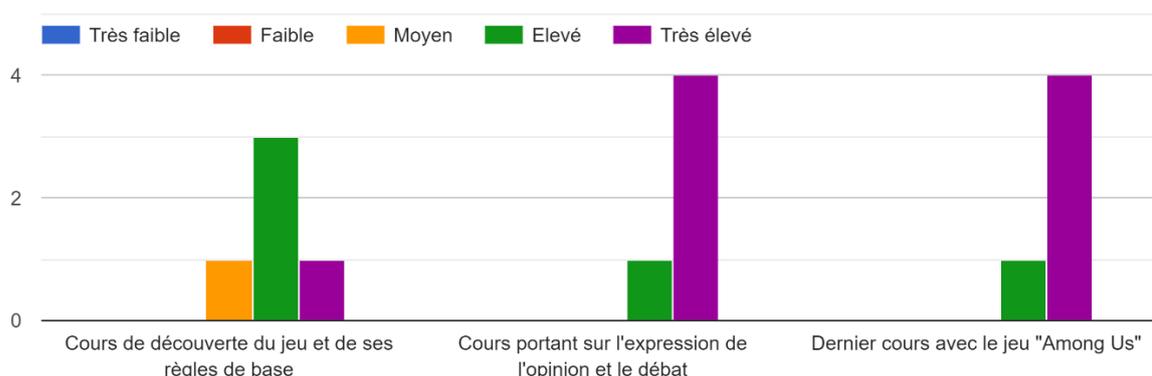
Le premier élément ressortant clairement de ces réponses, important dans le cadre de notre étude et venant confirmer les observations des enregistrements vidéo, tient à l'atmosphère de la séquence didactique : un cours amusant où le jeu serait capable de transmettre des savoirs et susceptible de donner aux apprenants l'envie de parler. Le cours y est en effet qualifié « *d'amusant* », l'ambiance de « *joviale* » et « *libre de pression* ». A travers cette simple

question sur leur ressenti, nous observons que l'un des principaux objectifs de notre séquence (atténuer le poids de l'école, la pression de classe) semble atteint. Un deuxième élément propre à l'expression orale est évoqué. Ainsi, un des apprenants indique que « *la volonté des élèves d'exprimer leurs opinions* » s'est améliorée ; ce qui est conforté par une autre réponse soulignant l'importance de la réunion dans le jeu qui pousse les participants à exprimer leur opinion pour pouvoir progresser.

Cette première expression du ressenti de notre échantillon sur une séquence intégrant un jeu vidéo détourné à des fins didactiques rejoint l'objectif qui a motivé la conception de cette dernière : proposer une activité ludique effaçant le cadre contraignant de la classe, de l'armée pour motiver les élèves à interagir oralement.

Notre séquence didactique se composant de trois grands axes (axe de découverte du jeu, axe d'acquisition des savoirs langagiers et tâche finale avec l'application des règles et savoirs appris), nous avons souhaité savoir plus en détail quelle(s) partie(s) les avait le plus motivés à parler. C'est la raison pour laquelle les élèves ont été invités à évaluer leur niveau de motivation pour chacune de ces phases. Leurs réponses sont illustrées par le graphique ci-dessous.

5. Évaluez votre niveau de motivation dans la participation orale aux différentes activités du cours



Si les réponses à la question 5 viennent dans l'ensemble confirmer le niveau de motivation éprouvé lors de la séquence, lequel est globalement jugé élevé ou très élevé, nous

relevons toutefois une nuance en fonction des phases de cette dernière. Il est ainsi intéressant de relever que les phases 2 et 3, respectivement l'acquisition de savoirs langagiers et la tâche finale, sont plus susceptibles de les motiver à participer alors que, comparativement, la phase 1 dans laquelle les élèves découvrent le jeu et son fonctionnement semble moins susciter leur enthousiasme et celle-ci est même jugée par un des apprenants comme moyennement motivante.

Nous supposons que ce plus « faible » intérêt pour cette étape du cours pourrait s'expliquer par la perception de son utilité ou son manque de lien direct avec l'objectif langagier du cours : exprimer son opinion, débattre. A cet effet, nous nous rappelons dans les réponses à la question 3 que le jeu vidéo était perçu comme un simple divertissement sans rapport avec les études. La séquence ayant commencé avec la découverte d'un jeu pourrait bien illustrer cet état de fait, la première phase commençant avec la présentation d'un jeu qui, à première vue, n'apporte pas de nouveau savoir langagier (seulement des révisions de prérequis indispensables à la réalisation de l'activité) ou ne laisse pas assez d'espace à la prise de parole et dont l'intérêt dans l'apprentissage d'une langue a peut-être du mal à être perçu.

Nous retiendrons alors de ces deux questions que les activités proposées lors de notre séquence didactique ont été bien reçues (dans une moindre mesure celles relatives à la découverte du jeu) et leur ont donné envie de prendre la parole du fait de l'ambiance agréable qui s'en dégageait. Ces réponses viennent alors confirmer les observations faites lors de l'analyse des enregistrements vidéo. Les questions suivantes chercheront à savoir si, au-delà de l'atmosphère détendue, d'autres aspects ont stimulé la participation des apprenants.

2.3.2. Une séquence utile pour l'acquisition de savoirs langagiers mais limitée

Dans le chapitre 2 portant sur l'interaction orale, nous avons relevé avec la théorie de la dynamique motivationnelle de Viau (2009 : 1999) qu'une des composantes de l'engagement de l'apprenant dans une activité pédagogique tenait à l'importance de sa perception de son utilité pour qu'il s'engage à l'accomplir. C'est en se basant sur cette théorie et dans la prolongation des questions 4 et 5 que les questions 6 et 7 ont été formulées afin de mieux comprendre l'origine de la motivation ou démotivation des élèves dans le cadre des activités

proposées par la séquence. Ici aussi, il a été demandé à notre échantillon de s'exprimer sur les 3 phases de l'unité.

A la question 6, leur était demandé « Comment jugez-vous le cours intégrant le jeu vidéo *Among Us* dans l'apprentissage de la grammaire et/ou du vocabulaire ? ». La question de l'utilité de la séquence n'y était pas encore clairement exprimée de manière à ne pas influencer leurs réponses. A cette question, les élèves ont répondu :

유용하다. 하지만 게임에 한정적인 단점도 있다. 그래도 게임을 통해 의견 주장하는 문장을 자주 쓸 수 있게 되어 좋았다.

« *C'est utile. Mais il y a des limites à l'utilisation du jeu. Mais quand même, c'était bien parce qu'on pouvait utiliser souvent les expressions de l'opinion par ce jeu.* »

모르는 단어에 대해서 더 쉽게 접근이 가능하며 암기하기에도 쉬움

« *Je peux approcher plus facilement le vocabulaire que je ne connais pas et c'est plus facile à mémoriser.* »

문법은 배우기 힘들다고 생각한다. 반면 단어 학습에 있어서는 매우 긍정적이다. 게임을 하며 언어를 학습하는 것은 현지에서 자연스럽게 언어를 배우는 것과 비슷한 환경 같다. 따라서 게임을 진행하며 단어와 상황을 동시에 습득하기 때문에 기계처럼 단어장을 외우는 것이 아닌, 단어와 상황을 이해하고 함께 기억할 수 있어 좋은 학습 방법이라고 생각한다.

« *Je pense qu'il est difficile d'apprendre la grammaire. Par contre, c'est très positif pour l'apprentissage du vocabulaire. Apprendre une langue en jouant, il semble que l'environnement soit similaire à l'apprentissage d'une langue sur place à l'étranger. Par conséquent, comme on apprend le vocabulaire et les situations simultanément en jouant, on ne mémorise pas le vocabulaire mécaniquement et on peut mémoriser les vocabulaires et les situations ensemble. Je pense que c'est une bonne méthode d'apprentissage.* »

문법적인 요소는 매우 효과적으로 학습할 수 있다고 생각한다. 게임 특성상, 과거의 있었던 일을 말해야 하며, 본인의 의사를 전달해야하기 때문이다. 단어 학습도 이런 맥락에서 효과적이라 생각하지만, 한계는 존재한다. 제한된 배경속에서 게임이 이루어지기 때문에 조금 더 다양한 단어를 활용 하기에는 한계가 존재한다.

« *Je pense qu'on peut apprendre les éléments de grammaire plus efficacement. Parce que les caractéristiques du jeu nous obligent à parler de choses passées et à transmettre son opinion. Dans ce contexte, je pense que l'apprentissage du vocabulaire est aussi efficace mais il y a des limites pour varier le vocabulaire lié à l'environnement du jeu.* »

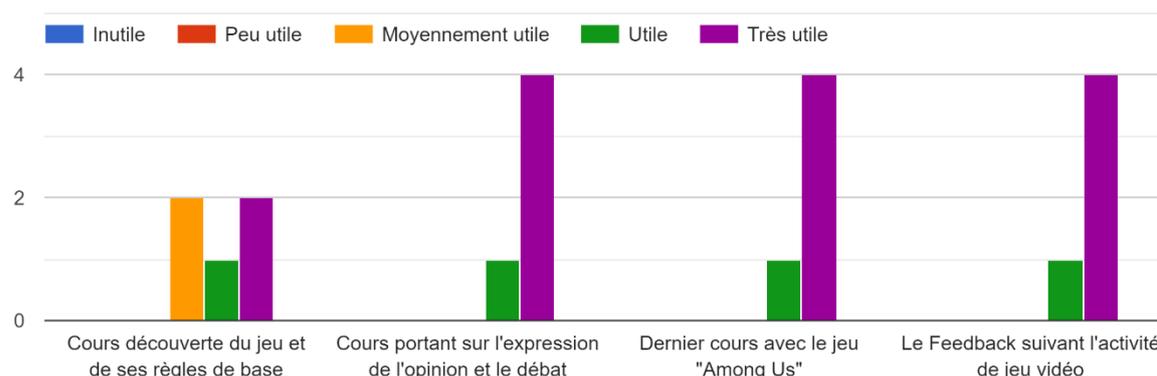
Nous observons dans les réponses formulées à la question 6 que la perception de l'utilité du jeu dans l'acquisition de savoirs langagiers lors de l'expérience menée est plutôt positive même si le jeu utilisé dans la séquence est parfois vu comme limité. Ainsi, 3 des 5 apprenants trouvent que le jeu permet de mieux approcher, mémoriser le vocabulaire. Il est intéressant d'observer que la situation de communication étant matérialisée par le jeu et le lexique directement appliqué dans cette situation concrète, les élèves semblent plus à même de le comprendre et le mémoriser. Pourtant, pour l'un d'entre eux, c'est plutôt pour la grammaire que l'exercice a paru efficace, les situations de communication suggérées par le jeu l'ayant incité à recourir aux temps du passé et aux structures permettant de formuler l'opinion. A l'inverse, pour cette même personne, c'est l'apprentissage du vocabulaire qui se confronte aux limites de l'environnement proposé par le jeu vidéo. Nous en concluons que l'expérience de la séquence trouve son intérêt dans la contextualisation des savoirs langagiers mais que le recours au jeu vidéo détourné, délimité par un cadre et un scénario spécifique, peut également être perçu comme limité dans l'apprentissage d'une langue. Ces réponses viennent ainsi confirmer un des avantages du jeu vidéo présenté dans le cadre théorique : sa capacité à matérialiser le contexte (Schmoll, 2011) d'une interaction orale et donc à mieux faire comprendre les mots, expressions et éléments de grammaire mobilisés dans la quête de construction de sens des interlocuteurs.

Les réponses à la question 6 nous ont montré que la séquence testée était globalement jugée comme utile par les apprenants dans l'acquisition de savoirs langagiers tout en émettant quelques réserves. La question 7 vient quant à elle préciser quelles phases de la séquence ont été perçues comme utiles nous permettant potentiellement de créer un lien avec la question 5 sur l'évaluation du niveau de motivation pour chaque phase. Aussi, rappelons-nous qu'à cette question, si les apprenants avaient indiqué dans l'ensemble être motivés par les activités proposées dans le cadre d'interactions orales, la phase 1 relative à la découverte du jeu et à l'explication de ses règles avait suscité légèrement moins d'enthousiasme.

Précisons également qu'une étape supplémentaire a été ajoutée dans les éléments de la question : celle du feedback sur les productions des apprenants lors de l'exécution de la tâche finale. Schmoll (2020) ayant souligné l'importance de cette dernière dans l'appropriation des

savoirs enseignés, il nous a semblé intéressant d’interroger nos apprenants sur leur perception de l’utilité de cette étape.

7. Évaluez le niveau d'utilité des différentes activités du cours dans l'apprentissage de la grammaire et/ou du vocabulaire



Les réponses à cette question illustrées par le graphique ci-dessus semblent confirmer le lien entre motivation et perception de l’utilité d’une activité. On observe ainsi que la première phase (phase de découverte du jeu et de ses règles de base) est globalement perçue comme moins utile que toutes les autres dans lesquelles les nouveaux savoirs langagiers (expression de l’opinion et du débat) ont été employés. Rappelons que cet axe de découverte ne contenait que de la révision grammaticale (la lecture de règles/instructions et la localisation dans l’espace) et apportait du vocabulaire relatif au jeu en général et propre au jeu *Among Us*. Nous pourrions donc supposer que cet axe composé de 2 séances dont l’objectif était de préparer à l’utilisation du jeu et de s’assurer que tous les apprenants disposaient des mêmes bases pour jouer n’est pas jugé utile de la même façon en fonction du niveau de l’apprenant. De manière à confirmer cette hypothèse, il aurait été intéressant de connaître le niveau des personnes ayant répondu. Rappelons toutefois que nous avons souhaité l’anonymat de ce questionnaire afin de leur permettre de s’exprimer librement.

La synthèse de ces deux questions vient donc souligner que le recours au jeu vidéo dans une unité didactique trouve son utilité dans l’interaction orale, selon les apprenants, dans sa capacité à contextualiser les savoirs appris et employés. La perception de l’utilité des

activités recoupée avec leurs réponses relatives à leur niveau de motivation en fonction des séances nous amène à en conclure que cette dernière contribue à les motiver à prendre la parole. Ce parallèle ressort de la même façon pour l'étape de préparation telle que nous l'avons proposée, nécessaire à l'utilisation du jeu mais peut-être moins sujette à l'acquisition de nouveaux savoirs, qui a été perçue comme légèrement moins utile mais également moins motivante. Cette conclusion tendrait à confirmer la dynamique motivationnelle de Viau (2009 ; 1999) : un apprenant s'investit dans l'activité qu'on lui propose dès lors que cette dernière est perçue comme utile.

2.3.3. Le sentiment d'autodétermination : réel point fort de l'activité pour motiver les apprenants

En plus du sentiment d'utilité quant à l'activité proposée, les deux autres composantes entrant en compte dans l'engagement de l'apprenant dans la théorie de la dynamique motivationnelle de Viau (2009 : 1999) étaient la perception de l'apprenant quant à sa capacité à réussir l'activité et son sentiment de contrôle. Ce qui, comme nous l'avons développé lors de la partie traitant de l'interaction orale, rejoint les théories d'autodétermination de Deci et Ryan (Deci et Ryan, 1985) et d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Les questions 8 et 9 s'inscrivaient donc dans cette démarche : vérifier dans le cadre de l'expérience menée si la motivation des apprenants pouvait s'expliquer par leur sentiment d'autonomie et/ou la faisabilité des activités proposées.

La question 8 portant sur le sentiment d'autodétermination demandait aux apprenants : « Par rapport à vos expériences passées de cours de langues étrangères, comment jugez-vous votre degré d'autonomie sur l'ensemble des cours visant l'utilisation d'un jeu vidéo ? »

굉장히 자율적이고 100% 학생들의 자유에 맞겼다.

« On se sentait très autonomes et le cours avançait en donnant 100% de liberté aux élèves. »

자율성의 정도를 결정하는 요소 중 하나는 수업의 분위기라고 생각한다. 비디오 게임을 이용한 수업은 보통 자유롭고 즐거운 분위기 속에서 진행되기 때문에, 비디오 게임을 이용한 수업의 자율성은 긍정적인 측면에서 매우 높다고 생각한다.

« Je pense que l'un des éléments décisifs dans le degré d'autonomie, c'est l'ambiance de cours. Comme le cours intégrant le jeu vidéo avance dans une ambiance libérée et joviale,

l'autonomie d'un cours intégrant le jeu vidéo est positivement très élevée. »

전반적으로 수업에 비해 높은 자율성을 발휘할 수 있다. 수업시간에는 제시된 텍스트를 가지고 공부를 하지만, 비디오 게임은 자신이 한 행동, 자신이 목격한 상황, 스스로의 생각을 표현해야 하기 때문에 자율적인 학습이 가능하다. 결국은 이런 활동을 통해 더욱 자연스러운 외국어 구사가 가능할 것 같다.

