



Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE

Claire Guinet

► To cite this version:

Claire Guinet. Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03292713

HAL Id: dumas-03292713

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03292713>

Submitted on 20 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.



Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE

**Claire
GUINET**

Sous la direction de Virginie ZAMPA

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)

Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021

Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE

**Claire
GUINET**

Sous la direction de Virginie ZAMPA

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant participé au succès du stage et de la rédaction du mémoire.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, Virginie Zampa, directrice adjointe à la formation de l'UFR LLASIC, qui m'a beaucoup aidé dans mes recherches et a fait preuve d'un grand soutien.

Je remercie l'Alliance Française Dublin de m'avoir accueillie virtuellement pendant neuf mois, me permettant d'acquérir une expérience solide dans la conception de contenus pédagogiques numériques.

Merci également aux enseignants et aux apprenants qui ont pris de leur temps pour répondre à mes questionnaires.

Enfin, je souhaite dire merci à ma famille et mes ami-e-s, mais aussi à ceux qui sont partis avant la fin, Cooky et Vanylle, de m'avoir soutenu jusqu'au bout.

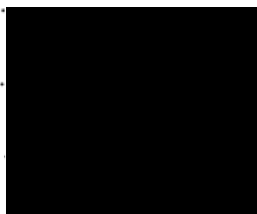
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Claire

NOM : GUINET

DATE : 15/06/2021



Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Contexte de stage.....	8
CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS EN IRLANDE	9
1. LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF	9
2. LA LANGUE ET CULTURE FRANÇAISES EN IRLANDE	10
3. L'ALLIANCE FRANÇAISE : LE RESEAU IRLANDAIS	11
CHAPITRE 2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DUBLIN	12
1. STRUCTURE	12
2. CALENDRIER, COURS ET PUBLIC	12
3. LE PASSAGE EN DISTANCIEL	13
CHAPITRE 3. COMMANDE DE STAGE ET PROBLEMATIQUE	17
1. MISSIONS DU STAGE	17
2. PROJET D'INGENIERIE	18
3. PROBLEMATIQUE	19
Partie 2 - Cadrage théorique.....	21
CHAPITRE 4. DEFINIR LE JEU	22
1. QU'EST-CE QU'UN JEU ?	22
2. LE JEU EDUCATIF	28
3. IMPACTS DU JEU EN CLASSE.....	35
CHAPITRE 5. LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE.....	40
1. DEFINIR LA CONCEPTION	40
2. AJOUTER DU JEU A L'EDUCATION	42
3. LES LIMITES DU JEU EDUCATIF.....	46
CHAPITRE 6. L'EXPLOITATION EN CLASSE DE LANGUE EN LIGNE	49
1. LES ASPECTS TECHNIQUES	49
2. LES ASPECTS PEDAGOGIQUES	50
3. ANALYSE DE CAS PRATIQUES.....	52
Partie 3 - Analyse de terrain.....	57
CHAPITRE 7. LE JEU EDUCATIF A L'ALLIANCE FRANÇAISE DUBLIN.....	58
1. LE PROJET D'INGENIERIE	58

2.	ENSEIGNANTS DE L'AFD : LEUR UTILISATION DES JEUX.....	61
3.	APPRENANTS DE L'AFD : LEUR AVIS SUR LES JEUX.....	64
CHAPITRE 8. LA LUDIFICATION : UNE MISE EN SITUATION REELLE		66
1.	LES JEUX DE DEFI.....	66
2.	LES JEUX DE VOCABULAIRE.....	69
3.	JEUX D'IMAGES	71
CHAPITRE 9. CONCEPTION DE JEUX EDUCATIFS NUMERIQUES.....		73
1.	PROCESSUS DE CREATION	73
2.	EXEMPLE 1 : ESCAPE GAME « LE METRO ».....	75
3.	EXEMPLE 2 : HISTOIRE INTERACTIVE « L'APPRENTI LEPRECHAUN ».....	78
Conclusion		81
Bibliographie.....		82
Sigles et abréviations utilisés		84
Table des illustrations		85
Table des annexes		86
Table des matières.....		90

Introduction

L'année 2020-2021 a été marquée par la pandémie du COVID-19 causant de grandes répercussions dans le milieu de l'enseignement, autant dans le domaine public que privé. Le lieu d'enseignement/apprentissage est passé de la salle de classe à la classe virtuelle avec comme conséquences de profonds changements dans la façon d'enseigner et d'apprendre. C'est dans ce contexte si particulier que le stage, réalisé à l'Alliance Française Dublin en Irlande, s'est déroulé. Après des mois à étudier en ligne, une fatigue générale s'est fait ressentir vis-à-vis de la classe virtuelle. Nous avons donc pensé à intégrer du jeu dans l'enseignement pour le public enfant, afin de les encourager à continuer leur apprentissage du français.

Le jeu est un objet d'étude relativement récent. C'est à partir des années 1990 que sont créées les Game Studies, un champ d'études interdisciplinaire. De là est né un engouement pour les jeux éducatifs, c'est-à-dire des jeux dont le but est l'instruction. Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la question de l'intégration des jeux en classes, ou même de leur conception. Cependant, la classe virtuelle étant relativement nouvelle, l'application de ce champ d'études à ce contexte spécifique ne dispose que peu de recherches. Les jeux éducatifs utilisés en présentiel ne sont pas forcément adaptés à un usage en ligne, puisqu'il y a tout un aspect technique à prendre en compte. C'est pourquoi dans ce mémoire, nous allons nous intéresser au concept de ludification, mais aussi à la conception de jeux éducatifs numériques. À partir des études existantes sur ces sujets, nous allons appliquer ces concepts à la classe en ligne. Notre problématique est à la suivante :

Classe en ligne avec des enfants, comment concevoir et utiliser des jeux pour l'apprentissage du FLE ?

Dans la partie 1, nous allons présenter le contexte de stage en situant globalement le français en Irlande dans un premier temps, puis au niveau local de l'Alliance Française Dublin et décrire les missions de stage. Ensuite, la partie 2 sera consacrée au cadrage théorique où nous développerons les définitions et concepts essentiels à notre problématique, tels que le jeu, la ludification ou la conception pédagogique. Enfin, la partie 3 portera sur l'analyse du terrain de stage et comportera un rendu des expérimentations menées avec les apprenants en classe.

Partie 1

-

Contexte de stage

Chapitre 1. Le français en Irlande

Le français et la culture française ont une grande place en Irlande. Ce phénomène peut s'expliquer par la présence de nombreux français en Irlande, mais également par un lien culturel et historique fort entre la Bretagne et l'Irlande qui partagent des racines celtiques communes. Selon le Bureau Central des Statistiques en Irlande (abrégé CSO en anglais), la population française était de 11 661 en 2018, la plaçant 11e parmi les résidents de nationalité étrangère en Irlande. Les Français sont présents sur tout le territoire irlandais, mais plus particulièrement concentrés dans la capitale Dublin. Malgré sa 11e place dans ce classement, la langue et la culture françaises trouvent une grande place en Irlande, notamment dans le système éducatif.