« Globalement, par rapport aux cours passés, on peut avoir une forte autonomie. D'habitude, pendant les cours, on étudie avec des textes donnés mais avec le jeu vidéo, comme on doit exprimer ses idées, témoigner sur une situation ou sur l'action qu'on a fait, l'apprentissage autonome est possible. Alors, avec ce type d'activité, il sera possible de parler une langue étrangère plus naturellement. »

Les réponses données à cette question sont unanimes quant au degré de liberté ressenti. La séquence proposée, à l'opposé de cours plus « classiques » reposant sur des manuels et auxquels les coréens sont habitués, accordait une plus grande place à la prise de parole comme l'illustrent d'ailleurs les extraits vidéo où les élèves échangent librement et spontanément en l'absence de leur professeur. L'ambiance joviale qui se dégageait pendant l'expérience associée à l'espace de liberté procuré par le jeu vidéo est même jugée par l'un des apprenants comme décisive dans leur participation aux interactions.

La question 9 s'intéresse à la dernière composante de la motivation dans une activité pédagogique : la faisabilité ou le sentiment de l'apprenant de sa capacité à réussir l'activité qui lui est proposée. Lors de la conception de la séquence didactique, ce paramètre était l'un des plus délicats à gérer compte tenu de l'écart de niveau des apprenants. Aussi les activités développées se devaient d'être accessibles à tous pour ne pas décourager les plus faibles (un des élèves ayant un niveau entre A2 et B1) d'où les révisions effectuées lors de la première phase de la séquence sur les instructions et la localisation dans l'espace. Mais elles devaient également représenter un enjeu suffisamment élevé pour les plus avancés pour qu'ils aient envie de s'y investir. Les réponses à la question 9 nous permettront ainsi de relever si l'unité didactique a su trouvé un juste équilibre contribuant à motiver l'ensemble des apprenants à prendre la parole.

La question était la suivante : « Par rapport à vos expériences passées de cours de langues étrangères, comment jugez-vous le niveau de difficulté du dernier cours intégrant un jeu vidéo ? »

자신의 의견을 표현하고 싶지만 아직은 미숙한 인원들에게 있어서 적당하다고 생각됨

« *Je pense que c'est adapté aux élèves qui veulent exprimer leur opinion mais qui rencontrent des difficultés.* »

수업의 난이도는 높지 않다고 생각한다.

오히려 과거의 외국어 수업은 수동적인 성격이 강해 다소 지루함이 동반되기에 더욱 어렵다고 느끼는 경우가 있었다. 그러나 게임을 통해 집중을 하게 되고, 그 결과 수업의 전반적인 흐름을 이해할 수 있게 되기에 난이도

« *Je pense que le niveau de difficulté du cours n'est pas élevé. Dans les cours de langue étrangère par le passé, c'était plutôt passif donc c'était ennuyeux et cela nous donnait le sentiment que c'était plus difficile. Mais on se concentre grâce au jeu.* »

하지만 게임에서는 다양한 상황에 따른 표현이 필요하기 때문에 학생으로서는 조금 난해할 수 있다. 하지만 비디오 게임의 특성상 자율성과 흥미가 수업보다 높기 때문에 학생들이 극복하는데 많은 시간이 필요하지 않고, 오히려 더 광범위한 언어의 학습의 기회를 제공하는 것 같다.

« *Mais dans le jeu, comme on a besoin d'expressions adaptées aux différentes situations, cela peut être un peu difficile pour les élèves. Mais, selon les caractéristiques des jeux vidéo, comme l'autonomie et l'intérêt sont plus élevés que dans des cours classiques, cela ne prend pas beaucoup de temps pour surmonter les difficultés* »

Les réponses des apprenants indiquent que les activités menées lors de notre expérience étaient réalisables pour tous. En parlant du niveau de difficulté, un d'entre eux précise ainsi que « *ce n'était ni élevé ni bas* ». Un élément qui revient à deux reprises dans les réponses attire notre attention. L'autonomie dont ils bénéficiaient lors de la tâche finale ainsi que l'intérêt suscité par le jeu auraient contribué à surmonter rapidement la relative difficulté de l'exercice. Un autre des apprenants mentionne l'effet des activités préparatoires précédentes sur la dernière séance : « *comme on a déjà un objectif et qu'on apprend des expressions pour l'atteindre [...] le niveau de difficulté est bas* ». Cette explication, bien qu'elle ne soit donnée que par un seul des apprenants, semblerait souligner l'importance des phases de préparation à la tâche finale. Dès lors, notre objectif d'ajuster le niveau de notre unité didactique pour la rendre réalisable aux yeux de notre échantillon sans que cela ne soit trop facile semble avoir été atteint. L'équilibre trouvé dans le niveau de faisabilité des activités aurait donc contribué à les motiver à y participer oralement.

2.4. Conclusion : utiliser le jeu pour susciter l'engagement en agissant sur l'ambiance et le sentiment d'autonomie des apprenants

Le questionnaire qualitatif auquel les apprenants ont été soumis visait deux objectifs. Le premier se concentrait sur trois questions et cherchait simplement à vérifier quelques hypothèses émises relatives à leurs expériences passées des langues étrangères. Le deuxième, central dans l'étude des raisons ayant motivé leur engagement dans la séquence, tenait dans le recueil de leurs ressentis quant à la séquence didactique intégrant un jeu vidéo détourné.

La première partie du questionnaire nous a ainsi permis de confirmer la faible place de l'interaction orale et du jeu en classe de langue, la priorité du système scolaire coréen étant donnée aux exercices de compréhension et à la grammaire, élément qui expliquerait en partie leur hésitation à prendre la parole par manque d'habitude les faisant douter de leur capacité à réaliser ce type d'activité.

Sur le recours au jeu vidéo en lui-même, malgré ses préjugés sur son apparente incompatibilité avec les études, il serait apprécié pour ses effets sur l'ambiance de cours, sa capacité à contextualiser les savoirs langagiers ou son utilité dans leur mémorisation. Cela souligne la nécessité pour l'enseignant souhaitant y recourir d'en justifier son utilisation pour le légitimer au sein de la classe de langue.

La deuxième partie vient quant à elle confirmer les observations relevées à l'aide des enregistrements vidéo : les apprenants ont eu envie d'échanger du fait de l'atmosphère générée par la séquence. En ce sens, notre objectif d'utiliser un jeu dont une des caractéristiques principales est l'absence de conséquences sur le réel (Brougères, 2012 : 123) semble avoir tenu sa promesse d'alléger la crainte de l'erreur. Mais les raisons expliquant leur motivation à interagir ne se limiteraient pas à la frivolité de l'exercice, élément qui n'est d'ailleurs principalement présent que lors de la séance finale. L'engagement des apprenants aurait également été motivé du fait de leur perception de l'utilité (notamment dans la capacité à contextualiser les savoirs), de la contrôlabilité et de l'accessibilité des séances développées, éléments que Viau décrit comme nécessaires pour amener un élève à s'engager dans les activités qu'on lui propose. Le degré d'autonomie semblerait ainsi, en nous basant sur les réponses de l'enquête, être le point fort de la séquence proposée.

L'ensemble de ces éléments semblerait donc valider notre hypothèse sur la capacité du jeu sérieux à répondre aux obstacles de notre terrain de recherche. Le sentiment d'autonomie qu'il procure, sa capacité à apaiser les contraintes extérieures et à contextualiser les savoirs langagiers transmis seraient autant de facteurs agissant sur la motivation des apprenants. Devenus acteurs de leur apprentissage, ils seraient plus enclins à s'exprimer, à tester des stratégies dans l'échange.

C'est en s'appuyant sur cette expérience que nous souhaitons développer en dernière partie de ce chapitre la façon d'intégrer un jeu sérieux dans un cours de langue étrangère dans le but de motiver les apprenants dans le cadre d'interactions orales.

Chapitre 3 - La gamification : comment intégrer le jeu dans un cours de langue étrangère

Tester une séquence didactique intégrant un jeu vidéo détourné à des fins pédagogiques s'est révélé riche en enseignements et nous a permis de confirmer et préciser les effets de notre outil sur la motivation des apprenants mais également certaines de ses limites. Fort de cette expérience, nous pouvons finalement réfléchir à la manière d'optimiser son utilisation dans le but que nous nous sommes fixés « motiver des apprenants dans le cadre d'interactions orales ». Ce processus d'intégration d'éléments caractéristiques du jeu (une modalisation, des règles, une part de frivolité) à une séquence didactique est appelé « gamification » ou « ludification » en français et se définit plus précisément par « l'usage d'éléments de game design dans des contextes non ludiques » (Deterding, Dixon, Khaled et Nacke, 2011 : 10).

Le simple fait d'intégrer un jeu sérieux, quelle que soit sa nature, dans un cours de Français Langue Etrangère n'est toutefois pas suffisant pour stimuler l'intérêt d'une classe. Nous l'avons relevé dans ses limites et cela s'est vérifié à travers le questionnaire, le jeu vidéo, pour qu'il atteigne les objectifs fixés en didactique, doit emporter l'adhésion des apprenants. L'enseignant veillera donc à justifier son intérêt par rapport à ses bénéfices sur les habilités travaillées et à le légitimer dans sa démarche pédagogique en l'intégrant de manière cohérente à la séance. Dans notre cas, le recours au jeu vidéo détourné répondra aux besoins de notre

macro-tâche et nécessitera une préparation de la classe en amont à l'aide de micro-tâches.

3.1. Avant le jeu : l'importance d'un scénario pédagogique cohérent

Dans la construction du scénario pédagogique, nous partirons du fait que le jeu vidéo détourné a déjà été choisi (pour son intérêt ludique, pratique, pédagogique, les habilités qu'il fait travailler) et nous ne nous étendrons pas sur la manière de le choisir. Nous préciserons simplement que, dans l'idéal, le jeu vidéo choisi se devra d'être relativement simple dans l'utilisation pour le rendre accessible à tous.

Dans le cas d'un jeu vidéo détourné, ce dernier n'ayant pas été spécifiquement développé avec une intention utilitaire contrairement au jeu vidéo d'apprentissage, l'enseignant se doit de réfléchir à la façon d'amener de manière cohérente non seulement les savoirs langagiers nécessaires à son utilisation lors de la macro-tâche mais aussi les règles permettant d'y jouer dans de bonnes conditions. Pour assurer le succès de l'approche proposée et aider les apprenants à négocier le sens, l'ensemble des activités préparatoires veillera à respecter un même thème propre à motiver la classe (Guichon, 2006 : 67). En effet, la motivation recherchée pour l'exécution de la tâche finale « l'interaction orale » se doit d'être suscitée en amont. Nous avons d'ailleurs pu en relever l'importance lors de notre séquence.

En ce qui concerne la préparation aux jeux en général, Silva propose la transmission d'un glossaire⁹ de base nécessaire pour ce type d'activité (Silva, 2008 : 30). Pour un jeu vidéo détourné qui requiert une terminologie généralement plus spécifique, celle-ci pourra être l'occasion d'une micro-tâche en groupe où les apprenants chercheront et établiront une liste des mots indispensables à la bonne compréhension du jeu. Cela peut prendre, par exemple, la forme d'une carte à compléter en équipe où il s'agira de localiser les différents lieux où évoluent les personnages/avatars de manière à mieux se repérer dans le jeu et/ou à indiquer sa position aux autres joueurs-apprenants lors de la tâche finale. A ce stade, la formation d'équipe dès les micro-tâches instaure un sentiment de compétition propice à l'attitude ludique. Par ailleurs, une des caractéristiques principales d'un jeu étant son système de règles sur lequel reposent les décisions des participants, une séance devra être consacrée à son mode d'emploi (simplifié si nécessaire) ou un tutoriel qui pourra être amené par le biais d'une activité où les

⁹ Illustration du glossaire de base du joueur en annexe 5 page 120

apprenants auront à en deviner en groupe les règles du jeu pour gagner.

En dehors des activités de préparation au jeu, la séquence devra apporter les savoirs langagiers (linguistiques, pragmatiques et socioculturels) nécessaires à la réussite de la macro-tâche lesquels pourront être présentés par des sources variées fortement complémentaires. Pour permettre une construction du sens plus efficace, faciliter la compréhension et la mémorisation, l'input se devra d'être multimodal en s'appuyant sur des canaux différents (images, son et textes) et multi référentiel en ayant recours à des documents dans différents contextes d'énonciation (Guichon, 2006 : 68-69). Pour un jeu vidéo détourné, l'input pourra s'appuyer sur des conseils de joueurs sur des blogs pour réussir (texte), d'un micro-trottoir sur le jeu vidéo (son), d'une vidéo démonstrative du jeu (image). Nous noterons que ce procédé se révèle plus efficace auprès d'apprenants plus avancés puisqu'ils auront à réaliser des opérations de comparaison, de synthèse et de mise en cohérence. Pour des apprenants débutants, nous privilégierons une approche plus linéaire.

Pendant les micro-tâches visant à préparer la phase d'interaction orale dans le cadre du jeu, l'enseignant se positionnera en tant que guide de manière à motiver et impliquer ses apprenants dans ce processus. En effet, nous avons pu voir plus tôt que les sentiments d'autonomie et d'autodétermination étaient les éléments les plus puissants de la motivation intrinsèque lors du cadre théorique et les réponses des apprenants l'ont confirmé. Ainsi, l'apprenant ayant lui-même contribué à l'acquisition des savoirs qu'il sait nécessaires à la tâche finale sera plus enclin à les mettre en pratique le moment venu. Associé à des activités en groupe, le climat de la classe s'en trouvera plus propice à l'échange libérant l'expression de l'influence du professeur (Courtillon, 2002 : 65). Les documents seront donc fournis par l'enseignant qui répondra aux sollicitations de la classe et interviendra lors des étapes de correction des activités mais la construction du sens se fera en groupe.

En définitive, nous retenons de cette phase de préparation de la macro-tâche qu'elle est aussi essentielle sinon plus pour stimuler l'apprenant. La motivation, que celle-ci passe par le sentiment d'autonomie, le travail de groupe ou l'attitude ludique, ne doit pas attendre le jeu vidéo pour se déclencher. Cette étape est d'autant plus importante que le travail préparatoire vient légitimer la macro-tâche. Or, nous l'avons vu avec Viau, pour motiver un apprenant il faut agir sur sa perception de l'utilité de l'activité, de sa capacité à la réussir et de sa contrôlabilité (Viau, 2009 ; 1999). Ici, cela se traduira par la proposition d'un scénario

pédagogique cohérent où le recours au jeu vidéo détourné aidera à la matérialisation de la macro-tâche (l'échange), un travail préparatoire réalisé par la classe leur prodiguant un sentiment de contrôle sur l'activité et un sentiment de réussite puisque les activités seront balisées pour leur permettre de réussir la tâche finale.

D'une posture de guide, l'enseignant passera ensuite à celle d'animateur lors de la macro-tâche où les apprenants seront appelés à interagir oralement.

3.2. Pendant le jeu : animer l'interaction orale et observer

Les apprenants ont été guidés vers la macro-tâche et savent désormais ce que nous attendons d'eux et dans quel contexte. Ils ont eux-mêmes antérieurement fait ressortir les règles dans lequel évolue le jeu et il ne leur reste plus qu'à pratiquer. En introduction de séance, un rapide rappel des points essentiels sous forme de quizz permet à l'ensemble des apprenants de rafraîchir leurs connaissances, de suggérer une atmosphère ludique et de les installer sur un pied d'égalité. Avant que la partie ne commence réellement, un jeu vidéo nécessitant de comprendre « les touches » sur lesquelles appuyer pour réaliser des actions dans le jeu (actions qui auront été expliquées lors des micro-tâches), un tour d'essai s'impose de façon à ce que les joueurs-apprenants se familiarisent avec celles-ci. Cette rapide introduction à la séance faite, il nous reste à définir la double posture de l'enseignant lors de la réalisation de la macro-tâche et à anticiper d'éventuels imprévus.

S'il occupait une posture de guide lors de la phase de préparation, l'enseignant devient désormais animateur (Silva, 2008 : 38 – 39). Lors de la phase de jeu, ce sont bien évidemment les apprenants qui auront le contrôle dans l'interaction orale : ils prendront la parole, peut-être se couperont la parole ou réagiront à celle d'un autre participant. Les échanges seront spontanés et l'atmosphère ludique, comme nous l'avons relevé lors de l'observation de l'enregistrement vidéo et comme l'ont eux-mêmes souligné les apprenants dans le questionnaire, y contribuera puisque la « frivolité » du jeu amoindrit la crainte de l'erreur lors d'une intervention. Le professeur restera attentif au bon fonctionnement matériel, à la gestion du temps mais pourra aussi, si nécessaire, relancer l'interaction et susciter des réactions surtout de la part d'apprenant s'exprimant peu. A ce titre, nous recommandons qu'il fasse lui-même parti des joueurs tout en veillant à ce que sa participation soit minimale pour ne pas gêner l'intervention des autres participants.

Silva souligne par ailleurs le statut d'observateur de l'enseignant lors de cette phase avec pour finalité de repérer les éléments sur lesquels il devra revenir avec la classe après la partie que ces derniers soient langagiers ou propres au fonctionnement du jeu en lui-même. Il s'agira alors de prendre des notes sur lesquelles il pourra s'appuyer lors de la phase de debriefing. Il pourra également identifier les potentielles modifications à opérer pour améliorer le recours à ce jeu lors de prochaines utilisations avec un nouveau public.

Si le jeu est de manière générale propice à la participation, et bien que nous ne l'ayons pas observé, il peut parfois arriver que certains apprenants refusent de jouer. L'enseignant pourra alors gentiment leur proposer de tenter l'expérience ou, à défaut et pour éviter de l'exclure, leur proposer un autre rôle d'observateur, de conseiller, commentateur...

La partie finie, s'ouvre alors la dernière phase, celle du debriefing.

3.3. Après le jeu : l'importance du debriefing pour consolider les savoirs

Le jeu est arrivé à son terme révélant le ou les gagnants. Un moment souvent convivial s'ensuit propice au rire et à l'échange où les participants viennent à partager leurs ressentis, échanger sur leurs stratégies et se féliciter. Cette étape est d'autant plus importante qu'elle va associer à un sentiment positif l'expérience qu'ils viennent de vivre dont l'interaction orale spontanée fait partie. A la suite de ces échanges, vient le moment du debriefing essentiel dans l'appropriation des savoirs langagiers (Schmoll, 2020). C'est aussi l'occasion d'évaluer les performances des apprenants.

Nous avons souhaité, au cours de nos recherches, encourager la prise de risque, une prise de parole décomplexée des apprenants. Le choix d'un dispositif ludique tel que le jeu vidéo détourné s'inscrit dans cette volonté de minimiser l'erreur. Dès lors, il est important que l'évaluation ne vienne pas casser la dynamique installée. C'est dans cette optique que l'enseignant privilégiera l'évaluation formative plus centrée sur la progression de l'apprenant à l'évaluation sommative qui va plus souvent renforcer la résignation face à l'échec (Fenouillet, 2019 : 112).

Dans la perspective de renforcer la motivation et d'agir sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'enseignant pourra proposer un système d'autoévaluation à ses apprenants leur donnant ainsi « les moyens d'agir sur leur propre progression en langue » (Weber, 2013 :

emplacement 5152). Cette évaluation prendra, par exemple, la forme d'une grille auto-évaluative laquelle pourra s'appuyer sur les compétences communicatives langagières du Cadre (Conseil de l'Europe, 2006). Ce format sera particulièrement adapté aux compétences pragmatiques. Pour les compétences langagières (syntaxe et lexique), le professeur pourra exposer les observations relevées lors de la phase de jeu puis solliciter l'ensemble de la classe pour s'autocorriger.

3.4. Conclusion : le jeu sérieux comme un facilitateur dans la prise de parole, une motivation à susciter tout au long de la séquence en dehors même de son utilisation

De cette partie sur la « gamification » d'une séquence didactique et comme nous l'avons observé avec les réponses des apprenants sur le jeu vidéo, il est important de retenir que le jeu vidéo détourné n'est pas la solution miracle pour motiver des apprenants à échanger. Il s'agit au mieux d'un « déclencheur » en suscitant l'envie de participer à une activité pouvant être perçue comme divertissante ou d'un « facilitateur » en amoindrissant la contrainte de la classe, l'importance de l'erreur. La posture de l'enseignant, le thème, les micro-tâches participent tout autant à cette motivation. Le sentiment d'autonomie ne peut se révéler s'il ne tient qu'à une activité d'une heure à la fin d'une séquence en comptant une dizaine. La bonne compréhension ne peut se faire qu'à partir du seul jeu même si ce dernier participe grandement à la matérialisation du contexte de l'interaction. Recourir à ce type de dispositif nécessite d'être accompagné d'activités de préparation pour transmettre l'ensemble des savoirs langagiers qui ne peuvent être induits par le jeu à lui seul. Les efforts déployés par l'enseignant pour motiver ses apprenants à parler doivent se poursuivre jusqu'à l'évaluation et bien au-delà s'il souhaite leur donner envie d'interagir librement tout au long de leur programme d'apprentissage du français langue étrangère.

Conclusion de la partie 3

L'analyse du test de la séquence didactique se basant sur le jeu vidéo détourné *Among Us* conçue dans l'optique de motiver notre échantillon à participer à des activités d'interactions orales a répondu aux objectifs de notre recherche-action : proposer des solutions aux obstacles à la prise de parole observés dans le cadre de notre terrain de recherche et créer des connaissances à même d'être utilisées par d'autres enseignants souhaitant encourager les interactions orales.

Lors de la description du cadre de notre terrain de recherche, nous avons évoqué des problèmes d'implication à l'oral des apprenants pouvant s'expliquer par de nombreux facteurs parmi lesquels l'opposition entre les objectifs des élèves et ceux de la hiérarchie, le rythme intensif et contrôlé sous la pression des examens, la crainte de faire des erreurs à l'oral par manque d'habitude dans leurs expériences passées de l'apprentissage des langues ou encore un manque de contextualisation des savoirs handicapant la construction de sens amplifié par le passage à des cours en distanciel. La conception d'une unité didactique tournant autour d'un jeu vidéo détourné à des fins didactiques visait alors à répondre à la plupart de ces obstacles pour donner envie aux apprenants de s'engager dans les activités d'interaction orale.

L'analyse menée sur l'enregistrement vidéo et du questionnaire y faisant suite nous a permis de démontrer que nos choix didactiques étaient en mesure d'apporter des solutions significatives capables de stimuler l'interaction orale. En effet, l'engagement de la classe dans les activités proposées a été manifeste tant en production qu'en réception comme nous avons pu l'observer à l'aide des extraits vidéo. Même en l'absence de l'enseignant lors des interactions, les apprenants participaient activement à la co-construction du sens en complétant les propos de leurs camarades, en les validant ou en se sollicitant. En réception, le non verbal matérialisé par des hochements de tête, le maintien du regard, les signes de connivence ont signifié leur écoute active. En définitive, ils ont clairement manifesté leur motivation dans la participation à des activités d'interactions orales.

Le questionnaire, quant à lui, nous a permis d'identifier les raisons de cette implication. L'intégration du jeu vidéo dans la séquence, et notamment le choix du matériel impliquant un système de réunion où la collaboration entre pairs est indispensable pour gagner la partie, semblerait avoir apporté des réponses aux obstacles auxquels nos apprenants sont confrontés en installant une ambiance agréable à même de faire oublier la pression et d'alléger la crainte

d'une erreur. La séquence dans laquelle le jeu s'inscrit est venue agir sur leur sentiment d'autodétermination (ou perception de la contrôlabilité), ce qu'ils ont fortement apprécié. Le scénario et le visuel ont pour leur part permis aux élèves de contextualiser des éléments de grammaire ou de vocabulaire selon les individus les aidant à mieux comprendre mais aussi à mieux mémoriser. Autant d'éléments qui les ont motivés à s'investir dans l'interaction orale.

Le recours à un jeu vidéo dans le cadre d'un cours de langue s'expose toutefois à des limites. Le test de notre séquence nous a permis d'en ressortir de nombreux enseignements que nous avons pu rassembler dans la dernière partie de ce chapitre de manière à apporter quelques pistes de réflexion quant à la ludification d'un cours de langue étrangère à l'aide d'un jeu sérieux. Tout d'abord, l'enseignant souhaitant recourir à cet outil doit être bien conscient de l'image que celui-ci renvoie de manière générale. Dès lors, y recourir nécessitera d'en légitimer l'usage auprès de ses apprenants et de les préparer à son utilisation pour emporter leur adhésion. Ce dernier doit être perçu comme utile. Par ailleurs, si les qualités du jeu vidéo sont intéressantes en didactique, l'enseignant souhaitant susciter l'engagement des apprenants devra agir sur les axes de motivation en amont, que ce soit dans l'autonomie, l'accessibilité ou l'ambiance des activités préparatoires mais aussi en aval lors de l'évaluation pour que celle-ci soit perçue comme un véritable ressort de leur progression et non comme une sanction. Enfin, en dépit de ses nombreux avantages, un jeu vidéo est limité par son cadre et son scénario venant limiter les savoirs langagiers qu'il peut transmettre. Y recourir ne pourra alors être qu'exceptionnel ou nécessitera de varier les jeux utilisés.

CONCLUSION

Notre étude, en approfondissant les notions de motivation, interaction orale et jeu sérieux, s'est intéressée à observer comment utiliser les caractéristiques d'un jeu vidéo à des fins d'apprentissage pour répondre aux enjeux et obstacles posés par l'interaction orale en classe de langue. Dans le cadre d'un établissement militaire au rythme soutenu où l'oral est au cœur du programme, elle avait pour objectif de répondre aux difficultés rencontrées par la classe de français dans la motivation de ses apprenants à la participation d'activités interactives.

Les recherches menées dans notre cadre théorique ont ainsi démontré que, pour motiver les apprenants à s'engager dans les activités pédagogiques proposées, l'enseignant devait agir sur leur motivation intrinsèque, leur perception en termes d'utilité, d'autonomie et d'efficacité personnelle. Elles ont également mis en évidence l'importance de la contextualisation dans la co-construction du sens, aidant à la compréhension et donc à l'interaction.

Appliqué à notre terrain de recherche, le manque d'engagement de nos élèves s'expliquerait alors par la crainte de l'erreur liée à un cadre exigeant et amplifiée par des méthodes pédagogiques inhabituelles en Corée du Sud. Le rythme intensif appuyé par des examens réguliers affecterait, quant à lui, leur sentiment d'autodétermination dans la formation suivie. Enfin, le cadre limité de la classe auquel s'ajoute le passage à des cours en distanciel viendrait gêner les phases de réception de par sa faible contextualisation des situations de communication les freinant encore plus dans leur participation.

Nous avons alors émis l'hypothèse que le jeu sérieux serait en mesure de répondre aux obstacles auxquels cette classe est confrontée. Son caractère frivole viendrait alléger un cadre lourd et la crainte de l'erreur qu'il peut susciter, son cadre apporterait plus d'autonomie en leur donnant le sentiment d'avoir le contrôle de leur apprentissage et son scénario appuyé par son visuel permettrait de contextualiser les situations de communication leur facilitant la prise de parole du fait d'une meilleure compréhension.

Notre étude, en s'appuyant sur l'observation participante d'une séquence didactique incorporant un jeu vidéo détourné à des fins pédagogiques, semblerait démontrer notre hypothèse. Sa première partie passant par l'analyse d'enregistrements vidéo vient prouver

l'engagement de l'ensemble des participants quel que soit leur niveau tant en production qu'en réception dans une atmosphère détendue libre de toute contrainte. Sa deuxième partie, s'appuyant sur le recueil de leur ressenti par questionnaire vient confirmer leur engagement qu'ils justifient par la contextualisation du vocabulaire et/ou de la grammaire leur permettant de mieux comprendre et mémoriser, leur perception de l'utilité et de l'accessibilité de la séquence mais surtout leur sentiment d'autonomie dans l'activité proposée. Les élèves dénotent toutefois quelques limites liées notamment au cadre du jeu en lui-même.

Si cette étude fut riche en enseignements, la conception, le test et l'analyse d'une séquence didactique intéressants, il nous faut toutefois être prudent quant aux résultats de nos travaux compte tenu des limites tenant à notre terrain de recherche et au cadre du mémoire. En premier lieu, notre échantillon composé de 5 apprenants associé au cadre spécifique du contexte militaire en Corée du Sud rend difficile leur généralisation. Par ailleurs, de nombreux paramètres auraient nécessité d'être développés. Il aurait ainsi été intéressant de réaliser des enregistrements vidéo sur la totalité de la séquence de manière à observer les variations dans la participation. Des entretiens semi-directifs avec les participants à notre séquence nous auraient permis d'approfondir certaines de leurs réponses. Mener nos recherches sur plusieurs classes composées d'une dizaine d'apprenants serait une autre façon d'affiner nos résultats.

Le jeu vidéo appliqué à la didactique des langues est un domaine large et insuffisamment exploré surtout en français langue étrangère qui mériterait des recherches plus approfondies sur le sujet. Nous avons relevé trois grandes catégories de jeux sérieux (le jouet détourné, le jeu vidéo détourné et le jeu vidéo d'apprentissage). Il serait intéressant de les comparer pour en observer leurs effets en termes de motivation dans l'apprentissage d'une langue. L'immersion, un des principaux intérêts de ce dispositif, prend désormais une autre dimension avec le développement de la réalité virtuelle, quelles en seraient les conséquences ? Le jeu de rôle pourrait-il prendre place dans un café ou un magasin virtuel venant contribuer à la construction du sens dans l'interaction orale ?

Ce domaine, modestement développé dans le cadre de notre mémoire, ne représente qu'une petite partie d'un vaste territoire si peu exploré et qui pourrait, nous en sommes convaincus, tant apporter à la didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, J., & Djaouti, D. (2012). Introduction au Serious Game/Serious Game: An introduction. 2e Revue et augmentée. *Questions Théoriques*.
- Alvarez, J., & Tricot, A. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Canopé Éditions.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Berry, V. (2008). « Les cadres de l'expérience virtuelle : analyse de l'activité ludique dans les MMO » OMNSH [en ligne], URL : <http://www.omnsh.org/ressources/439/les-cadres-de-l-experience-virtuelle-analyse-de-l-activite-ludique-dans-les-mmo> (consulté le 13 mai 2021).
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE: cours, activités, corrigés*. CLE international.
- Brougere, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter “Jouer/Apprendre” en temps de “serious game.” *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117–129. <https://doi.org/10.3828/AJFS.2012.10>
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Caré, J. M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*.
- Cefaï, D., & Gardella, É. (2011). *L'urgence sociale en action. Ethnographie du Samu social de Paris*. la Découverte.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*-Ebook. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR).
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Coussieu, W. (2010). Monde ludique et simulation: L'expérience sociale dans le jeu de rôle en

ligne. *Sociétés*, 1(1), 43-55. <https://doi.org/10.3917/soc.107.0043>

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition). Presses universitaires de Grenoble.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Springer, Boston, MA.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer, Boston, MA.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, septembre 2011 [en ligne] : <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf> (consulté le 12 mai 2021).

Genvo, S., (2012). La théorie de la ludicisation : une approche antiessentialiste des phénomènes ludiques. Communication lors de la journée d'études *Jeu et jouabilité à l'ère numérique* [en ligne]. Site de Sébastien Genvo: <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf> (consulté le 20 avril 2021).

Goffman, E., & Joseph, I. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France: les Éditions de Minuit.

Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale*-Ebook. Didier.

Hee Park, S. (2002). L'oral et les apprenants coréens: Problèmes de phonétique et de culture. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(2), 201-210. doi: 10.3917/ela.126.0201.

Huizinga, J. (1951). *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu* (Vol. 47). Gallimard.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire-4ème édition*. Dunod.

Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/puf.marti.2017.01>

Pavelin, B. (2002). Chapitre 2. Statut et rôle du mouvement dans la communication orale en face à face. Dans : Raymond Renard éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2: La phonétique verbo-tonale* (pp. 71-87). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/dbu.renar.2002.01.0071>

- Petitmengin, V., & Fafa, C. (2017). *La grammaire en jeux*. Presses universitaires de Grenoble.
- Pope, C., & Mays, N. (1995). Qualitative research: reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *bmj*, 311(6996), 42-45.
- Puren Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [Texte imprimé]. Clé international diff. Nathan.
- Richer, J. J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, (6), 47-58.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin-Chardon, E., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations*- Ebook. Hachette.
- Schmoll, L. (2011). Usages éducatifs des jeux en ligne. L'exemple de l'apprentissage des langues. *Jeux et Enjeux. Revue des Sciences Sociales*, 45. Strasbourg. 148-157.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5 [en ligne]. Site de la revue électronique Sciences du Jeu : <http://sdj.revues.org/628> (consulté le 5 mai 2021).
- Schmoll, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg)
- Shun-I, L. (2002). Cours de conversation et prise de parole à Taiwan : un casse-tête chinois. *Éla. Études de linguistique appliquée* 126(2):211-21. doi: 10.3917/ela.126.0211.
- Silva, H., Abry-Deffayet, D. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international.
- Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements données vidéo dans les recherches en éducation. doi :10.4000/books.editionsmsmsh.1990
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité-Ebook*. Didier.

Ludographie

America's Army. (2002). U.S. Army

Among Us. (2018). Innersloth

Architecte 2015. (2014). Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Financé par le programme Interreg IV.