1. Le français dans le système éducatif

Pour comprendre l'engouement autour des cours de français en Irlande, il est essentiel de connaître sa place dans le système éducatif.

Dans un rapport¹ datant de 2014, le ministère de l'Éducation en Irlande présente une grande campagne de consultation de la population pour réfléchir aux stratégies à mettre en place pour un meilleur enseignement des langues étrangères dans le système éducatif. Le rapport dresse un bilan plutôt mauvais de la situation en Irlande :

« En 2012, l'Irlande s'est vu attribuer l'un des plus faibles pourcentages en Europe de citoyens étant capables de tenir une conversation dans au moins une langue étrangère (40%, contre une moyenne de 54%).² »

¹ <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Framework-For-Consultation-On-A-Foreign-Languages-In-Education-Strategy-For-Ireland.doc>

² Traduction personnelle: "In 2012, Ireland was found to have one of the lowest percentages in Europe of citizens who were able to hold a conversation in at least one foreign language—40%, compared with an average of 54%."

La place prédominante du français dans l'enseignement des langues étrangères y est également mentionnée, et ce afin de souligner l'importance et la nécessité de la diversité linguistique, qui fait grandement défaut en Irlande dans le monde du travail :

« Les retours des employeurs dans l'industrie laissent entendre qu'il y a de sérieuses lacunes dans les compétences en langue de beaucoup de diplômés, même parmi ceux de très bonnes formations. Il y a également une pénurie de diplômés dans certaines langues comme le chinois, l'espagnol ou l'allemand.³ »

Dans l'enseignement secondaire, les élèves ont le choix entre plusieurs langues étrangères en fonction de la disponibilité dans leur établissement. En 2019, 15 654 élèves ont composé l'épreuve de français au *Leaving Certificate*, équivalent du baccalauréat en France, plaçant le français premier dans la liste des langues étrangères (l'anglais et le gaélique étant des langues officielles en Irlande) au *Leaving Certificate* en nombre de candidats. À titre de comparaison, la deuxième langue est l'allemand avec 6 247 candidats suivi de l'espagnol avec 5 646 candidats. Ces chiffres corroborent les analyses mentionnées ci-dessus. Selon le journal Irish Times, 65 000 des candidats inscrits au *Leaving Certificate* en 2005 ont pris des cours particuliers en vue de préparer l'examen. Le français fait partie des trois matières les plus prisées pour les cours particuliers. Le réseau des Alliances Françaises d'Irlande fait partie des structures qui accompagnent ce profil d'apprenants.

2. La langue et culture française en Irlande

La place prédominante du français n'est pas réservée au système scolaire. En effet, l'ambassade de France en Irlande répertorie huit associations françaises actives en Irlande. On retrouve dans ces associations des œuvres de charité, et principalement des activités autour de la langue et culture française, comme l'association France Accueil Cork dont l'activité est de réunir les francophones et francophiles autour de divers événements. On note la présence de deux associations relatives à la culture celtique, entretenant des rapports entre la Bretagne et l'Irlande. Enfin on retrouve les Alliances Françaises

³ Traduction personnelle : “Feedback from employers in industry suggests that there are significant shortcomings in the language competence of many graduates, and even among graduates with very good degrees. There is also a shortage of graduates in some foreign languages, such as Chinese, Spanish and German.”

(maintenant AF), dont le réseau permet la promotion du français sur tout le territoire irlandais en raison du passage en distanciel de tous les cours et événements.

3. L'Alliance Française : le réseau irlandais

L'Alliance Française est un réseau mondial d'instituts à but non lucratif qui a pour mission de promouvoir la langue française et la culture francophone⁴. Les AF sont au nombre de 832 et sont présentes dans 131 pays. Les AF sont enregistrées comme étant des associations en Irlande, et ce partout dans le monde. Chaque AF dépend par conséquent du droit local du pays dans lequel elle se trouve. Le réseau irlandais est composé de cinq AF (Cork, Kilkenny, Waterford/Wexford, Limerick et Dublin), dirigées par un "Comité Directeur", qui prend les décisions à l'échelle nationale. Le directeur et coordinateur des AF d'Irlande a la charge d'appliquer les décisions de ce comité dans toutes les AF d'Irlande. C'est sous ce directeur que travaille l'équipe de l'Alliance Française Dublin. Les AF mettent en place des projets en coopération avec l'ambassade de France en Irlande, et sont donc en partenariat avec le ministère des Affaires étrangères. Le but de cette organisation est de promouvoir la langue et la culture françaises.

Je vais maintenant présenter plus en détail l'Alliance Française de Dublin dans laquelle j'ai réalisé mon stage.

⁴ <https://www.fondation-alliancefr.org/>

Chapitre 2. L'Alliance Française Dublin

L'Alliance Française Dublin (maintenant AFD) est la première AF d'Irlande en nombre d'inscrits, et la première AF d'Europe en termes d'activités culturelles (hors France). Afin de diffuser la langue et la culture française, l'AFD propose plusieurs produits. Les cours privés et collectifs de langue sont les produits principaux proposés. Pour prolonger l'immersion dans le français, un espace culturel physique (centre culturel) et en ligne (médiathèque) sont à disposition des apprenants et des rencontres et événements (club de lecture, projection de films, rencontres avec des auteurs, etc.) sont constamment proposés.

1. Structure

L'AFD travaille sous la direction de [REDACTED], qui est également le directeur et coordinateur des AF d'Irlande.

L'équipe pédagogique se compose de la directrice du pôle cours et formation, de son assistante (généralement stagiaire en Master FLE), qui dirigent 34 enseignants, ainsi que du pôle examens avec sa directrice et son assistant, qui s'occupent d'une partie de la formation interne des enseignants (formation examinateur DELF) et de la gestion logistique des examens (voir Annexe 1 pour l'organigramme).

2. Calendrier, cours et public

Le calendrier de l'AFD se découpe en session de huit semaines de cours, en dehors des vacances d'été. Pour la période *Easter* 2021 (du 29 mars au 29 mai, vacances incluses), l'AFD a comptabilisé 1073 inscriptions, dont 863 réinscriptions. Sur les périodes *Winter*, *Spring* et *Easter* 2021, ce sont 1757 élèves différents qui se sont inscrits. Le public de l'AFD s'étend des bébés aux adultes.