Barbie. (1959). Ruth Handler

Les Éonantes. (2012). Almédia, avec le soutien du Ministère de l'Éducation nationale.

Monopoly. (1935). Charles Darrow

Second Life. (2003). Linden Lab

Thélème. (2009). Almédia / Laboratoire Cultures et sociétés en Europe (devenu depuis Dynamiques européennes - UMR7367). Financé grâce au fonds de maturation de projets innovants Conectus.

Zelda Breath of the wild. (2017). Nintendo

Manuels de français étudiés

Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Heu, E., Perrard, M., Pinson, C. (2016). *Edito niv.A2. Méthode de français*. Paris : Didier

Baglieto, D., Girardeau, B., Mistichelli, M. (2011). *Agenda 1. Méthode de français*. Paris : Hachette Français langue étrangère.

Crépieux, G., Frenehard, G., Massé, O., Rouse, J-P. (2014). *Interactions 3. Méthode de français*. Paris : Clé International

Gibbet, C., Girardet, J., Parizet, M-L., Pecheur, J. (2017). *Tendances B2. Méthode de français*. Paris : Clé International

Miquel, C. (2018). *Communication Progressive du français – Niveau intermédiaire – 2^{ème} édition*. Paris : Clé International

Sitographie

Larousse. (s. d.). jeu. Dans Le Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 3 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>

Larousse. (s. d.). ludique. Dans Le Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 3 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ludique/48008>

Le Robert. (s. d.). ludique. Dans Le Dictionnaire Le Robert en ligne. Consulté le 3 avril 2021 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ludique>

Le site Français facile. Site de cours et d'exercices de français en ligne. Consulté le 20 avril 2021 sur <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-1/exercice-francais-170.php>

Schmoll, Laurence. (2020, 30 avril). *La gamification au service de l'enseignement : quels principes ? quels outils ?*. Editions Maison des langues. Consulté le 10 mai 2021 https://www.youtube.com/watch?v=JSD_g2jLLAQ

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: Mots inventés : L'armalon (Debyser & Caré, 1978 : 124).....	15
Figure 2 : Positionner le serious game et le serious gaming pour l'apprentissage des langues. (Schmoll,2016 : 103)	39
Figure 3 : Extrait d'un vernissage virtuel tenu le 28 novembre 2020 sur Second Life (Linden Lab, 2003).....	40
Figure 4 : Matérialisation de la quête dans Zelda Breath of the wild (Nintendo, 2017)	41
Figure 5 : Projet de jeu vidéo d'apprentissage Les Eonaves (Almédia, 2012).....	42
Figure 6 : « Utiliser seulement la langue apprise ».....	51
Figure 7 : Schéma rappelant la répartition du temps de parole dans chaque classe préconisé par l'établissement militaire.....	51
Figure 8 : Illustration de la facilité d'utilisation du jeu Among Us (Innersloth, 2018) à travers son interface.....	62
Figure 9 : Schéma simplifié de la séquence didactique	63
Figure 10 : Question 1 issue de la première partie du questionnaire portant sur les expériences passées des apprenants.....	67
Figure 11 : Question ouverte de la deuxième partie du questionnaire recueillant les ressentis quant à la séquence didactique.....	68
Figure 12 : Question échelle de la deuxième partie du questionnaire reposant sur la gradation du niveau de ressenti.....	68
Figure 13 : Geste parasite, signe de désengagement (extrait 1).....	75
Figure 14 : Pointement du doigt (extrait 2).....	75
Figure 15 : Signes de connivence dans l'extrait 1 (annexe 9 p131).....	75
Figure 16 : Illustration des mimiques des apprenants lors de l'extrait 2 (annexe 9 p131).....	76
Figure 17 : Echange issu de la transcription de l'extrait 1 (Annexe 8 p 127, ligne 10 à 12) ...	77
Figure 18 : Echange issu de la transcription de l'extrait 2 (Annexe 8 p 129, ligne 1 à 16)	78
Figure 19 : Echange issu de la transcription de l'extrait 2 (Annexe 8 p 130, ligne 26 à 28) ...	78

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Déclaration anti-plagiat	112
Annexe 2 : Illustration des formes de jeu dans des manuels de FLE	113
Annexe 3 : Illustration d'une leçon traitant de l'interaction orale	117
Annexe 4 : Notation du critère « sociolinguistique » en production orale du DELF B1.....	119
Annexe 5 : Glossaire de base du joueur	120
Annexe 6 : Résumé du profil langagier des apprenants.....	121
Annexe 7 : Séance 5 détaillée - tâche finale	122
Annexe 8 : Transcription des deux situations de communication issues de l'enregistrement vidéo par Zoom à l'occasion de la réalisation de la tâche finale de notre séquence didactique	126
Annexe 9 : Grille d'observation quant à l'engagement des apprenants dans les deux extraits	131
Annexe 10 : résultats du questionnaire distribué aux apprenants quant à leur ressenti sur la séquence didactique (Version originale en coréen).....	137
Annexe 11 : résultats du questionnaire distribué aux apprenants quant à leur ressenti sur la séquence didactique (Version traduite en français).....	142

Annexe 1
Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2

Illustration des formes de jeu dans des manuels de FLE

a. Agenda (Hachette, 2011) :

Activité où l'apprenant doit associer des mots à des images

b. Edito 2 (Didier, 2016) :

Jeu de l'oie où les apprenants doivent répondre à des questions de grammaire, vocabulaire, conjugaison ou civilisation pour avancer sur le plateau.

c. Interaction 3 (Cle International, 2020)

Unité
Projet

1

Faisons le « Qui est qui ? » de la classe

- 1
Étape 1 : Lisez le document 1 puis interrogez-vous pour remplir la fiche de renseignements (document 2).
- 2
Étape 2 : Écrivez la présentation mystère de votre voisin (document 3), donnez-lui un surnom, puis vérifiez ensemble.
- 3
Étape 3 : Rassemblez vos fiches pour jouer au « Qui est qui ? ».

Document 1

Le Dessinateur

24 septembre 2014
Par Justine

Il vient d'Australie, il est grand et il porte des lunettes. Il a deux frères et une sœur.
Il apprend le français parce que ses parents parlent aussi français. Il est capable de chanter *Formidable* de Stromae.
Il aime sortir et faire du sport, surtout du tennis.
Il sait très bien dessiner et il s'intéresse beaucoup à la BD.
Alors, qui est-ce ?

Document 2

Nom
Surnom
Pays, région
Description
Famille
Motivations
Goûts

Document 3

Présentation mystère...

Date :
Par :

Projet prenant la forme d'un jeu « Qui est qui ? » consistant à découvrir qui se cache derrière les fiches de « présentation mystère » rédigées par la classe.

d. Françaisfacile.com

françaisfacile.com/exercices/exercice-francais-1/exercice-francais-170.php

Applications Le programme du F... A propos B1, une m... Urban Free Video C... Freesound.org - "ST... Gmarket - [BESTLIV...

Accueil
Accès rapides
Imprimer
Livres d'or
Plan du site
Recommander
Signaler un bug
Faire un lien

Comme des milliers de personnes, recevez gratuitement chaque semaine une leçon de français !

> Recommandés:
Jeux gratuits
Nos autres sites

Devinettes

TEST:
COMPREHENSION / VOCABULAIRE / ORTHOGRAPHE
Devinettes 'phonétiques', des phrases courtes sont données, un seul mot en réponse.

Si plusieurs mots répondent à une question, choisir le mot-réponse qui comporte un de ces sons :
Son /E/ : (é-è-ai-ei-ê...) Son /k/ : (c-k-qu)
Son /oeR/ : (eur-oeur-eurre) Son /u/ : ou

☆☆ Intermédiaire [Twitter](#) [Partager](#)
Exercice de français "Devinettes" créé par anonyme avec le générateur de tests - créez votre propre test !
[Voir les statistiques de réussite](#) de ce test de français

⚠ Merci de vous [connecter au club](#) pour sauvegarder votre résultat.

1. On y voit beaucoup d'arbres.
2. C'est la vache qui nous le donne.
3. Le contraire de la guerre.
4. On s'en sert pour écrire au tableau.
5. Il vient après trois.

Jeu de devinettes où l'apprenant doit découvrir quels mots sont décrits par de courtes phrases

e. La grammaire en jeu (Pug, 2017)

A1-B1

🕒 20-25 min.

👥 équipes de 2

Fiche 13

Fais-moi un dessin

Objectifs

- Situer des objets dans l'espace / décrire un dessin.
- **Objectif grammatical:** les prépositions de lieu.

Préparation
Distribuer deux feuilles par joueur.

Principe du jeu
Les joueurs reproduisent un dessin sans le voir sous la dictée d'un autre joueur.

Mémo apprenants

- Plusieurs mots permettent de situer des objets dans l'espace, comme « dans, à côté de, devant, derrière, entre, en haut, à gauche, à droite, etc. ».



devant



derrière



à côté de



dans



en dessous de



au-dessus de



entre

↙	↑	↗
en haut à gauche	en haut	en haut à droite
← à gauche	au centre	à droite →
en bas à gauche	en bas	en bas à droite
↙	↓	↘

- Rappel: ~~de + le~~ → du
~~de + les~~ → des

Fiche de jeu explicative portant sur la leçon de grammaire « situer des objets dans l'espace »

Annexe 3

Illustration d'une leçon traitant de l'interaction orale

Extrait de l'ouvrage Communication progressive du français – Niveau Intermédiaire A2/B1

a. Extrait de la table des matières (Cle International, 2018 : 5) :

Table des contenus

I. Les achats			
ACTES DE PAROLE – SITUATIONS	GRAMMAIRE	VOCABULAIRE	PAGES
1. Faire le marché : 1. À la boucherie 2. Chez le traiteur	• « il me faut »	• la boucherie	8
	• quantité avec « en » – négation de « encore/toujours »	• les produits vendus chez le traiteur	10
2. Passer une commande : 1. À la pâtisserie 2. Commander un repas	• prépositions « à » et « de »	• la pâtisserie	12
	• verbe au conditionnel présent + « bien »	• le vin, la viande	14
3. Les prix : 1. Chez le marchand de journaux 2. Chez le fleuriste 3. À la boutique de bijoux 4. Au marché aux puces	• forme familière de la question (1)	• l'argent (1)	16
	• les pronoms démonstratifs	• le tabou de l'argent	18
4. Mesures et quantités : 1. Acheter du tissu 2. Une rénovation en perspective	quelques prépositions (<i>de, sur, sous, en, pour</i>)	la peinture, la rénovation	20
5. Modifier une réservation : 1. Au restaurant 2. À l'hôtel	infinitif après un premier verbe conjugué	modifications de rendez-vous	22
6. À la banque : 1. Du liquide 2. Ouvrir une assurance-vie	le complément de nom	vocabulaire de la banque	24
7. Échanger ou se faire rembourser : 1. Dans une grande surface 2. À l'aéroport	expressions de temps (<i>depuis/ il y a</i>)	remboursement, indemnisation, etc.	26
	• conditionnel présent seul	• le coiffeur	28
8. Hésiter, ignorer : 1. Une cliente hésitante 2. À la parfumerie	• forme familière de la question (2)	• la parfumerie	30
	• verbes construits sur des adjectifs	• les vêtements (forme, coupe, etc.)	32
9. Faire des comparaisons : 1. Dans une boutique de vêtements 2. Dans un magasin d'électroménager 3. En sortant du magasin	• le superlatif	• la comparaison	34
			36
Bilan n° 1			

Ouvrage divisé en acte de parole

b. Extrait de la leçon 1 (Cle International, 2018 : 8)

1 Faire le marché

1 À la boucherie

Le boucher : Madame, vous désirez ?
La cliente : Bonjour, monsieur. Il me faudrait une belle épaule d'agneau pour six personnes. Vous pourriez me la couper en morceaux ?
Le boucher : Oui, bien sûr. Je vous prépare ça tout de suite. *(Quelques minutes plus tard)* Et avec ceci ?
La cliente : Je vais prendre du veau. Qu'est-ce que vous me conseillez ? C'est pour faire une sorte de blanquette. Vous auriez quelque chose de tendre ?
Le boucher : J'ai ce qu'il vous faut. C'est du sauté de veau. Il vous en faut combien ?
La cliente : Il m'en faudrait un bon kilo.
Le boucher : Il vous fallait autre chose ?
La cliente : Oui, je voudrais douze tranches bien fines de jambon de Bayonne.



Grammaire

« Il faut »
+ pronom personnel + nom

- présent :
il me/te/lui/nous/vous/leur faut
- futur simple :
il me faudra
- imparfait :
il me fallait
- conditionnel présent :
il me faudrait

Il m'en faudrait deux tranches.
 Il vous faudra autre chose ?
 Il leur faut des épices pour faire ce plat.

Vocabulaire

- **La boucherie :** l'agneau (une côtelette, une épaule, un gigot...); le veau (une escalope, un rôti...); le bœuf (une entrecôte, un rumsteck, un filet, une côte, un rossif, du bœuf bourguignon...); le porc (une côtelette, un rôti...); la volaille (le poulet, la dinde, le canard...)
- **La charcuterie :** le jambon blanc, le jambon cru (de Bayonne), le saucisson, le pâté...
- Une tranche **bien** (= très) fine ≠ épaisse de...
- Une cuisse, une aile, une escalope = du blanc de poulet/dinde; un **beau** poulet (= beau et gros)

Manières de dire

- Vous pourriez me la couper en morceaux / me la préparer ?
- C'est pour faire...
- Il vous faut / fallait autre chose ? - Et avec ceci ?
— Il me faudrait / Je vais prendre / Vous auriez... ?
- Il vous en faut combien ? Vous en voulez combien ?
— Il m'en faut/faudrait un bon kilo = un peu plus qu'un kilo.

I. FAIRE LE MARCHÉ (1)

A C T I V I T É S

1 Compréhension. Vrai ou faux ?

	VRAI	FAUX
1. La cliente achète des tranches d'agneau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elle ne veut pas de viande dure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elle achète un peu moins d'un kilo de veau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elle voudrait des tranches de jambon pas trop épaisses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Grammaire. Mettez le verbe « falloir » au temps approprié. Plusieurs solutions sont parfois possibles.

- Bonjour, monsieur, il me _____ un beau poulet rôti, s'il vous plaît.
- Demain, pour faire cette tarte, il nous _____ des pommes et des poires.
- Avant, il lui _____ du temps pour réaliser ce plat.
- Pour faire une quiche, il vous _____ des œufs et de la crème.
- Il leur _____ du blanc de poulet, s'ils voulaient faire ce plat.

3 Vocabulaire. Choisissez la ou les bonne(s) réponse(s).

- Je voudrais un [bien | beau | grand] rôti de veau, s'il vous plaît.
- Il nous faudrait des cuisses de volaille, de [dinde | veau | poulet].
- Nous devons acheter de la charcuterie, du rumsteck | du pâté | une aile.
- J'en voudrais trois [cuisses | ailes | tranches].
- Il me fallait du jambon [blanc | cru | épais].
- Je voudrais un [beau | bon | fin] kilo de bœuf bourguignon.

4 Vocabulaire et communication. Vous êtes chez le boucher. Quelle(s) structure(s) pouvez-vous employer dans les cas suivants ?

- Vous voulez simplement un poulet rôti.
- Vous ne savez pas vraiment quelle viande choisir pour faire un pot-au-feu.
- Vous n'êtes pas sûr(e) que le boucher ait de la pintade.
- Il s'agit de jambon de Parme. Vous demandez des tranches et vous précisez l'épaisseur.
- La viande que vous achetez doit être coupée en morceaux.

5 Communication. Complétez ces mini-dialogues par des tournures appropriées.

- Bonjour, monsieur, _____ un beau morceau de rumsteck.
— Oui, _____ combien ?
- Madame, vous _____ ?
— _____ un beau rôti de bœuf pour six personnes.
Vous _____ quelque chose de tendre ?

6 À vous ! Vous êtes chez le boucher et vous devez acheter : du jambon blanc, un rôti de bœuf et de l'agneau. Précisez les quantités nécessaires. Imaginez et jouez le dialogue avec le boucher.

Leçon composée d'un dialogue illustrant l'acte de parole à gauche accompagné d'un point grammatical et lexical et, à droite, d'exercices d'application.

Annexe 4

Notation du critère « sociolinguistique » en production orale du DELF B1

Extrait de la grille de notation de la production orale du DELF B1 réservée à la formation d'habilitation des examinateurs-correcteurs du DELF-DALF

EXPLICITATION DES CRITÈRES DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE DU DELF B1

1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Explicitation L'examineur vérifiera que le candidat est capable, avec une certaine assurance, de se présenter, de parler de ses activités, de ses centres d'intérêt, de son passé, de son présent, de ses projets, etc. Le candidat doit faire preuve d'une relative autonomie et est en mesure de développer ses réponses de manière détaillée.					
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance	0	0.5	1		
Explicitation L'examineur évaluera la capacité du candidat à répondre de façon spontanée à des questions simples portant sur le domaine personnel.					

2^{ème} partie – Exercice en interaction

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (<u>respect de la situation et des codes sociolinguistiques</u>)	0	0.5	1		
Explicitation Ce critère permet de s'assurer de la capacité du candidat à réagir face à des situations atypiques, voire légèrement problématiques, en utilisant le registre de langue adéquat.					
Peut adapter les actes de parole à la situation	0	0.5	1	1.5	2
Explicitation L'examineur vérifiera que le candidat comprend la situation et réalise les actes de parole l'amenant à défendre une position de façon adaptée, en faisant comprendre ses opinions et ses réactions pour trouver une solution. En fonction de la situation, le candidat pourra par exemple mettre en œuvre les actes de parole suivants : saluer, s'excuser, donner des explications, faire des propositions pour régler un problème, prendre congé poliment, etc.					
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2
Explicitation Ce critère permet d'évaluer la capacité du candidat à répondre de façon spontanée et pertinente aux questions/objections/commentaires soulevés par l'examineur en cours d'interaction.					

Annexe 5

Glossaire de base du joueur

Illustration du glossaire de base du joueur proposé par Silva dans « Le jeu en classe de langue »
(Silva, 2008 : 30)

► Le glossaire de base du joueur¹⁸

Pour expliquer la règle et le déroulement du jeu

Être debout, en cercle, sur la même ligne, les uns derrière les autres, face à face, à la queue leu leu. Se regarder. Se tourner le dos. Se mettre côte à côte. Se concerter. Avancer. Reculer. Sortir. Bluffer. Être pénalisé, éliminé, récompensé. Gagner. Perdre. Manquer, réussir son coup. Faire match nul. Être ex-æquo. Tirer au sort. Accumuler, donner, enlever, marquer, obtenir, perdre des points. Jouer à tour de rôle, dans le sens des aiguilles d'une montre, en sens inverse aux aiguilles d'une montre, pour du beurre. Jouer tout seul, à deux, à trois, à quatre... Jouer tous en même temps. Attendre, passer, céder son tour. Miser. Rafler la mise. Doubler, perdre sa mise. Départager les joueurs. Tricher.

Les joueurs, le meneur, le gagnant, le perdant, les coéquipiers ou les partenaires, les adversaires. Un tricheur. Un arbitre.

Un tour, une manche, une partie, un match. Un tour d'échauffement, un tour pour rien. La règle. Le score. La case départ, la case arrivée. Le hasard. L'adresse. L'esprit d'équipe. Un gage, une récompense.

Annexe 6

Résumé du profil langagier des apprenants

Par soucis d'anonymat, nous noterons que les prénoms des apprenants utilisés tout au long de notre étude se limiteront aux lettres suivantes : J., Ls, Ln, R. et Z.

	Langues étrangères apprises (collège, lycée, après ...)	Durée Combien de temps avez-vous étudié ces langues ?	Votre niveau actuel estimé	Pratiquez-vous encore ces langues ? A quelle fréquence ?
J.	Anglais L2 Chinois L3 Vietnamien L4	Plus de 10 ans (à l'école) 3 ans(lycée) 6mois(l'université)	B1 A2 A1	Parfois au travail Non Non
Ls.	Anglais L2	Plus de 10 ans (à l'école)	A2	Oui de temps en temps avec Netflix
Ln.	Anglais L2	Anglais : plus de 10 ans (à l'école), 3ans (lycée), 3ans (l'université)	C1	Oui, régulièrement à la maison personnellement
R.	Anglais L2 Chinois L3	Plus de 10ans (à l'école) 1 an (au lycée)	B2 A1	De temps en temps Non
Z.	Anglais L2 Japonais L3	Plus de 10 ans (à l'école) 1 an (lycée)	A2 A1	Au travail et à la maison Non

Annexe 7

Séance 5 détaillée - tâche finale

Objectifs : Mettre en pratique les savoirs langagiers des séances « exprimer son opinion, convaincre et débattre » et suivre les instructions observées propres au fonctionnement du jeu pour gagner la partie. Faire participer l'ensemble des apprenants lors des interactions orales.

Déroulement :

a. Rappel du lexique fondamental du jeu (5 minutes) :

Petite activité de type flashcard où l'enseignant partage son écran, montre quelques images du jeu (survivant, imposteur, débattre, voter ...) et demande aux apprenants de nommer ce qu'ils voient. Il peut poser quelques questions complémentaires à la classe de type : quel est le rôle de l'imposteur ? De quoi parle-t-on lors du débat ?

https://drive.google.com/drive/folders/11OmSM0sKD_xOydQnwGD3ik3cZU1ycgaa?usp=sharing

b. Lancement du jeu (2-3 minutes) :

L'enseignant invite les joueurs-apprenants à ouvrir l'application *Among Us* (préalablement téléchargée) sur leur smartphone. Il partage avec eux le code permettant de rejoindre la partie qu'il a créée et leur demande d'attendre.

En attendant que tout le monde rejoigne la partie, les apprenants peuvent en profiter pour personnaliser leur avatar en cliquant sur l'ordinateur¹⁰

¹⁰ La personnalisation de l'avatar est un point très intéressant du jeu vidéo puisque ce dernier remplit le rôle d'intermédiaire entre la réalité et le virtuel. Cet élément a d'ailleurs pu être développé dans la thèse de Laurence Schmoll (Schmoll, 2016). Il a toutefois été ignoré dans le développement de cette séquence, considérant que cette partie du jeu ne répondait pas directement à nos objectifs pédagogiques.



Salle d'attente du jeu *Among Us* où tous les joueurs se regroupe en entrant le code affiché en attendant de lancer la partie.

c. Jouer (dépendant de l'avancement de la partie) :

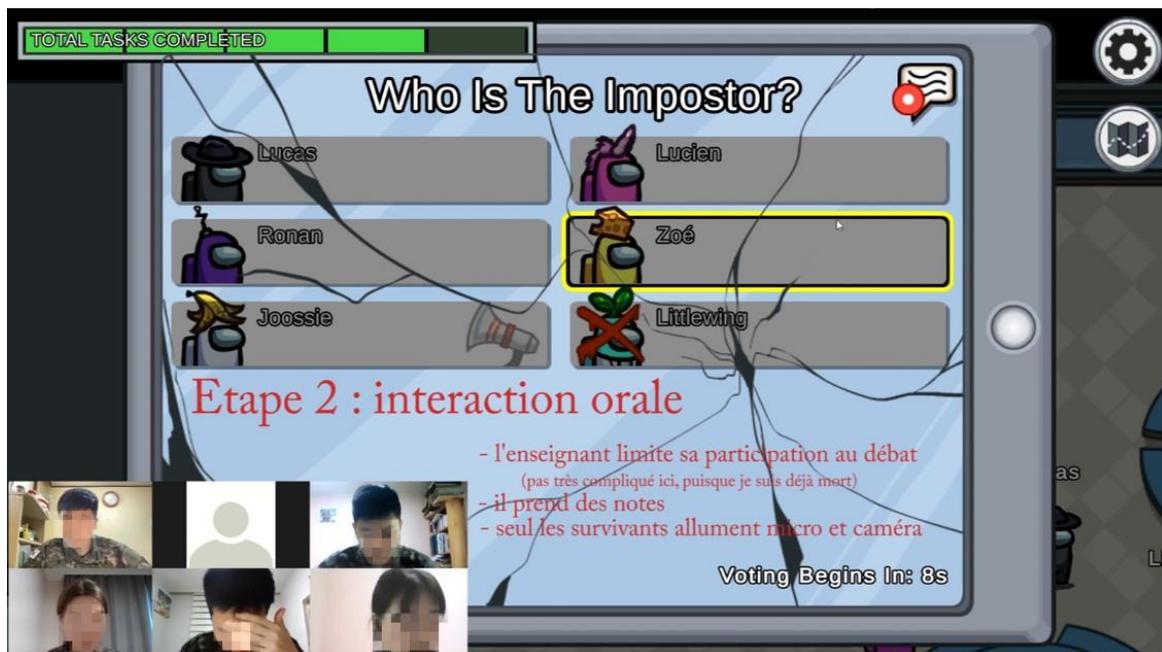
Lorsque l'ensemble des joueurs a rejoint la partie et a indiqué qu'il est prêt, l'enseignant lance la partie. Il s'agit alors de faire les missions pour les survivants et de tuer les survivants pour l'imposteur. Lors de cette phase, l'enseignant participe et exécute les mêmes missions que ses apprenants. Le jeu se faisant en ligne et la communication par Zoom, les micros et les caméras (webcam) seront coupés lors de l'exécution des missions. Si un des participants découvre un meurtre ou suspecte un des autres participants, il déclenche la réunion (le débat) en appuyant sur l'icône « haut-parleur ».



d. Débattre (dépendant de l'avancement de la partie) :

Un des survivants suspecte un meurtre. Il a déclenché la réunion. Tous les survivants (à l'exception de la personne tuée) allument leur micro et leur caméra. Le survivant ayant déclenché l'alerte partage son opinion sur la/les raison(s) pour laquelle/lesquelles il suspecte un autre participant. Ce dernier pourra, s'il le souhaite, répondre en rejetant l'idée et en expliquant pourquoi. Les autres membres peuvent aussi prendre la parole pour confirmer ou exprimer leurs doutes. La posture de l'enseignant est multiple : il peut prendre part au débat, attaquer, se défendre ou le relancer mais doit restreindre le plus possible son intervention car le temps est limité et l'objectif est de faire parler les apprenants. En même temps, il relève le plus possible les expressions utilisées liées au cours qu'elles soient bien ou mal employées.

A la fin de la réunion, le jeu poursuit son cours alternant les phases de jeu et de débat jusqu'à ce que l'équipe des survivants ou l'imposteur gagne. Pour rappel, une partie incluant les phases de jeu et de débat dure entre 5 et 10 minutes.

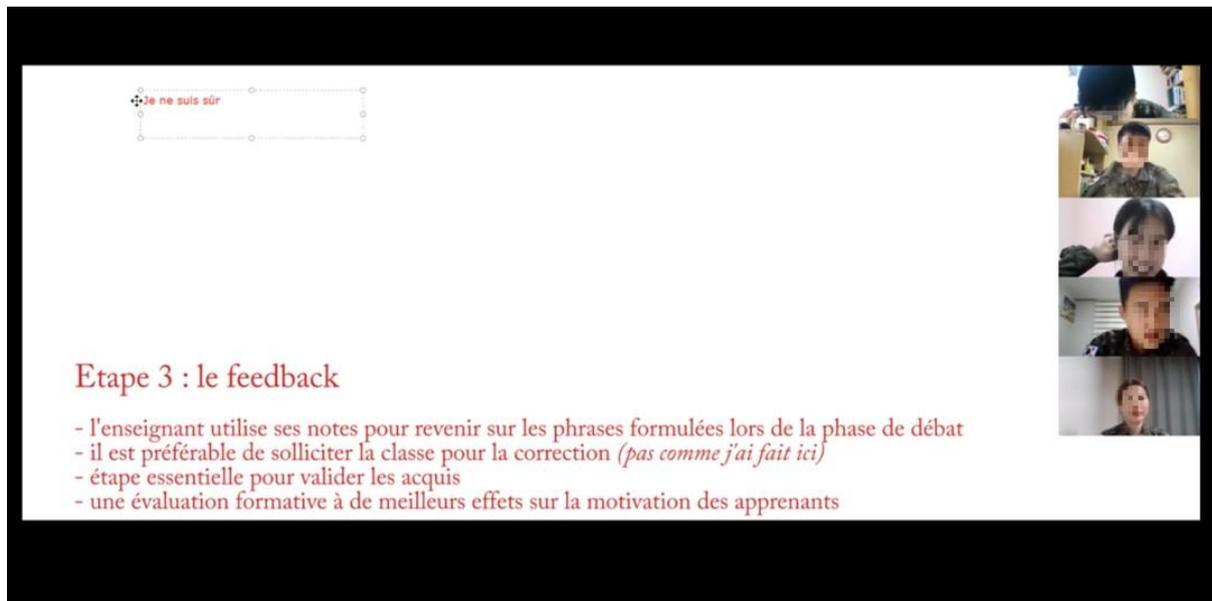


e. Phase de « Feedback » (5 minutes)

En s'appuyant sur ses notes, l'enseignant écrit sur le tableau virtuel de Zoom les phrases qu'il a relevées lors des interventions des apprenants puis demande à la classe de les commenter et

de les corriger si possible et si nécessaire en écrivant en dessous de ces phrases. En dernier recours, l'enseignant intervient et les corrige.

Une fois que les étudiants ont noté les corrections, une autre partie peut commencer en les prenant en compte.



The screenshot shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide is visible. At the top of the slide, there is a diagram with a red text box containing the phrase "Je ne suis sûr". Below the diagram, the slide title "Etape 3 : le feedback" is displayed in red. Underneath the title, there is a list of four bullet points in red text. On the right side of the screen, there is a vertical stack of five small video feeds showing the faces of participants in the meeting.

Je ne suis sûr

Etape 3 : le feedback

- l'enseignant utilise ses notes pour revenir sur les phrases formulées lors de la phase de débat
- il est préférable de solliciter la classe pour la correction (*pas comme j'ai fait ici*)
- étape essentielle pour valider les acquis
- une évaluation formative à de meilleurs effets sur la motivation des apprenants

Annexe 8

Transcription des deux situations de communication issues de l'enregistrement vidéo par Zoom à l'occasion de la réalisation de la tâche finale de notre séquence didactique

Légende de la transcription :

- Chevauchement : souligné
- Intonation montante : ↗
- Intonation descendante: ↘
- Inaudible : X
- Inaudible plusieurs secondes : XXX
- Pause brève : / (moins d'une seconde)
- Pause longue : // (environ deux secondes)
- Pause très longue : /// (plus de trois secondes)

Situation 1 : 2 min 15 s

- 1 Ls : J. ?
- 2 J. : Oui /
- 3 Ls : oh ! Pourquoi ?
- 4 J. : euh, j'ai appuyé / euh le bouton, le bouton... de, le bouton d'urgence parce que ... euh /
- 5 euuuh / je soupçonne Z....
- 6 Z. : (rire)
- 7 Ls : X Vraiment ? ↗ (rire)
- 8 J. : euh oui parce que ah, ah il y a ...
- 9 Ls : X

10 J. : il y a un piège mais / Z. euuh / Z., il, elle était, elle était la salle de sécu ... euuh la salle de
11 // salle de santé

12 R. : ... salle de surveillance

13 J. : Non, à la salle de santé mais /

14 R. : X

15 J. : ... qu'est-ce que tu as fait ? quelle, quelle mission tu as fait ?

16 Z. : Mon mission ?

17 J. : oui

18 R. : oui, ta mission

19 Z. : oooh

20 Ls : aaah

21 J. : parce que

22 Ls : je comprends, je comprends

23 J. : je pense que... elle n'est / elle, elle ne fait / rien de mission

24 Z. : ah parce que j'ai... j'ai fait toute / mon mission

25 J. : euuh

26 Z. : alors hmm ...

27 Ls : Je pense que finalement Z. peut utiliser le sabotage (rire)

28 La classe : (rire)

29 Z. : a / (faisant un signe de négation de la main)

30 Ls : oh félicitations (rire)

31 Z. : alo... alors j'ai... j'ai fait, j'ai fait voi, j'ai fait vu / ah j'ai vu oooh surveillance

32 ///

33 Ls : X

- 34 J. : Tout d'abord, tout d'abord euh tu as fait quelle mission à la salle... salle de santé ?
- 35 Z. : ooooh ... ///
- 36 J. (soupçonnant) : ooooh
- 37 Ls (complice) : heeein heiin
- 38 J. : (rire)
- 39 Ls (applaudissant) : Félicitations Z. ! (rire)
- 40 Z. : nooon !
- 41 Ls (continuant d'applaudir) : tu peux utiliser le sabotage.
- 42 (rires de Ls et J.)
- 43 Z. : j'ai, j'ai oub... oublié... oublié, j'ai oublié mon mission
- 44 ///
- 45 J. (à la classe) : on saute ?
- 46 Z. : non
- 47 Ls : ok
- 48 Z. : ...je suis innocent...
- 49 Ln : votez s'il vous plaît
- 50 Z. : je suis innocente
- 51 J. : (rire)
- 52 Z. (accentuant sa voix) : je suis innocent