Les adultes représentent la majorité du public apprenant. Ils peuvent suivre à l'AFD des cours de français général, des cours de conversation, ou des préparations aux examens DELF (l'AFD étant un centre d'examen). L'AFD propose également des cours de Français de Spécialité (français juridique et français des affaires). Des entreprises ont aussi recours à l'AFD pour former leurs employés, ainsi que l'armée irlandaise. Les cours de

« français général » sont disponibles du niveau A1 à C2, mais le niveau C2 n'est pas ouvert par manque de demande. Les niveaux du CECRL sont divisés en sous-niveaux : 6 sous-niveaux pour le A1 et A2, et 8 sous-niveaux pour les niveaux au-dessus. Les apprenants s'inscrivent à un sous-niveau spécifique pour une durée de huit semaines, mais ils peuvent également choisir l'option *refresher* qui consiste à couvrir l'ensemble du programme d'un niveau pour la même durée (Exemple : le cours « *refresher* A1 » couvre le programme des 6 sous-niveaux du niveau A1). Le cours *refresher* s'adresse généralement à des apprenants ayant déjà fait le programme de ce niveau et qui reprennent le français après une longue pause. Des cours de conversation sont ouverts pour les niveaux A1.2 à C2, du français des affaires du niveau B1 à C1 et enfin du français juridique à partir du niveau B2. Les adultes peuvent également s'inscrire à des cours de préparation du DELF.

Les adolescents suivent des cours de français général, à l'exception de ceux qui préparent un examen national, comme le *Junior Certificate* qui est équivalent au Brevet des collèges en France, ou le *Leaving Certificate* équivalent au Baccalauréat et qui correspond au niveau B1.

Les enfants peuvent suivre des cours à l'AFD dès 1 an quand l'institut est ouvert en présentiel. L'AFD propose des cours de français général, et aussi des cours pour “bilingues” afin de répondre à la forte demande de parents franco-irlandais.

Sont proposés aux enfants comme aux adolescents des camps de vacances à thèmes (Noël, Pâques, Halloween, etc.). Ces camps de vacances sont également ouverts aux apprenants qui ne sont pas inscrits aux cours de l'AFD, et sans distinction de niveaux. Les problématiques liées aux camps de vacances seront explicitées dans la partie 3 – Analyse du terrain.

Les produits proposés par l'AFD en conditions normales ayant été présentés, la prochaine partie se focalisera sur les changements qui ont eu lieu à la suite de la crise du COVID-19.

3. *Le passage en distanciel*

Depuis la crise du COVID-19, l'AFD s'est adaptée en développant ses services en ligne, proposant deux webinaires gratuits par mois, tout en continuant les événements mentionnés ci-dessus en ligne. La fermeture en présentiel de l'Alliance et le passage aux cours en ligne ont entraîné la perte du public “bébé” (de 1 à 3 ans) en raison d'une charte

de qualité créée par l'AFD qui déconseille l'exposition aux écrans pour une trop longue durée aux enfants de moins de 4 ans. Le calendrier et le contenu des cours n'ont pas été affectés, cependant les nouvelles conditions d'enseignement ont poussé l'AFD à développer de nouveaux produits, et par conséquent, de nouveaux outils numériques étaient nécessaires.

3.1. Les nouveaux outils

Les enseignants ayant dû passer aux cours en ligne, deux outils leur ont été donnés à cette occasion : Zoom, et la plateforme Apolearn. Avec les nouveaux outils ont émergées de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage spécifiques au distanciel.

3.1.1. Présentation des outils pour l'enseignement en ligne : Zoom

Zoom est une plateforme qui permet d'organiser des réunions sécurisées (à l'aide d'un code d'accès) en ligne, sur le même principe de fonctionnement que Skype ou Microsoft Teams. L'AFD a établi un code de conduite pour les cours en ligne, de sorte que lors des cours sur Zoom, l'enseignant ainsi que tous les apprenants allument leur caméra, et les apprenants n'ouvrent leur microphone que lorsqu'ils prennent la parole afin de limiter les nuisances sonores. Zoom offre la possibilité aux enseignants de rendre le cours en ligne dynamique et interactif. Il est en effet possible de diviser une classe en petits groupes dans des « *break-out rooms* », de partager son écran ou de laisser les apprenants partager leur écran. Lorsque l'enseignant partage son écran, il peut choisir de laisser le contrôle de la souris à un apprenant, qui prend ainsi le contrôle de l'écran de l'enseignant, ou encore autoriser les apprenants à « annoter » l'écran (possibilité de faire des dessins libres, de faire des formes géométriques ou d'écrire). Enfin, Zoom dispose d'un chat dont l'enseignant a le contrôle, puisqu'il peut empêcher la communication privée entre les apprenants pour éviter les distractions. À la fin d'une classe sur Zoom, le contenu du chat est automatiquement téléchargé et laisse une trace des échanges écrits pendant le cours.

3.1.2. Présentation des outils pour l'enseignement en ligne : Apolearn

Apolearn est une plateforme qui permet d'organiser des classes entièrement en ligne et se joint à l'utilisation de Zoom. Chaque classe créée dispose de son propre fil d'actualité, d'un espace d'échange entre enseignant/parents/apprenants et d'une section « modules » où sont mis en ligne les documents/supports pour les cours. À l'AFD, c'est sur

Apolearn que les apprenants ont accès au lien de la salle Zoom dans laquelle a lieu leur cours.

L'AFD utilise la plateforme Apolearn de deux façons :

- Pour gérer les classes comme, mentionné ci-dessus
- Pour les modules *self-learning*

La première utilisation d'Apolearn à l'AFD est la gestion de la classe. La plateforme est accessible aux apprenants grâce à un accès étudiant. Apolearn peut être utilisé autant pendant la classe que pour les devoirs, puisqu'il est possible de créer des exercices directement dans un module (QCM, textes à trou, question à réponse courte texte et audio, appariement), ou d'importer des exercices venant d'autres plateformes (LearningApps, H5P, Wordwall etc.).

L'autre utilisation d'Apolearn est pour le produit des modules *self-learning*, que l'on développera dans la partie « les nouveaux produits ». Les modules *self-learning*, à la différence des classes normales, ne s'accompagnent pas d'un enseignant.

En plus de Zoom et Apolearn, les enseignants disposent de plusieurs moyens pour créer leurs supports de cours pour les classes en ligne.

3.1.3. Outils pour la conception pédagogique

L'ensemble des professeurs a accès à des ressources en ligne avec les éditeurs partenaires de l'AFD (livres élèves et enseignants, enregistrements audio, exercices, etc.). L'AFD a également mis en place un Cloud où le personnel peut trouver des documents administratifs (guide du travail en ligne, règles liées au COVID-19) ainsi que des ressources pédagogiques pour les enseignants.

Enfin, l'AFD a souscrit à des abonnements sur des sites de création de contenus, comme Wordwall (site pour la création d'exercices et jeux éducatifs autocorrectifs) et Genially (site pour la création de présentations interactives et de quiz) afin de diversifier les activités pour les modules et de rendre ces derniers plus interactifs.

3.2. Les nouveaux produits

Depuis le passage en distanciel, l'inscription aux cours est accompagnée d'un compte étudiant pour Apolearn. En plus d'avoir accès à leur classe, les adultes ont des

« modules complémentaires », où ils disposent de contenus supplémentaires (leçons, exercices, etc.) qui correspondent au niveau de leur classe. Les enfants et adolescents ont aussi un compte étudiant pour Apolearn. Les modules *self-learning* pour enfants et adolescents étaient initialement au prix de cinq euros pour un abonnement de deux mois. Ils sont devenus gratuits pour les apprenants inscrits à l'AFD, mais restent au prix de cinq euros pour les apprenants qui ne prennent pas de cours à l'AFD. Il existe trois parcours différents en fonction de l'âge : les 4/6 ans, les 7/10 et les adolescents. Le contenu des modules *self-learning* est créé par les enseignants de l'AFD sous format de module journalier, mais aucun enseignant ne corrige les exercices. C'est pour cette raison que tous les exercices sont autocorrectifs.

L'AFD a développé de nouveaux produits gratuits pour proposer du contenu culturel en ligne. Tous les mois, deux webinaires d'une heure (l'un sur une ville de France, l'autre sur la culture française) sont proposés et sont suivis d'un atelier de conversation de deux heures ouvert aux niveaux A2 à C1 (les ateliers sont payants, contrairement aux webinaires). Pour la conception des supports des webinaires et des ateliers, le site Genially est utilisé en raison des nombreux designs disponibles.

Pour conclure sur le passage en distanciel, on peut dire que l'AFD a su s'adapter relativement rapidement à la crise du COVID-19 en utilisant des outils numériques qui ont su faire leurs preuves en classe en ligne.

Chapitre 3. Commande de stage et problématique

Mon stage était une offre de la part de l'AFD à laquelle j'ai répondu. Il s'agissait d'un poste d'assistant pédagogique, dont le rôle principal était d'assister la directrice du pôle cours et formations dans ses missions. Seront détaillées dans ce chapitre les missions et la problématique liée au projet d'ingénierie.

1. Missions du stage

L'offre de stage initiale était axée sur l'élaboration de contenus hybrides à cause de la crise du COVID-19. Les missions ont été modifiées à la fois pour être conformes aux attentes de l'Université Grenoble-Alpes, mais aussi pour qu'elles s'adaptent au passage entièrement en distanciel.

Les missions du stage sont les suivantes :

- Création de modules pour les classes *self-learning* enfants et adolescents (édition d'un module thématique chaque jour aux niveaux A1, A2 et B1),
- Création de séquences pédagogiques en fonction de l'actualité culturelle de l'AFD,
- Création de modules complémentaires sur la plateforme Apolearn (des niveaux A1.1 aux C1.5) en suivant la méthode Tendances de clé,
- Préparation de cours,
- Enseignement pour un public d'enfants, possibilité plus tard d'enseigner à un public d'adultes (3h30/semaine),
- Quelques tâches administratives faites en soutien.

L'AFD est restée fermée au public pendant l'intégralité du stage, entraînant un basculement de l'ensemble de leurs services en ligne. Mes missions se sont centrées sur la conception de contenus pédagogiques numériques, et plus particulièrement les modules pour les classes *self-learning* enfants et adolescents.

2. *Projet d'ingénierie*

Hormis les tâches administratives et l'enseignement, les missions du stage sont très portées sur la conception de contenus pédagogiques. Ces contenus peuvent être divisés en deux catégories : le contenu culturel et le contenu pour les modules Apolearn.

2.1. Le contenu culturel

L'activité culturelle de l'AFD a continué malgré le passage en distanciel. La plupart des événements et activités, autrefois proposés en présentiel, ont été transposés au format en ligne. Mon projet principal concernant le contenu culturel était la préparation des supports pour les webinaires et des ateliers, à l'aide du site Genially. La préparation des supports nécessite de profondes recherches sur le thème abordé, suivi d'un travail de synthèse. Le choix du contenu à intégrer à la présentation se fait en collaboration avec l'enseignant responsable de présentation du webinar sur Zoom. Pour certains enseignants, la présentation s'accompagnait d'un script.

À l'occasion de grands événements (autour de Georges Brassens ou Charles Baudelaire par exemple), il a fallu créer du contenu pédagogique (présentation et quiz) prêt à l'emploi pour les enseignants afin de faire la promotion de ces événements auprès de leurs apprenants.

2.2. Les modules Apolearn

Comme mentionné ci-dessus, les modules disponibles sur Apolearn diffèrent selon le public, et n'ont de commun que le fait d'être composés d'exercices autocorrectifs uniquement. Ainsi, lors du processus de conception des modules, l'enseignant doit faire en sorte que les exercices proposés ne requièrent pas de correction manuelle.

Pour le public adulte, on parle de « modules complémentaires ». Ces modules sont déclinés par sous-niveaux du CECRL (de A1.1 à B2.8). Les modules complémentaires sont conçus pour être faits en 45 minutes, ce qui représente une grande quantité de travail personnel. C'est pourquoi les enseignants peuvent aussi s'en servir pour leurs cours ou en guise de devoirs, puisque la plupart des apprenants n'ont pas assez de temps pour les finir. Ces modules sont conçus par des enseignants qui se sont vu attribuer un niveau spécifique, et soumis à la correction de la directrice du pôle cours et formation et de moi-même. Une fois validés, les modules sont disponibles à l'ensemble des enseignants.

Pour le public enfant et adolescent, on parle de « modules *self-learning* ». Au moment de la reprise de ce projet, ces modules étaient au format journalier faisable en 15 minutes. Les modules étaient donc présentés comme suit : « Jour 1 : Bonjour ; Jour 2 : se présenter » et ainsi de suite. L'objectif du projet était d'atteindre les 60 jours pour chaque catégorie d'âge (pour rappel, les modules *self-learning* sont disponibles pour trois tranches d'âge : 4/6 ans, 7/10 ans et adolescents). Les modules *self-learning* ne correspondent pas à un niveau spécifique, contrairement aux modules complémentaires pour les adultes, mais parcourent plutôt une large étendue de thèmes, allant des plus familiers (la famille, corps, l'école, etc.) aux plus spécifiques qui ne sont pas forcément étudiés en classe (les animaux marins, l'espace, découverte de la Suisse).