Situation 2 : 2 min 8 s

- 1 Ls : J. est innocent
- 2 J. : oui (rire)
- 3 Ls : J. est i innocent
- 4 ///
- 5 J. : Je t'attends
- 6 R. : Comment comment tu la trouves ? Comment tu la prouves ?
- 7 Ls : Ln et moi /
- 8 R. : X
- 9 Ls : on a / on a vu que euh / J. euh / quelle mission ? euh
- 10 J. : euh déplacer dép euh se déplacer les déchets /
- 11 Ls : ah oui oui à la à la salle de stockage
- 12 J. : oui
- 13 Ls : X
- 14 R. : Ah alors /
- 15 J. : alors / X
- 16 Ln : ah donc il nous reste Ls R. Z.
- 17 Ls : X
- 18 J. : X oui / toi XXX
- 19 R. : Alors entre Ls et Z.
- 20 Ls (pointant la caméra du doigt) : Pourquoi pourquoi (Ln, Ls et J. rient) pourquoi  / parce
- 21 que euh /
- 22 R. : mais X à la à la première à la première
- 23 Ls : en fait j'ai soupçonné J. oui oui

- 24 R. : à la première fois Ln était ensemble à avec moi à l'infirmierie alors je suis innocent et J. est
25 innocent à / grâce à toi / ensuite euh /
- 26 Ln : oui c'est c'est il est vrai que R. était avec moi dans la premier séance // et
- 27 Ls : mais moi euh cette fois-ci je euh j'étais en train de me déplacer // et après le sabotage se
28 passe donc ton ton opinion est était faux était tort (rire)
- 29 Ln : mais c'est c'est c'est c'est euh 
- 30 J. : (rire)
- 31 Ln : euh il est euh il est possible de... saboter euh une quelque chose en dép... en se déplaçant
32 euh pour toi (pointe du doigt l'écran) / pour toi Ls parce que tu te maîtrises cette... tu t'es...
33 tu... tu maîtrises bien ce... ce jeu alors  / c'est //
- 34 Ls : R. R.... R. sinon moi ...
- 35 J. : Il reste dix secondes
- 36 Ls : R. sinon moi
- 37 Ln : Ah mais je ne suis pas sûr

Annexe 9

Grille d'observation quant à l'engagement des apprenants dans les deux extraits

Extrait 1 : 2 min 15 s		Localisation de l'observation
Les observations en termes de réception		
Regard	<p>Regards tournés vers l'écran sauf Ln jusqu'à ce que J. formule ses soupçons suscitant l'intérêt de tous</p> <p>Tous les regards sont globalement tournés vers l'écran en écoutant les explications de J. et de Z.</p> <p>Plusieurs abaissement du regard de Ln pouvant signifier son désengagement de la conversation</p> <p>puis retour vers la fixation de l'écran à la blague de Ls</p>	<p>De 0 à 0,22</p> <p>De 0,22 à 1,10</p> <p>De 1,02 à 1,16, de 1,36 à 1,42</p> <p>1,15</p>
Gestuelle (rapprochement de l'écran)	<p>Gestes parasites de Ln se touchant le front indiquant qu'il est peu engagé dans l'échange répété à plusieurs moments dans l'interaction</p> <p>Réaction aux déclarations de J. : Ls bascule en arrière puis se rapproche de l'écran, Ln oriente son visage vers l'écran tout en se penchant vers l'écran</p> <p>Penchement de la tête de Ls, Ln et R. vers le bas (là où se trouve leur smartphone pour voter dans le jeu)</p>	<p>De 0,06 à 0,21, de 0,52 à 1,16, de 1,35 à 1,42</p> <p>0,23 à 0,24</p> <p>2,00</p>
Signes de connivence Sourires et rires	<p>Rires et sourires de Ls, Z. et Ln provoqués par les déclarations de J.</p> <p>Rires partagés entre les élèves à la blague de Ls</p>	<p>0,23</p> <p>1,16</p>

partagés	Rires à l'absence de réaction de Z. incapable de répondre à l'accusation de J.	1,47 à 1,52 puis de nouveau 2,12
Mimiques d'étonnement ou d'incompréhension	Etonnement de Ls aux déclarations de J. matérialisé par son basculement en arrière Penchement de la tête de Ln sur la gauche pour signifier ses doutes quant à la déclaration de J. Hochement de la tête de Ls pour signifier son approbation à J. Geste de Z. de la main droite manifestant son désaccord Geste de Z. portant son index droit à son crâne signifiant sa réflexion quant à la question posée par J. et accompagné par une longue pause Mimique de J. soupçonnant Z. de mentir accompagné d'un sourire Geste de Z. manifestant son désaccord à l'aide de la main droite	0,23 à 0,24 1,20 1,39 à 1,45 1,45 1,51
Les observations en termes de production ou co-construction de sens		
Validation répétition correction reformulation	Ls répète le nom de "Z." en réponse au soupçon de J.. Avec le mot " <i>vraiment</i> ", il exprime ses doutes quant à l'affirmation appelant à des précisions R. vient en aide à J. pour l'aider à exprimer sa pensée en complétant sa phrase, ce à quoi J. réagit Répétition d'un des mots de J. par Z. pour s'assurer d'avoir bien compris la question Validation par R. de la vérification de Z. Validation de Ls des doutes formulés par J. avec " <i>Je comprends</i> " Répétition du mot " <i>votez</i> " par Ln pour validation la demande de Ls	0,22 0,39 0,48 0,51 0,54 2,07

Construction collaborative de sens (apport d'un contenu informationnel nouveau basé sur ce qu'a dit son partenaire)	Réponse de Z. à J. quant à ses doutes	1,06
	Réaction de Ls qui complète les doutes de J. en apportant une brève explication prenant la forme d'une blague	1,13
	Z. complète son explication	1,22
	Explication de Z. sur la situation	1,56
Echange entre pairs (demande d'explication, de précision, positionnement) ou autres sollicitations ?	Sollicitation de Ls envers J. pour lui demander des explications sur la raison de la réunion	0,06
	J. précise sa pensée à la réaction de Ls	
	J. demande des explications à Z.	0,24
	Nouvelle sollicitation, demande d'explication de J. envers Z.	0,48
Temps de parole approximatif par élève et leur niveau estimé au moment de l'enregistrement		
J. (B1)		Environ 55 s
Ls (B1/B2)		16 secondes
Ln (B2)		2 secondes
R. (B2)		3 secondes
Z. (A2/B1)		30 secondes

Extrait 2 : 2 min 8 s		Localisation de l'observation
Les observations en termes de réception		
Regard	Les yeux de Ln et de R. se déportent vers l'écran, signe qu'ils viennent de recevoir la nouvelle de Ls	0,05
	Z. élève les yeux vers le haut marquant sa réflexion sur ce qu'est en train de dire Ls	0,14
	Z. dirige son regard vers le bas à la citation de son nom comme imposteur potentiel	0,41
	Détachement du regard de Z. de l'écran signe de son dégageement de la conversation qu'elle a du mal à suivre	0,52
Gestuelle (rapprochement de l'écran)	Mouvement de bras de Ls de l'écran vers lui-même pour inclure Ln à ses propos	0,12
	Ln s'approche de l'écran en signe d'engagement dans la conversation	
	Ln se penche vers l'écran pour formuler ses conclusions quant au coupable potentiel	0,19
	Petit geste de la main gauche de Ls tourné vers lui-même lorsque son nom est cité	0,36
	Inspiration de Z. qui s'apprête à répondre à Ln	
	Ls pointe du doigt vers l'écran comme si c'était R. juste après son intervention tout en lui demandant le pourquoi de ses propos	0,38 0,42
	Ls point de nouveau l'écran pour s'adresser à son interlocuteur	0,46
	1,28	
Signes de connivence	Rire de Z. en réaction à la déclaration de Ls	0,04

Sourires et rires partagés	Rire de J. aux conclusions de Ln	0,40
	Rires de Ln et de J. en réaction au geste de Ls	0,47
	Rires de Ls et J. par rapport à la tentative d'explication de Ls	1,33
	Sourire de Z. aux explications de Ln sur les capacités de Ls en tant qu'imposteur	1,49
	Rire de Ls lorsque Ln lui explique qu'il maîtrise certaines fonctions du jeu	1,50
Mimiques d'étonnement ou d'incompréhension	Hochement de la tête de J. pour signifier son approbation à Ls	0,02
	Ln porte son index droit à ses lunettes en signe de réflexion ou de doute	0,05
	Léger hochement de tête de J. confirmant les propos de Ls	0,14
	Léger hochement de tête de Ln confirmant les propos de Ls	0,15
	Hochement de tête de Ls pour valider ce que dit J.	0,28
	Léger hochement de tête de Ln confirmant les propos de Ls	0,31
	Positionnement de l'index droit de Ln sur sa bouche en signe de réflexion	0,40
	Hochements de tête de Z., J. et Ln en signe d'approbation aux explications de R.	1,05
Les observations en termes de production ou co-construction de sens		
Validation répétition correction reformulation	J. vient compléter les propos de Ls	0,22
	Ls complète à son tour ce qu'a dit J.	0,28
	R. reprécise les conclusions de Ln	0,44
	Confirmation des propos de R. par Ln avec la formule « <i>il est vrai que ...</i> »	1,08
Construction collaborative de sens	J. signifie à Ls qu'elle l'attend en réaction à sa déclaration l'innocentant	0,08
	Réponse de Ls à R. apportant des explications sur ce qui lui fait penser que J. est	0,12

(apport d'un contenu informationnel nouveau basé sur ce qu'a dit son partenaire)	innocente	
	J. et R. s'apprête à poursuivre les propos de Ls	0,33
	Ln s'appuie sur les dires précédents pour émettre des hypothèses quant aux imposteurs potentiels	0,35
	Apports de précisions par Ls	0,52
	Réaction de Ls à la confirmation de Ln	1,15
	Apport d'explications supplémentaires par Ln	1,35
Echange entre pairs (demande d'explication, de précision, positionnement) ou autres sollicitations ?	Réaction de R. qui demande à Ls de prouver ce qu'il vient de dire	0,10
	Début de justification de R. puis explications	0,52
	Ls développe son positionnement face à ce que Ln a dit	De 1,15 à 1,28
Temps de parole approximatif par élève et leur niveau estimé au moment de l'enregistrement		
J. (B1)		Environ 9 secondes
Ls (B1/B2)		41 secondes
Ln (B2)		39 secondes
R. (B2)		21 secondes
Z. (A2/B1)		0 seconde

Annexe 10

Résultats du questionnaire distribué aux apprenants quant à leur ressenti sur la séquence didactique (Version originale en coréen)

과거에 경험한 외국어 수업에서의 말하기-듣기와 게임

1. 일반적으로 또는 자신의 기억을 바탕으로 (중학교, 고등학교, 대학교에서의) 외국어 수업에서 말하기의 중요도는 어느 정도 였습니까?

5 réponses

말하기보다는 독해와 청해 위주의 수업이 많았다. 말하기는 거의 하지 않는 주입식 교육이 전반적이었다.

말하기의 중요성을 매우 강조하였지만 수업에서의 진행이나 반영비율은 현저히 낮았음

중, 고등학교에서 말하기는 그 가치가 0에 수렴할 정도로 중요하지 않았다. 많은 수업은 듣기와 읽기에 맞춰 진행되었기에, 말하기를 연습하지도 그 중요성에 대해 언급하지도 않았다. 대학교에서 영어 강의를 진행되기는 하나, 일상 속에서 즉각적인 대화를 하기 위한 연습이라기보다는 하나의 준비된 과제로 끝나는 데 아쉬움이 남았다. 말하기의 중요성이 대학에서 강조되기는 하나 방법론적인 측면에서 명쾌한 해답이 존재하진 않았다.

내 경험(10년 전)을 바탕으로 보았을 때 한국에서의 외국어 교육은 문법과 필기 시험에 초점이 맞춰져 있었다. 말하기는 거의 강조되지 않았다. 거의 모든 수업은 문법과 읽기 능력을 기르는 수업이었고, 그 결과 읽고 듣는 능력은 상당 수준이지만 말하기 쓰기는 그 수준에 미치지 못했다.

학창시절 교육의 대부분은 문법과 읽기, 듣기 교육이 위주였다. 말하기의 중요성은 누구나 강조했지만, 그 누구도 말하기 위주의 수업을 하진 않았다. 원어민 선생님 수업이 가끔 있었지만, 말하기 능력 향상을 위해선 수업의 시간이 너무나 부족했다.

2. 일반적으로 또는 자신의 기억을 바탕으로 (중학교, 고등학교, 대학교에서의) 외국어 수업에서 게임의 중요도는 어느 정도 였습니까?

5 réponses

게임을 많이 하지 않았다. 이것 또한 주입식 교육 위주의 한국 특유의 문화일 수 있는데, 대학 진학을 위한 또는 자격증을 따기 위한 용도였기 때문에 게임보다는 점수 높이기엔 집중했다.

수업시작 또는 분위기의 환기, 아이들의 집중력 향상을 위해 게임을 시행했으나 고등학교 이상은 입시위주의 수업으로 인해 시행률이 낮았으며 중학교까지는 활발하게 하였음

대부분의 수업에서 게임을 진행하기는 하나 자신의 의견을 표현하고 그에 따른 논리적인 이유를 제시하는 수업은 거의 없었다. 단어 위주의 의사표현이나 매우 단편적인 의사개진만 가능한 경우가 대부분이었다.

거의 없다. 지금까지의 학교 교육에서 게임을 통하여 외국어를 학습한 경험이 없다. 모든 수업은 교사의 강의와 책으로 이루어졌다.

학창시절 외국어 수업은 항상 수능에 초점을 맞춰왔기 때문에 게임을 활용한 외국어 교육은 존재 하지 않았다.

3. 일반적으로 또는 수업 외에 '비디오 게임'이라고 하면 어떤 생각이 듭니까?

5 réponses

공부와는 거리가 멀고, 논다는 느낌이 많이 든다.

수업과 비디오 게임은 전혀 관련이 없다고 생각됨. 한국에서의 게임, 특히 비디오 게임은 재미와 관련이 있다고 생각하기 때문에 휴식 또는 놀이의 의미가 강함

기기를 이용하여 화면 상으로 진행되는, 플레이어 간의 호환적인 게임이 아닌 느낌 공부와 밀접한 관련이 있다고 생각되지 않는다.

통상적으로 비디오 게임을 하는 목적은 여가 또는 기분전환을 위해 한다고 생각한다. 문맥 상에서 이 단어가 이해 되지 않는 이상 학습 목적으로 비디오 게임을 한다고 연상하기는 힘들다.

비디오 게임이라고 하면, 교육 목적이기 보다는 단어 그대로 놀기 위한 하나의 수단으로 인식되어있다.

4. 전반적으로 이 수업에서 느낀 점은 무엇입니까?

5 réponses

자유롭게 이야기하고, 딱딱하지 않아서 좋았고, 언어 공부를 하다 보면 언어에 힘들어질 때가 오는데, 이 수업은 그렇지 않았다. 즐거운 수업이었다.

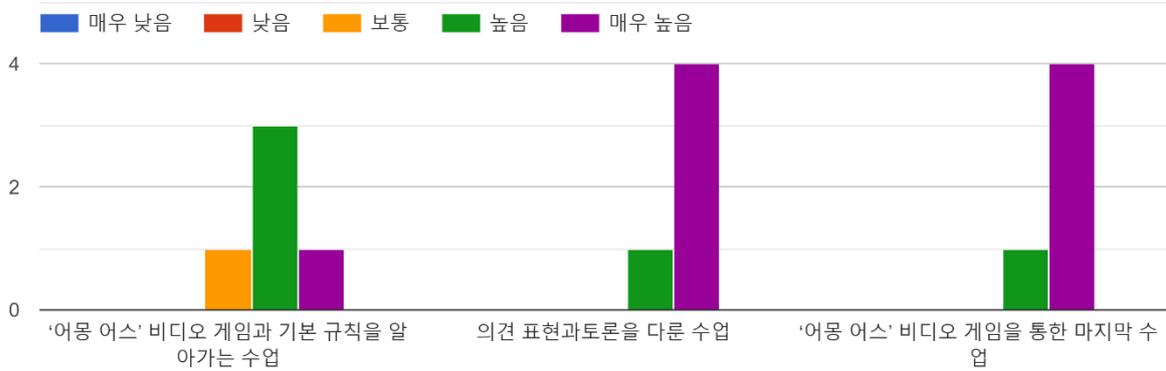
놀이를 통해 외국어표현을 습득할 수 있다는 점에서 재미있는 언어 학습이 가능하다고 생각됨

논리적이고 순차적으로 자신의 의견을 표현하는 것이 외국어 말하기에 있어서 중요하다는 생각을 하게 되었다. 한국어를 사용하는 화자끼리는 많은 단어가 생략되어도 문맥 상 쉽게 의미하는 바가 무엇인지 알 수 있지만, 그와 반대로 외국어로 대화할 때에는 한 두 단어만 생략되어도 내가 뜻하는 바가 무엇인지 전달하기 힘들기에 순차적으로 하나씩 의견을 개진하는 것이 중요하다고 생각하였다.
더불어서 '독백' 형식의 말하기가 아닌 상호 간의 소통이라는 점에서 더욱 주관적인 자기 주장을 효율적으로 말하는 방식을 고민하게 되었으며, 더 나아가 게임의 특성 상 적당한 긴장감을 선사하기에, 이 부분이 더욱 집중하도록 도움을 준 것 같다.