3. Problématique

Le concept derrière les modules *self-learning* est de ne pas avoir de contact avec les apprenants, en raison du faible coût de ce service (5 euros pour deux mois d'accès à la plateforme). La difficulté de ce projet est de concevoir du contenu pour un public que l'on ne connaît pas et dont on ne peut pas avoir de retour. Les modules ont été pensés pour être faits par l'apprenant sur une base journalière. Cet aspect pousse l'enseignant-concepteur à être créatif dans la conception tant sur le fond et la forme afin de ne pas rendre l'apprentissage chronophage pour l'apprenant, d'autant plus que l'apprentissage en autonomie demande beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant qui est en position d'apprentissage actif, contrairement à des cours en classe qui laisse des temps d'apprentissage passif.

Une veille pédagogique a été nécessaire au début du projet pour faire la liste des outils potentiels à intégrer dans les modules, à commencer par les outils pour lesquels l'AFD avait déjà des comptes de créés (gratuits ou payants), et sur lesquels des ressources étaient déjà disponibles. Le site Wordwall est sans doute celui que j'utilise le plus, car il dispose d'une large gamme d'exercices et de jeux disponibles, qui sont très simples à créer. Rapidement, je me suis retrouvée à proposer beaucoup de jeux dans les modules pour rendre l'apprentissage du français plus ludique pour ces enfants et adolescents qui se retrouvaient (certainement) seuls dans leur apprentissage.

Cependant des questionnements sont vite apparus quand j'ai utilisé des jeux avec mes propres apprenants en classe en ligne. J'ai pu observer une différence entre ce que j'espérais et le comportement de mes apprenants face au jeu. Il était alors devenu important

pour moi d'être sûre que les jeux que je proposais dans les modules en *self-learning* étaient bien ludiques, mais aussi éducatifs. C'est pourquoi j'ai décidé de me focaliser sur la problématique suivante : Comment concevoir et utiliser des jeux dans l'enseignement du français langue étrangère en ligne pour un public enfant ? Bien entendu, les tests des jeux réalisés en classe ne sauraient être représentatifs de l'expérience des joueurs dans le cadre des modules *self-learning*, d'autant plus que certains jeux nécessitent plusieurs joueurs. Néanmoins, avant d'entreprendre la création de jeux pour un public d'apprenants isolés, il est nécessaire de connaître la réception du public visé en utilisant les jeux en classe.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Définir le jeu

Pour répondre à la problématique autour de la conception de jeux éducatifs destinés aux enfants dans un contexte d'enseignement en ligne, il est essentiel de définir proprement notre objet d'étude à la base de notre questionnement : le jeu. Nous allons dans un premier temps exposer les caractéristiques du jeu dans son acceptation générale. Nous verrons dans un deuxième temps les caractéristiques du jeu éducatif pour enfin nous attarder sur les spécificités des jeux numériques éducatifs.

1. Qu'est-ce qu'un jeu ?

Le jeu fait partie des activités les plus anciennes de l'humanité. « Depuis des temps immémoriaux, le jeu a été lié à de nombreuses activités de la vie quotidienne de l'être humain » (Corrales, 2014).

1.1. Plusieurs définitions

Dans cette partie, il s'agira de faire part des différentes définitions du jeu en partant des plus générales pour aller vers des plus spécifiques liées à notre problématique, notamment à travers le prisme des Game Studies, ou Sciences du jeu en français qui « se définissent comme un ensemble interdisciplinaire dans lequel s'interpénètrent les méthodes de disciplines constituées (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie) et de disciplines transversales (génétique textuelle, sémiotique, narratologie et ludologie). » (Baroni et Marti, 2014).

1.1.1. Définitions générales

Le jeu est une activité ancienne qui a beaucoup évolué notamment grâce à la technologie. Par conséquent, et comme le rappelle Arjoranta (2014), la définition du jeu a été vue et revue maintes fois.

Tout d'abord, il est intéressant de partir de définitions très générales issues du dictionnaire. Dans le dictionnaire Larousse, on retrouve entre autres deux définitions :

1) “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 : Participer à un jeu.

2) Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : Jeu d'adresse. Jeu télévisé. Jeux d'argent. Jeux de cartes. Tricher au jeu.”

Ces deux définitions abordent des notions importantes à relier au jeu : le divertissement, le plaisir, des règles et la présence de gagnant(s) et de perdant(s). Les deux définitions décrivent le jeu comme étant une activité qui sollicite les qualités physiques et/ou intellectuelles. L'aspect « non imposée » du jeu est discutable dans la mesure où un joueur ne connaît pas forcément les règles du jeu auquel il va jouer (nombre de jeux télévisés ont plusieurs mini-jeux et seulement l'un des jeux sera imposé au candidat par exemple). Le caractère « utilitaire » peut aussi être remis en cause dans le cadre des jeux d'argent, où l'argent est l'objectif et la raison de jouer. L'argent, sous forme de pièces, peut également être l'outil du jeu dans les casinos.

Prenons maintenant les définitions du dictionnaire Le Robert à titre comparatif. Le premier sens du jeu :

“Activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure.
→ amusement, divertissement, récréation ; ludique. Le jeu. Le besoin du jeu chez l'enfant.
— locution adverbiale Par jeu. Faire qqch. par jeu.

Activité qui présente un ou plusieurs caractères du jeu (gratuité, futilité, facilité).
— Jeu de mots”

Comme dans le dictionnaire Larousse, la notion de plaisir est présente, et même essentielle selon la définition du Robert, à l'activité de jeu. Dans la deuxième définition, le caractère futile associé au jeu est quelque peu péjoratif, étant donné une autre définition du Robert pour un deuxième sens donné au jeu avec des caractéristiques plus spécifiques :

“Cette activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte. Jeux de plein air. Jeu d'adresse. Jeu éducatif. Jeux de société*. Jeux vidéo*. Jeux de rôles*. Gagner, perdre, tricher au jeu. La règle du jeu.”

Dans les deux dictionnaires, les deux sens donnés au jeu reflètent la différence de degré d'importance et de structure attribuées à l'activité. Dans le sens premier, le jeu est une activité pour le plaisir et rien de plus, tandis que le deuxième sens ajoute une

profondeur à l'activité avec des règles, des objectifs et un aspect compétitif introduit par les verbes "gagner" et "perdre".

Enfin, on peut ajouter que le jeu est aussi quelque chose de matériel dans sa définition "ce qui sert à jouer" (LeRobert) comme le plateau de jeu, des cartes, des pions, etc., mais également "le lieu où se pratiquent certains jeux", c'est-à-dire l'"espace délimité où la partie doit avoir lieu" (Larousse).

1.1.2. Définitions plus spécifiques

Maintenant que le terme « jeu » a été défini dans son usage quotidien, nous allons voir comment le jeu est envisagé, en tant qu'objet d'étude des Sciences du jeu, pour en dégager une définition plus spécifique.

Les Game Studies, aussi connues sous le nom de Ludology, terme que Gonzalo Frasca a popularisé, et que l'on traduit en français par les Sciences du jeu, sont un champ d'études interdisciplinaire qui a débuté dans les années 1990. On voit progressivement émerger des associations pionnières des Sciences du jeu comme l'IBGSA (International Board Game Studies Association, 1990), la DiGRA (Digital Games Research Association, 2003), le journal Game Studies (2001) qui vont bâtir tous les fondements théoriques du concept des Sciences du jeu.

Hays (2005) propose la définition suivante : « un jeu est une activité compétitive, construite artificiellement, avec un but précis, des règles et contraintes, qui se situe dans un contexte précis. », ajoutant que « Un jeu n'est pas la réalité. C'est une activité créée qui ressemble à des parties de la réalité. Elle offre au joueur un environnement compétitif en le mettant au défi d'atteindre un objectif. L'objectif du jeu (le plaisir, l'information, l'éducation, etc.) aide à définir les buts, les règles et le contexte du jeu. ». Cette définition se distingue de celle du dictionnaire en partant du principe qu'un jeu peut avoir un but, et que c'est ce même but qui va définir l'identité même du jeu. La définition de Brougère (2002) va aussi dans le sens Hays et parle de "second degré" du jeu, auquel il ajoute quatre autres caractéristiques : la règle, la décision, la frivolité et l'incertitude.

Enfin, de son côté Silva (2009) est plus prudente pour définir le jeu, car "les significations que le mot "jeu" recouvre varient selon les contextes, les milieux, les époques, les fonctions qui lui sont attribuées. » Le jeu résiderait moins dans l'activité que dans "l'attitude ludique", que Silva définit comme "la conviction intime du joueur qui se

conçoit lui-même en tant que tel”. Avec cette conception du jeu, une activité proposée à une personne A pourra être considéré comme un jeu alors que pour une personne B, il n’en sera pas de même. Le public visé est donc une caractéristique du jeu.

1.2. Catégories de jeux

Les définitions du jeu sont vastes pour prendre en compte tous les types de jeux. Au sein même des jeux, il est possible de créer des catégories pour cibler un type de jeu spécifique. Il existe plusieurs classifications des jeux et aucune ne saurait être “la” bonne, étant donné que chaque classification compare les jeux de différents points de vue pour les classer. D’autre part, l’évolution de la technologie a rendu les jeux difficiles à classer, puisqu’ils sont plus complexes (par exemple le jeu *Breath of the Wild* de Nintendo sur Switch est un de genre action-aventure, mais des zones spécifiques, les sanctuaires, sont des puzzles), et multisupports (le jeu *Uno* de Mattel est disponible en jeu de cartes et sur navigateur). Nous allons donc explorer différentes classifications des jeux en commençant par celles que l’on caractérisera de “grand public”, puis des classifications provenant des recherches sur le jeu en tant qu’objet d’étude.

1.2.1. Classifications grand public

Nous parlons ici de classification grand public, en opposition aux classifications des écrits universitaires, puisque les sources des classifications qui suivent proviennent de sites non spécialisés dans l’étude du jeu.

Wikipédia propose un portail⁵ consacré uniquement aux jeux avec une classification avec 39 types de jeux, certains étant eux-mêmes subdivisés en plusieurs catégories comme les jeux de hasard (jeu de loterie, jeu de hasard pur et jeu de hasard raisonné). On ne donnera pas ici les 39 types, mais l’on peut cependant commenter le choix des catégories. On remarque qu’il existe une catégorie “jeu de guerre” qui fait donc référence à l’ambiance et l’univers du jeu, quand d’autres jeux sont classés en fonction de la compétence engagée, comme les types “jeu d’adresse”, “jeu de stratégies” et “jeu de communication”. Un jeu de guerre pourrait aussi être un jeu de stratégie ou de communication en fonction des règles du jeu. De même, on retrouve une distinction entre

⁵ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Jeux>

les types “jeu de chiffres”, “jeu mathématique” et “mathématiques récréatives” ce qui est redondant pour une classification, dont le but est de réduire au maximum les catégories.

Un autre moyen d’avoir un aperçu des différents types de jeux est d’aller sur des sites marchands, dont la classification est faite pour être comprise par le plus grand nombre afin de faciliter l’achat. Sur le site de Cultura, on retrouve ainsi les “jeux vidéo” séparés des “jeux de société et puzzles”. Les jeux restent une catégorie dans le menu du site au même titre que la musique, les livres ou encore les DVD. Dans la catégorie “jeux de société”, on retrouve plusieurs sous-catégories qui insistent sur un aspect du jeu, mais qui peuvent pourtant être complémentaires : jeux à deux (modalité), jeux d’adresse (compétence), jeux de cartes (support), jeux famille (public), etc. Sur le site de la Fnac, la même distinction est faite entre les jeux vidéo et les autres types de jeux. À la différence de Cultura, les jeux ne sont pas une catégorie à part entière, mais ils sont disponibles dans les produits “enfants, jours, bébés”, excluant le public adulte. Les jeux sont ensuite classés par “thème”, par “âge” ou par “marque”. Les thèmes sont variés et se focalisent soit sur l’objet-jeu (figurines, véhicules, poupées, etc.) ou sur l’activité (jeux de construction, jeux d’imitation). Comme chez Cultura, les jeux de société et les puzzles représentent des catégories distinctes, mais la Fnac propose également un thème “jeux éducatifs”. Ces jeux éducatifs sont ensuite plus ou moins classés en fonction du but pédagogique (ordinateurs éducatifs, jeux scientifiques, écriture et lecture, expériences, jeux de réflexion, nature et animaux, robots et compagnons interactifs, chiffres et calculs, alphabet, jeux de découvertes). Cette classification se fonde sur des critères variés allant de l’outil (ordinateurs éducatifs), à la matière scolaire (jeux scientifiques) en passant par les thèmes spécifiques (nature et animaux).

1.2.2. Une première tentative de classification

Dans son rapport sur l’efficacité des jeux éducatifs, Hays (2005) dresse une liste de différentes classifications des jeux, dont celle de Csikszentmihalyi (1990) et Caillois (1958) pour qui il y a quatre catégories de jeux :

“1 - Les jeux agnostiques qui sont ceux avec pour but principal la compétition (les sports et événements athlétiques).

2 - Les jeux de hasard qui implique un élément de chance (dé ou Bingo).

3 - Les jeux de vertiges qui sont des activités altérant la conscience d'une personne en brouillant sa perception ordinaire (manège, parachutisme, ou les jeunes enfants qui tournent en cercle jusqu'à être étourdis)

4 - Les jeux d'imitation qui permettent au joueur de créer une réalité alternative (dance, théâtre et les arts en général).” (Hays, 2005)

Cette classification paraît assez réductrice et non représentative de la totalité des jeux d'aujourd'hui. Il semble difficile ici de mettre dans l'une des catégories des jeux comme le chat perché, le Puissance 4 ou encore Tetris. Un seul modèle de classification ne saurait être satisfaisant pour représenter la diversité des jeux, c'est pourquoi nous avons cherché à en analyser plusieurs.