매우 긍정적이다. 회의는 어뮈어스를 플레이하는 데 중요한 요소로서, 자신의 생각을 표현할 수 있어야만 게임의 진행이 가능하다. 따라서 모든 학생들은 자신의 주장을 하는 방식을 자연스럽게 익힐 수 있었고 그 능력이 향상되었다. 이는 차후에 해당 언어를 사용하여 전문적인 업무를 할 때도 도움이 될 것 같다.

무엇보다 즐거운 분위기 속에서 진행된다는 점이 가장 좋은 점이라고 할 수 있다. 부담과 거부감 없는 분위기 속에서 진행되었기 때문에, 수업에 대한 전반적인 학생들의 집중력이나 본인의 의사를 외국어로 말하고자 하는 의지가 향상되었다고 생각한다

5. 수업 중 했던 다양한 활동에서 말하기에 대한 동기부여 정도를 평가하십시오.



6. 문법 그리고/또는 단어 학습에 있어서 '어몽 어스' 비디오 게임을 이용한 수업에 대해 어떻게 생각합니까?

5 réponses

크게 두 가지 점에 있어서 유익하다고 생각한다.
 첫째로는, 집중을 더욱 쉽게 할 수 있고, 그 결과가 학업의 성취로 이어지기 때문이다. '어몽어스' 비디오 게임의 특성상, 승리라는 목적을 이루기 위해서는 집중력이 요구된다. 이 집중력은 상대방에게 나의 의사를 더욱 쉽고 명확하게 전달하기 위한 방법을 끊임없이 생각하게 한다. 그 결과 당시에 사용한 문법과 단어는 더욱 머릿 속에 명확하게 남는 것 같다.
 두번째는, 다양성이다. 책이나 동영상 콘텐츠를 통해서 수업을 진행할 수는 있지만, 관련된 표현들은 이미 녹화되었거나 기록되었기에 같은 문장만을 반복할 뿐이다. 하지만 상호 간에 즉각적으로 진행한다는 '어몽 어스'의 특성으로 인해, 변수는 무한대로 증가하게 되고 결과적으로 매 경기마다 다양하고 풍부한 표현을 쓰도록 강제 받는다. 쉽게 수업이 지루해지지 않는다.

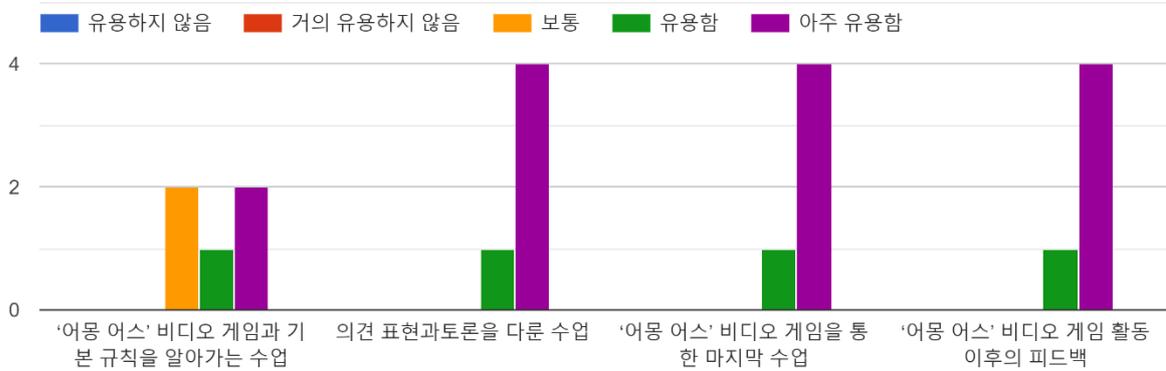
문법은 배우기 힘들다고 생각한다. 반면 단어 학습에 있어서는 매우 긍정적이다. 게임을 하며 언어를 학습하는 것은 현지에서 자연스럽게 언어를 배우는 것과 비슷한 환경 같다. 따라서 게임을 진행하며 단어와 상황을 동시에 습득하기 때문에 기계처럼 단어장을 외우는 것이 아닌, 단어와 상황을 이해하고 함께 기억할 수 있어 좋은 학습 방법이라고 생각한다.

문법적인 요소는 매우 효과적으로 학습할 수 있다고 생각한다. 게임 특성상, 과거의 있었던 일을 말해야 하며, 본인의 의사를 전달해야 하기 때문이다. 단어 학습도 이런 맥락에서 효과적이라 생각하지만, 한계는 존재한다. 제한된 배경속에서 게임이 이루어지기 때문에 조금 더 다양한 단어를 활용 하기에는 한계가 존재한다.

유용하다. 하지만 게임에 한정적인 단점도 있다. 그래도 게임을 통해 의견 주장하는 문장을 자주 쓸 수 있게 되어 좋았다.

모르는 단어에 대해서 더 쉽게 접근이 가능하며 암기하기에도 쉬움

7. 문법 그리고/또는 단어 학습에 있어서 수업 중 했던 다양한 활동의 유용성 정도를 평가하십시오.



8. 과거에 경험한 외국어 수업과 비교하여, 비디오 게임을 이용한 수업에서 자율성의 정도에 대해 전반적으로 어떻게 생각합니까?

5 réponses

굉장히 자율적이고 100% 학생들의 자유에 맞았다. 게임에 흥미를 느끼고 다같이 즐거운 시간을 보내기 위해 오히려 더 단어와 문장을 공부를 했던 것 같다.

아이들은 게임의 유혹에 빠지기 쉬우므로 반드시 감독자가 있어야 한다고 판단

매우 자유롭다는 느낌을 받는다.

이는 수업 내에서 학생들의 목적을 바꾸는 결과를 가져다 주기 때문이라고 생각한다.

교사의 입자에서는 궁극적으로 학생들의 학업 성취가 목표일 것이지만, 과거의 경험으로 미루어 보았을 때 많은 학생들은 교사에게 잘 보여주기 위한 다소 강제적인 목적성을 띄고 있다. 그러나 비디오 게임을 활용 시 학생들은 수업에서 떠나 게임의 승리라는 작은 목표하나에 집중하게 된다. 그렇기에 교사로부터, 수업으로부터 오는 부담감에서 떠나 자유롭게 자신의 목표를 추구하기에, 이는 개인의 표현에 자유로움을 더해준다.

전반적으로 수업에 비해 높은 자율성을 발휘할 수 있다. 수업시간에는 제시된 텍스트를 가지고 공부를 하지만, 비디오 게임은 자신이 한 행동, 자신이 목격한 상황, 스스로의 생각을 표현해야 하기 때문에 자율적인 학습이 가능하다. 결국은 이런 활동을 통해 더욱 자연스러운 외국어 구사가 가능할 것 같다.

자율성의 정도를 결정하는 요소 중 하나는 수업의 분위기라고 생각한다. 비디오 게임을 이용한 수업은 보통 자유롭고 즐거운 분위기 속에서 진행되기 때문에, 비디오 게임을 이용한 수업의 자율성은 긍정적인 측면에서 매우 높다고 생각한다.

9. 과거에 경험한 외국어 수업과 비교하여, '어몽 어스' 비디오 게임을 이용한 마지막 수업의 난이도는 어떻게 생각하십니까?

5 réponses

오히려 시간이 지날수록 쉬워졌다. 처음에는 어떻게 내 의견을 말해야 할지 몰랐고, 단어도 많이 몰랐다. 그러나 시간이 지나면서 요령이 생기고, 문장을 터득하게 되어 처음과는 다르게 더 많은 대화를 할 수 있게 되었다.

자신의 의견을 표현하고 싶지만 아직은 미숙한 인원들에게 있어서 적당하다고 생각됨

수업의 난이도는 높지 않다고 생각한다. 오히려 과거의 외국어 수업은 수동적인 성격이 강해 다소 지루함이 동반되기에 더욱 어렵다고 느끼는 경우가 있었다. 그러나 게임을 통해 집중을 하게 되고, 그 결과 수업의 전반적인 흐름을 이해할 수 있게 되기에 난이도는 오히려 과거에 비해 비슷하거나 낮다고 체감 상 느껴진다.

수업시간에는 수업 전에 정해진 목표와 표현을 배우기 때문에 틀에 박힌 예측된 내용을 한정적으로 배운다. 따라서 난이도는 낮다. 하지만 게임에서는 다양한 상황에 따른 표현이 필요하기 때문에 학생으로서는 조금 난해할 수 있다. 하지만 비디오 게임의 특성상 자율성과 흥미가 수업보다 높기 때문에 학생들이 극복하는데 많은 시간이 필요하지 않고, 오히려 더 광범위한 언어의 학습의 기회를 제공하는 것 같다.

매우 높지도, 매우 낮지도 않다고 생각한다. 본인의 의사를 표현해야하며, 본인 행위의 정당성을 설득해야 하는 상황이 자주 발생하기 때문이다. 상황에 따라 거짓말도 해야한다. Delf b1 수준이면 충분히 수업의 장점들을 내 것으로 만들 수 있다고 생각한다.



Annexe 11

Résultats du questionnaire distribué aux apprenants quant à leur ressenti sur la séquence didactique (Version traduite en français)

Question 1

Il y avait plus de cours centrés sur la compréhension écrite et orale que sur la production orale. Il y avait peu de production orale, c'était plutôt un enseignement traditionnel (du professeur vers les élèves). Pas d'interaction

On a beaucoup insisté sur l'importance de la production orale mais pendant les cours, sa proportion/application était très basse.

Au collège et au lycée, la valeur de la production orale était presque nulle, c'est-à-dire que ce n'était pas important. Comme beaucoup de cours avancent en se basant sur la compréhension écrite et orale, on n'a pas pratiqué la production orale et on n'a même pas mentionné son importance. A l'université, certains cours étaient en anglais mais ce n'était pas pour pratiquer des conversations spontanées. C'étaient plutôt des productions orales préparées donc c'était dommage. On insiste sur l'importance de la production orale à l'université mais méthodologiquement, il n'y avait pas de solution appropriée.

En me basant sur mon expérience (il y a 10 ans), l'éducation des langues étrangères en Corée insiste sur la grammaire et sur les examens écrits. On insiste peu sur la production orale. La plupart des cours, c'était pour les capacités grammaticales et la compréhension écrite. Par conséquent, les capacités pour lire et écouter sont assez élevées mais les productions écrites et orales n'atteignent pas ce niveau-là.

La plupart des enseignements à l'école insistent sur la grammaire, la compréhension écrite et orale. Tout le monde insiste sur l'importance de la production orale mais personne n'a mené son cours en se concentrant là-dessus. De temps en temps, il y avait des cours avec des professeurs étrangers. La durée des cours n'était pas suffisante pour améliorer les capacités de production orale.

Question 2

On ne faisait pas beaucoup de jeux. Cela peut aussi s'expliquer par la culture propre à la Corée comme l'enseignement traditionnel. Parce qu'on a étudié pour aller à l'université ou obtenir un diplôme, on insistait plutôt sur l'obtention d'une meilleure note que sur le jeu.

Pour commencer le cours ou pour changer d'ambiance ou augmenter les capacités de concentration des élèves, on a fait des jeux mais à partir du lycée, les cours se sont concentrés sur l'entrée à l'université donc le jeu était peu présent en cours. Mais jusqu'au collège, on recourait fréquemment au jeu.

Il y avait des jeux dans la plupart des cours mais il y avait peu de cours pendant lesquels on exprimait nos opinions et les raisons logiques. On s'exprimait plutôt avec des mots ou on montrait partiellement notre opinions dans la plupart des cours.

Il n'y en avait presque pas. Jusqu'à maintenant, dans l'enseignement à l'école, je n'ai pas eu d'expérience d'apprendre les langues étrangères par le jeu. Tous les cours progressaient en se basant sur le professeur et les livres.

Comme le cours de langue étrangère à l'école se focalisait toujours sur le Suneung (le baccalauréat coréen), il n'y avait pas de cours de langue étrangère utilisant le jeu.

Question 3

C'est loin des études, ça me fait plutôt penser à un divertissement.

Je ne pense qu'il n'y a aucun rapport entre le cours et le jeu vidéo. Le jeu en Corée, surtout quand on pense au jeu vidéo, est lié au divertissement. Cela est synonyme de repos ou d'amusement.

On avance sur un écran en utilisant un appareil. Il n'y pas d'interaction entre les joueurs. Je pense qu'il n'y a aucun lien avec les études.

Généralement, je pense que l'objectif du jeu vidéo, c'est d'être un loisir, un divertissement. Si on ne voyait pas le mot « jeu vidéo » dans ce questionnaire, on ne pourrait pas imaginer de lien entre le jeu vidéo et les études.

Quand on parle de jeu vidéo, c'est considéré comme un moyen de s'amuser comme l'indique

le mot « jeu » plutôt que comme un objectif éducatif.

Question 4

On parle librement et ce n'était pas un cours difficile à suivre. Et quand on étudie une langue, il y a un moment difficile mais ce n'était pas le cas ici. C'était un cours amusant.

Comme on peut apprendre les expressions des langues étrangères par le jeu, je pense que l'apprentissage amusant d'une langue est possible.

(Après ce cours), j'ai commencé à penser qu'exprimer ses opinions de façon logique et consécutive est important pour la production oral en langue étrangère. Entre les interlocuteurs qui parlent coréen, même si beaucoup de mots sont omis, on peut facilement comprendre dans le contexte. Par contre, quand on parle en langue étrangère, si un ou deux mots sont omis, il est difficile de transmettre ce que je veux dire. Donc j'ai pensé qu'il est important d'exprimer mes opinions une par une consécutivement.

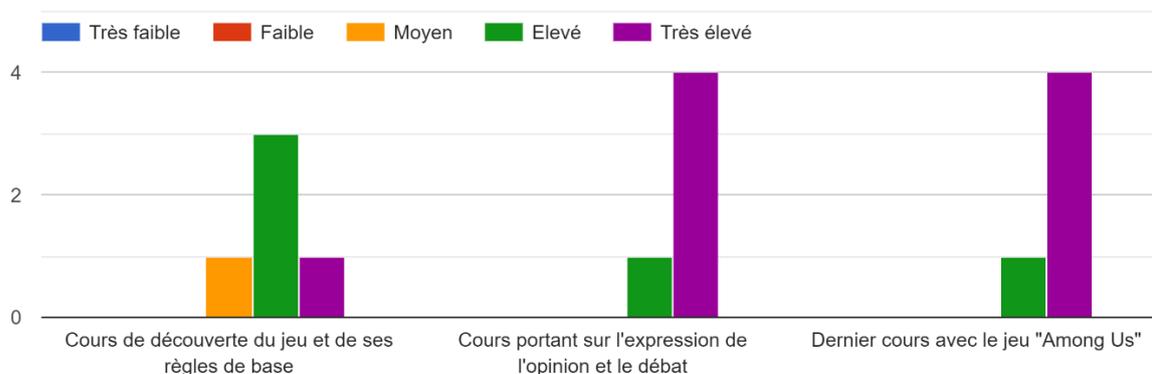
En plus, (ce cours) comme ce n'était pas de la production orale de type monologue mais une communication interactive, j'ai réfléchi à la manière d'exprimer mon opinion plus efficacement voire les caractéristiques du jeu nous donne assez de tension. Donc il semble que cela a aidé pour mieux se concentrer.

Très positif. La réunion est un élément important pour jouer à *Among Us*. Pour avancer dans le jeu, on doit savoir exprimer son opinion. Par conséquent, tous les élèves ont pu apprendre naturellement la façon de l'exprimer et les capacités à le faire se sont améliorées. Plus tard, cela pourrait aider lors de tâches professionnels en réemployant le vocabulaire du jeu.

Le meilleur aspect, c'était surtout que le cours avançait dans une ambiance joviale. Comme le cours avançait dans une atmosphère libre de pression, je pense que la volonté des élèves d'exprimer leurs opinions en langue étrangère et leur capacité de concentration sur le cours dans son ensemble se sont améliorées.

Question 5

5. Évaluez votre niveau de motivation dans la participation orale aux différentes activités du cours



Question 6

C'est utile. Mais il y a des limites à l'utilisation du jeu. Mais quand même, c'était bien parce qu'on pouvait utiliser souvent les expressions de l'opinion par ce jeu.

Je peux approcher plus facilement le vocabulaire que je ne connais pas et c'est plus facile à mémoriser.