1.2.3. Le “Modèle Folk”

Toujours dans la liste des classifications de Hays (2005), se trouve le “Modèle Folk” qui “divise les jeux en quatre catégories (non exclusives) :

1 - Les jeux de compétences (jeux de société, jeux de cartes, jeux de lettres, jeux de mathématiques, puzzles, devinettes, jeux de mots, jeux de compétences physiques et jeux éducatifs)

2 - Les jeux de chance (jeux de dés, jeux de cartes, jeux de casino, jeux de loterie, Bingo et Piñata)

3 - Les jeux de stratégie (jeu de dames, échecs, jeu de go et Mastermind)

4 - Les jeux de simulation (jeux de rôle, jeux de plateau comme Monopoly et jeux vidéo/d'ordinateur)”

Le caractère non exclusif de cette classification est intéressant, car elle admet une certaine complexité des jeux qui peuvent rentrer dans plusieurs catégories à la fois. Prenons le jeu Scrabble par exemple. Il s'agit d'un jeu de société et d'un jeu de lettres qui sollicitent les compétences intellectuelles des joueurs avec un facteur chance puisque les lettres sont piochées au hasard.

Un jeu ne peut se limiter à une catégorie tant les jeux possèdent des caractéristiques complémentaires. Mais il est possible de dresser une liste non exhaustive de questions pour cerner et classer au mieux un jeu :

Quel est le public ? (Enfants, adolescents, adultes, famille)

Combien faut-il de joueurs ?

Il y a-t-il un support de jeu ? Si oui, lequel ? (Console/ordinateur, plateau, cartes, dé, etc.)

Le jeu sollicite-t-il les compétences physiques et/ou intellectuelles des joueurs ?

Il y a-t-il une part de hasard ?

2. *Le jeu éducatif*

La définition du jeu trouvée dans le dictionnaire ne peut être suffisante pour définir notre objet d'étude. L'absence de « fin utilitaire » dans la première définition citée ci-dessus par exemple n'est pas satisfaisante dans notre problématique autour du jeu éducatif, puisque ce dernier a un objectif et une utilité intrinsèquement liés à sa caractérisation « éducative ». D'autre part, dans un contexte scolaire le jeu éducatif est souvent imposé par l'enseignant aux apprenants. Il nous faut donc trouver des définitions spécifiques au jeu éducatif, c'est-à-dire du jeu qui a pour but l'instruction.

2.1. Définition

2.1.1. *Les caractéristiques et fonctions du jeu éducatif*

Tout d'abord, nous allons commencer par revenir sur des formes anciennes de jeux. Dans son article, Corrales (2014) remonte aux origines des jeux, au temps de l'Égypte ancienne, et fait part de preuves de jeux pour enfants (comme des maisons miniatures et des poupées) qui peuvent être utilisés pour « familiariser les enfants avec d'éventuelles tâches futures ». Corrales associe de ce fait les fonctions de divertissement et d'instruction aux jeux tels qu'ils étaient utilisés à cette époque. Ce type de jeu existe encore de nos jours, autant au format physique (avec des poupées, des jouets de produits électroménagers, etc.) qu'au format jeu vidéo (avec des jeux de simulation comme « Jouons à la maman » sur la console Nintendo DS). La notion de jeu instructif, pour reprendre les mots de Corrales, peut donc être associée aux jeux de simulation, par exemple, puisque le jeu se veut être une copie de la réalité et que les tâches ou activités dans le jeu peuvent être transposées dans la vraie vie, à la manière de compétences transversales. Par conséquent, le jeu éducatif n'est pas lié uniquement à l'environnement scolaire. Corrales (2004) complète avec une définition même du terme « jeu », qui est « un substantif polysémique, car il peut être utilisé pour désigner des objets et des actions. En

combinaison avec d'autres mots, nous trouvons également des expressions idiomatiques propres à chaque langue et culture », donnant un aspect culturel au jeu.

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, on pourra se référer à « Hubbard qui propose de déterminer si une activité est un jeu en vérifiant si les apprenants souhaitent rejouer pour le plaisir. Il insiste sur l'importance de la représentation de la tâche par l'apprenant » (Loiseau, Yassine-Diab et Zampa, 2017). Cette définition ajoute la notion de plaisir qui est absente de la définition donnée par Hays (2005), où le plaisir est plus un objectif qu'une caractéristique du jeu. À la représentation de la tâche par l'apprenant, on peut ajouter la conclusion de Lavigne (2016) sur l'origine de cette représentation : « le jeu ne se décrète pas, mais [il] est un ressenti forgé culturellement par des habitudes ludiques et celles-ci sont diverses ». Par « habitudes ludiques », Lavigne (2016) entend le profil de joueur prenant en compte « le nombre d'heures passées par semaine sur les jeux vidéo, la nature des jeux vidéo pratiqués et la motivation vidéoludique ».

Pour distinguer un jeu d'un jeu éducatif, Brougère (2012) statue que les jeux éducatifs sont « des jeux qui n'ont pas le divertissement, l'amusement, le fun comme leur objectif premier » sans pour autant leur retirer le caractère divertissant, car selon lui il n'y a pas d'opposition jeu ludique/jeu éducatif. Toutefois, il admet des caractéristiques qui « permettent de trouver à la fois des divergences et des convergences avec ce qui fonde la logique de l'action éducative formelle » et le jeu (Brougère, 2002). Il prend pour exemple les exercices et simulations réalisés en classe qui sont « des situations de second degré » et qui « comportent des règles », relevant des critères convergents du jeu et de l'éducation. Cependant, les aspects de « frivolité » et d'« incertitude » que Brougère associe au jeu « semblent antinomiques avec un projet éducatif qui poursuit des objectifs d'apprentissage » et l'on retombe alors dans l'antagonisme du jeu ludique et de l'éducation sérieuse. Brougère (2002) y voit la plus un problème lié à la conception dite traditionnelle de l'éducation et invite à se questionner sur la place du jeu éducatif « au sein d'une pluralité d'activités » plutôt que comme un élément isolé de tout système.

2.1.2. La typologie des jeux de De Grandmont

Nous avons choisi le terme « jeu éducatif » depuis le début de ce mémoire alors que d'autres termes sont employés. L'on pourrait par exemple prendre en compte la typologie en trois axes de Nicole De Grandmont (cité par Duquesnoy, Gilson, Lambert, Preat, 2019) dans laquelle une distinction est faite entre jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique. La

définition du jeu ludique selon De Grandmont rejoint la définition générale du jeu que l'on a développé dans la première partie, il s'agira donc ici de se focaliser sur ses définitions du jeu éducatif et du jeu pédagogique.