En gros, c'était utile pour deux raisons. Premièrement, je peux me concentrer plus facilement et ça a un effet sur les études. Selon les caractéristiques du jeu *Among Us*, il faut une concentration pour atteindre l'objectif, la victoire. Cette concentration me permet de penser sans arrêt la méthode pour transmettre mes opinions pour facilement et clairement aux interlocuteurs. Par conséquent, il me semble que la grammaire et le vocabulaire utilisé pendant le jeu reste plus clairement dans ma tête. Deuxièmement, la diversité (la variété). On peut avancer dans les cours selon les livres ou les vidéo mais les expressions contenues ont déjà été enregistrées ou écrites donc on ne répète que les mêmes phrases. Mais selon les caractéristiques du jeu *Among Us*, on avance spontanément entre les individus. Les variables augmentent à l'infini et du coup, à chaque partie, on est obligé des expressions nombreuses et diverses. Donc le cours ne devient pas facilement ennuyeux.

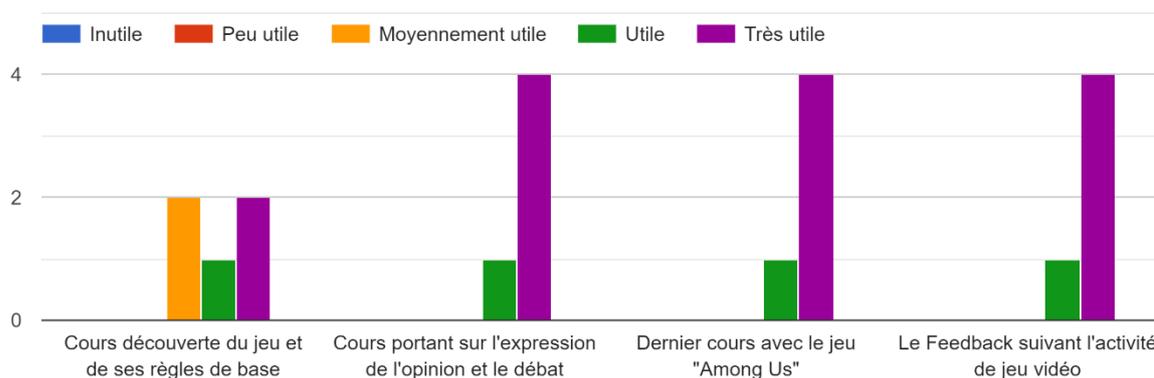
Je pense qu'il est difficile d'apprendre la grammaire. Par contre, c'est très positif pour l'apprentissage du vocabulaire. Apprendre une langue en jouant, il semble que l'environnement

soit similaire à l'apprentissage d'une langue sur place à l'étranger. Par conséquent, comme on apprend le vocabulaire et les situations simultanément en jouant, on ne mémorise pas le vocabulaire mécaniquement et on peut mémoriser les vocabulaires et les situations ensemble. Je pense que c'est une bonne méthode d'apprentissage.

Je pense qu'on peut apprendre les éléments de grammaire plus efficacement. Parce que les caractéristiques du jeu nous obligent à parler de choses passées et à transmettre son opinion. Dans ce contexte, je pense que l'apprentissage du vocabulaire est aussi efficace mais il y a des limites pour varier le vocabulaire liés à l'environnement du jeu.

Question 7

7. Évaluez le niveau d'utilité des différentes activités du cours dans l'apprentissage de la grammaire et/ou du vocabulaire



Question 8

On se sentait très autonome et le cours avançait en donnant 100% de liberté aux élèves. Le jeu était intéressant et je pense qu'on a plutôt étudié plus de vocabulaire et de phrases pour passer un moment agréable tous ensemble.

Les enfants peuvent être séduits plus facilement par le jeu donc il faut absolument que quelqu'un les surveille.

Je me sens très libre. Je pense que, parce que cela donne un résultat que les élèves changent leurs objectifs. Pour les professeurs, leurs objectifs seraient l'accomplissement des études des

élèves, mais en me basant sur mes expériences passées la plupart des élèves avaient des objectifs obligatoires pour donner une bonne image au professeur mais quand on utilise le jeu vidéo, les élèves se concentrent sur un seul petit objectif : la victoire dans le jeu en oubliant le cours. Donc, on peut poursuivre ses objectifs librement en oubliant la charge de cours et la charge venant du professeur. Et cela permet à chacun de s'exprimer en toute liberté.

Globalement, par rapport aux cours passés, on peut avoir une forte autonomie. D'habitude, pendant les cours, on étudie avec des textes donnés mais avec le jeu vidéo, comme on doit exprimer ses idées, témoigner sur une situation ou sur l'action qu'on a fait, l'apprentissage autonome est possible. Alors, avec ce type d'activité, il sera possible de parler une langue étrangère plus naturellement.

Je pense que l'un des éléments décisifs dans le degré d'autonomie, c'est l'ambiance de cours. Comme le cours intégrant le jeu vidéo avance dans une ambiance libérée et joviale, l'autonomie d'un cours intégrant le jeu vidéo est positivement très élevé.

Question 9

Ça devient facile avec le temps. Au début, je ne savais pas comment exprimer mon opinion et je ne connaissais pas beaucoup de vocabulaire. Mais avec le temps, j'ai appris les savoir-faire et les phrases. Donc j'ai pu parler plus qu'au début.

Je pense que c'est adapté aux élèves qui veulent exprimer leur opinion mais qui rencontrent des difficultés.

Je pense que le niveau de difficulté du cours n'est pas élevé. Dans les cours de langue étrangère par le passé, c'était plutôt passif donc c'était ennuyeux et cela nous donnait le sentiment que c'était plus difficile. Mais on se concentre grâce au jeu. Par conséquent, on peut comprendre le flux global du cours. Le niveau de difficulté est plutôt égal ou bas par rapport au passé.

Pendant le cours, comme on a déjà un objectif et qu'on apprend des expressions pour l'atteindre, on apprend des choses prévues et figées de façon limitée. Par conséquent, le niveau de difficulté est bas. Mais dans le jeu, comme on a besoin d'expressions adaptées aux différentes situations, cela peut être un peu difficile pour les élèves. Mais, selon les caractéristiques des jeux vidéo, comme l'autonomie et l'intérêt sont plus élevés que dans des cours classiques, cela ne prend pas beaucoup de temps pour surmonter les difficultés. Plutôt, il semble que cela donne une plus

opportunité d'apprentissage de la langue.

Je pense que ce n'était ni élevé ni bas. Parce qu'il y a souvent des situations où il faut exprimer ses opinions et justifier ses actions. Selon la situation on doit mentir. Je pense que si on a le niveau DELF B1, on peut suffisamment s'appropriier les avantages de ce cours.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	5
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE	7
Chapitre 1 - Les notions de motivation, de jeu et d'interaction orale au fil des méthodologies d'enseignement des langues étrangères	8
1.1. Définitions : la motivation, le jeu et l'interaction orale	8
1.1.1. La motivation, une force poussant à l'action	8
1.1.2. Le jeu, une activité sans fin utilitaire	9
1.1.3. L'interaction orale, un échange mêlant production et compréhension	9
1.2. La méthodologie traditionnelle	9
1.2.1. Prépondérance de l'écrit	9
1.2.2. Cadre stricte et absence d'initiative	10
1.3. La méthodologie directe	10
1.3.1. Importance de l'interaction orale au détriment de l'écrit	10
1.3.2. Prémices du ludique ?	11
1.4. La méthodologie audio-orale	11
1.4.1. L'oral par la mémorisation et la répétition	11
1.4.2. Premiers apports technologiques laissant peu de place à l'interaction	11
1.5. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	12
1.5.1. L'interaction orale sur la base de dialogues fabriqués	12
1.5.2. La contextualisation limitée et l'absence de contrôle de l'apprenant	12
1.6. L'approche communicative	13
1.6.1. L'interaction orale pour faire face aux besoins du quotidien	13
1.6.2. Prise en compte des motivations de l'apprenant	14
1.6.3. Introduction du jeu dans la didactique des langues	14
1.7. La perspective actionnelle	15
1.7.1. L'apprenant comme acteur social au cœur de la méthode	15
1.7.2. Vers une reconnaissance du jeu en didactique des langues ?	16
1.7.3. Le positionnement du CECRL sur nos 3 mots-clés	17
1.7.3.1. Interaction orale	17
1.7.3.2. Le jeu : une place encore marginale	18
1.7.3.3. La motivation : nécessaire à l'implication de l'apprenant	18

1.8.	Conclusion	19
Chapitre 2 - L'interaction orale dans l'enseignement-apprentissage des langues		20
2.1.	En quoi consiste l'interaction orale ?	20
2.1.1.	La co-construction du sens par l'interaction orale	21
2.1.1.1.	Les facteurs internes intervenant dans la co-construction du sens	21
2.1.1.2.	Les facteurs externes intervenant dans la co-construction du sens	22
2.1.2.	Les formes de l'interaction orale en classe de langue	24
2.1.2.1.	La communication réelle	24
2.1.2.2.	La communication simulée	24
2.2.	Les freins à la prise de parole en classe	25
2.2.1.	Une différence d'approche pédagogique dans la pratique de l'oral	25
2.2.2.	Une interaction soumise à un sentiment d'efficacité personnelle	26
2.2.3.	L'absence de contexte en classe : un frein à la bonne compréhension	27
2.3.	Agir sur l'activité en elle-même pour motiver l'interaction orale	29
2.3.1.	Privilégier la motivation intrinsèque sur la motivation extrinsèque	29
2.3.2.	Réduire la présence de l'enseignant : les besoins d'autonomie et d'autodétermination des apprenants	31
2.3.3.	Motiver en s'appuyant sur les perceptions de l'apprenant	31
2.4.	Conclusion	32
Chapitre 3 - Le jeu dans l'enseignement-apprentissage des langues		33
3.1.	La difficile définition du jeu	34
3.1.1.	Le jeu comme reproduction de la réalité	34
3.1.2.	Une description de ce que peut être le jeu plutôt qu'une définition	35
3.1.3.	Le jeu appliqué à l'enseignement d'une langue étrangère	35
3.1.4.	Quelles caractéristiques retenir ?	36
3.2.	L'intégration du jeu sérieux en classe de langue	37
3.2.1.	Le jeu sérieux : un dispositif combinant l'utilitaire et le ludique	37
3.2.2.	Des jeux sérieux aux implications différentes	38
3.2.2.1.	Le jouet vidéo détourné (Serious play) : un environnement libre de toute contrainte	39
3.2.2.2.	Le jeu vidéo détourné (Serious gaming) : un système de quête proche de la tâche	40
3.2.2.3.	Le jeu vidéo d'apprentissage (Serious games) : transmettre des savoirs langagiers au détriment du sentiment de contrôle	41
3.3.	L'intérêt du jeu vidéo détourné dans la classe de langue	42
3.3.1.	Le jeu pour donner envie de parler	43
3.3.1.1.	Jouer pour minimiser le sentiment associé au risque d'erreur	43
3.3.1.2.	Le jeu vidéo agit sur le sentiment d'autodétermination	43
3.3.2.	Matérialiser le contexte d'une interaction orale	44
3.3.3.	Des limites de taille mais pas insurmontables	45
Conclusion de la partie 1		47
		150

PARTIE 2 - PRESENTATION DU TERRAIN ET METHODOLOGIE D'ENQUETE 48

Chapitre 1 - Un établissement militaire de langues étrangères aux objectifs multiples

49

1.1. Un programme d'apprentissage ambitieux et intensif sur 44 semaines pouvant affecter le moral des participants	49
1.1.1. L'importance de la participation orale en rupture avec le modèle d'enseignement traditionnel coréen	50
1.1.2. Concilier les objectifs et varier les activités pour soutenir l'intérêt des apprenants	53
1.1.3. Une participation à l'oral difficile à maintenir sur le long terme	54
1.1.4. Des difficultés à adapter le discours liées aux limites de la classe et aux différences culturelles	55
1.1.5. Du présentiel vers le distanciel, vers une complexification de l'interaction orale	56
1.2. Expliquer les difficultés rencontrées et comment le jeu peut y répondre	56
1.2.1. Explications au manque d'implication dans des activités interactives.	56
1.2.2. Hypothèses : le jeu vidéo détourné au secours des activités interactives	58

Chapitre 2 - Des choix méthodologiques visant 2 objectifs : tester une séquence didactique avec un jeu sérieux et en vérifier son impact sur la motivation des apprenants

59

2.1. Les apprenants de la classe de français	59
2.2. Recherche-action et observation participante pour vérifier nos hypothèses	60
2.2.1. Among Us : un jeu facile d'accès propice à l'interaction orale	61
2.2.2. Présentation synthétique de l'unité didactique	63
2.2.3. Une étude en ligne : des données récoltées par vidéo et questionnaire	65
2.2.3.1. Observer le comportement des apprenants par enregistrement vidéo	66
2.2.3.2. Une étude qualitative pour recueillir les ressentis des apprenants	66
Conclusion de la partie 2	69

PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES 70

Chapitre 1 - Un enregistrement vidéo témoin de l'engagement de la classe

71

1.1. Deux extraits pour repérer les signes de l'engagement des apprenants	71
1.2. Contextualisation des deux extraits pour mieux en comprendre les interventions	72
1.2.1. Extrait 1 : Expression de soupçons d'un des joueurs envers un autre	73
1.2.2. Extrait 2 : Convocation d'une réunion pour s'innocenter aux yeux des autres	73
1.3. Un effort d'investissement des apprenants dans l'interaction manifesté par le non-verbal	73
1.4. Des apprenants qui participent tous à la co-construction de sens quel que soit leur niveau de langue	76
1.5. Conclusion : un enregistrement révélateur de l'engagement des apprenants dans l'interaction orale mais dont les raisons restent à confirmer	79

151

Chapitre 2 - Présentation des résultats du questionnaire	79
2.1. La confirmation d'habitudes d'apprentissage des langues au service d'un examen laissant peu de place à l'interaction orale et au jeu	80
2.2. Le jeu vidéo perçu comme un simple divertissement	83
2.3. Le jeu vidéo détourné pour accroître le sentiment d'autonomie des apprenants	84
2.3.1. Une ambiance et un jeu favorisant la prise de parole	84
2.3.2. Une séquence utile pour l'acquisition de savoirs langagiers mais limitée	87
2.3.3. Le sentiment d'autodétermination : réel point fort de l'activité pour motiver les apprenants	91
2.4. Conclusion : utiliser le jeu pour susciter l'engagement en agissant sur l'ambiance et le sentiment d'autonomie des apprenants	94
Chapitre 3 - La gamification : comment intégrer le jeu dans un cours de langue étrangère	95
3.1. Avant le jeu : l'importance d'un scénario pédagogique cohérent	96
3.2. Pendant le jeu : animer l'interaction orale et observer	98
3.3. Après le jeu : l'importance du debriefing pour consolider les savoirs	99
3.4. Conclusion : le jeu sérieux comme un facilitateur dans la prise de parole, une motivation à susciter tout au long de la séquence en dehors même de son utilisation	100
Conclusion de la partie 3	101
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE	105
TABLE DES ILLUSTRATIONS	110
TABLE DES ANNEXES	111
TABLE DES MATIERES	149

RÉSUMÉ

C'est avec la construction européenne et l'apparition de l'approche communicative que l'oral a peu à peu occupé une place importante dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. L'apprenant, ses besoins et sa motivation y sont au cœur des préoccupations. Pourtant, dans certains pays d'Asie de l'Est comme la Corée du Sud, habitués à des cours plus traditionnels marqués par la présence de l'enseignant, la participation des élèves à des activités interactives peut encore y être compliquée par crainte d'être exposés au regard de la classe.

De manière à motiver les apprenants à s'engager dans les activités pédagogiques proposées, les didacticiens ont démontré l'importance d'agir sur leur motivation intrinsèque, leur perception en termes d'utilité, d'autonomie et d'efficacité personnelle. C'est en s'appuyant sur leurs idées que ce mémoire cherche à montrer comment le jeu sérieux peut répondre aux enjeux et obstacles posés par l'interaction orale par la conception et l'observation d'une séquence didactique incorporant un jeu vidéo détourné à des fins pédagogiques.

MOTS-CLÉS : Interaction orale, motivation, jeu sérieux, Français Langue Etrangère

ABSTRACT

With the European integration and the emergence of the communicative approach, oral has gradually been important in the foreign language teaching and learning. The learner, his needs and his motivation are now at the heart of the preoccupations. However, in some East Asian countries such as South Korea, accustomed to traditional lessons and marked by the presence of the teacher, the participation of the students in interactive activities can still be complicated because of the fear of being exposed to judgements of the class.

To motivate learners to be involved in the educational activities suggested, the courseware experts demonstrated the importance of working on their intrinsic motivation, their perception in terms of activity's value, autonomy and self-efficacy. Based on their ideas, this thesis aims to show how serious games can bring answers to the issues arisen by oral interaction by designing and observing a didactic sequence including a video game used for to educational purposes.

KEYWORDS: Oral interaction, motivation, serious game, French as a foreign language