Selon De Grandmont, “le jeu éducatif est le premier pas vers la structure” et sert à l'apprentissage de notions et de concepts. Son utilisation doit être distrayante, mais son statut de jeu éducatif “fait diminuer la notion de plaisir intrinsèque” tout en cachant “l'aspect éducatif de l'activité” et “sans contraintes perceptibles”. Une telle définition du jeu éducatif semble compliquée à réaliser sur le terrain : dans une salle de classe, est-il réellement possible de cacher à des enfants l'aspect éducatif, alors même qu'ils sont dans un environnement propice au travail ? D'autre part, comment évaluer la limite entre un jeu distrayant, mais qui perd sa notion de plaisir intrinsèque ? Nous sommes face ici à une perception différente du jeu de celle de Hubbard, qui juge de la qualité d'un jeu à être un jeu en fonction de sa perception par les apprenants. Ce critère peut difficilement être établi au moment de la conception/choix du jeu par l'enseignant.

Le jeu pédagogique est décrit par De Grandmont comme étant une “activité axée sur le devoir d'apprendre”, donc contrairement au jeu éducatif l'objectif d'apprentissage n'est pas caché. Le jeu pédagogique sert pour des apprentissages précis alors que le jeu éducatif porte sur des notions et concepts. Enfin, et toujours selon De Grandmont, la notion de plaisir est presque voire totalement absente du jeu pédagogique. Or, si un critère est commun aux différentes définitions du jeu que nous avons présentées, c'est bien celui de plaisir. Peut-on vraiment labéliser une activité de jeu pédagogique en l'absence de plaisir, et dans ce cas, quelle serait la différence avec un exercice classique ? Nous ne sommes pas de cet avis et ce n'est pas dans cette optique que nous allons traiter du sujet. Notre position sur le jeu éducatif se calque plutôt sur les critères du jeu mentionnés plus haut, parmi lesquels le plaisir figure comme une caractéristique intrinsèque du jeu.

Notre objet d'étude maintenant défini, il s'agira dans la prochaine partie de rendre compte et d'analyser les changements que les jeux éducatifs apportent dans un cadre d'enseignement-apprentissage.

2.2. Jeux éducatifs en classe

Même sans moyens financiers et techniques, les enseignants peuvent mettre en place des jeux éducatifs en classe, puisque certains jeux, comme les jeux de mots, les devinettes, les jeux de rôle, etc. ne nécessitent aucun support physique. De nombreux jeux

de rôle font d'ailleurs partie intégrante du programme des manuels revendiquant l'approche actionnelle, ce qui rend ces jeux prêts à l'emploi pour les enseignants. Toutefois, Schmoll (2016) remet en question leur qualification même de jeu, puisque prévu sous forme de tâche dans l'approche actionnelle, les jeux de rôles ne sont pas prévus pour être amusants. La motivation viendrait du fait que "les apprenants y [expérimentent] une marge de liberté plus grande qu'avec des exercices traditionnels" (Schmoll, 2016). Sauvé, Renaud et Kaufman (cités par Schmoll, 2016), préconisent de faire une distinction entre "jeu et simulation éducative", car la simulation n'a pas de règles, n'implique pas une compétition et, de ce fait, ni de gagnant ni de perdant, critères importants du jeu.

2.2.1. Exemples dans les manuels

Le manuel Les Loustics 1 (Hachette FLE) adopte une "approche actionnelle et créative qui donne aux enfants le plaisir et le goût d'apprendre", dont la notion de plaisir n'est pas sans rappeler le jeu. La présentation du manuel sur le site de l'éditeur⁶ fait à ce propos deux mentions du terme "ludique" et parle d'"apprendre en s'amusant", promettant un manuel riche en jeux. Et en effet, le jeu tient une place non négligeable dans Les Loustics 1, puisqu'une double page "remue-méninges" est proposée toutes les deux unités et que les activités des unités sont parsemées de jeux. La leçon 5 de l'unité 4, par exemple, porte sur une BD avec pour thème la santé. L'exploitation de la BD est orientée vers son appropriation par l'apprenant qui doit écouter la version audio et répéter les dialogues pour ensuite apprendre le rôle d'un des personnages et faire une mise en scène. Ce jeu est proposé après des leçons axées sur l'expression orale et sur la gestuelle avec des jeux de mime. La mise en scène de la BD s'inscrit ainsi dans une progression logique. Pour revenir sur les propos de Sauvé, Renaud et Kaufman, il nous semble important de souligner que le public cible, et la perception de ce dernier sur l'activité, est essentielle à la caractérisation d'un jeu. Les Loustics étant destiné à des enfants, il nous semble raisonnable de considérer l'activité de mise en scène comme un jeu, ce qui ne serait peut-être pas le cas s'il s'agissait d'un public adulte.

Prenons maintenant l'exemple d'une tâche dans le manuel Défi 1 (Éditions Maison des Langues) page 39, dont la consigne est "Vous allez réaliser un quiz pour faire

⁶ <https://www.hachettefle.com/collections/les-loustics>

découvrir votre pays ou un pays que vous connaissez. En petits groupes, choisissez les aspects intéressants ou étonnants de votre pays ou d'un autre." Le manuel est destiné à un public adulte, mais cette consigne conviendrait aussi à des enfants. Ici, l'apprenant est placé dans une position temporaire d'enseignant créant un exercice de type QCM, on pourrait aller jusqu'à dire qu'il s'agit d'un mini jeu de rôle. La consigne précise de choisir des "aspects intéressants ou étonnants" pour rendre le quiz divertissant, voire amusant. On peut supposer que la phase de création, autant que la phase de jeu, devraient être divertissantes. Ce jeu laisse aux apprenants la place de détenteur du savoir, favorisant la confiance en soi et par conséquent l'engagement et la motivation.

2.2.2. Les jeux classiques sans support

À l'école, les jeux sont souvent utilisés par les enseignants que ce soit pour motiver les élèves, pratiquer des notions spécifiques ou développer des compétences transversales. L'académie de Nantes établit sur son portail pédagogique⁷ une liste de jeux de société exploitables en classe en vue de pratiquer les langues étrangères avec des indications sur les notions et compétences visées. Parmi les jeux sans support physique, on peut citer le pendu (lexique), le Bingo (les nombres), ou le morpion (stratégie), auxquels on peut ajouter des jeux non cités dans la liste comme le baccalauréat (lexique), dessiner c'est gagner (créativité) ou encore le compte est bon (lexique et calculs). On remarque que même sans support, il est possible de travailler un large éventail de notions.

2.3. Jeux éducatifs numériques

Tout d'abord, il nous faut justifier de notre choix sur le concept de "jeux éducatifs numériques" plutôt que "jeu vidéo numérique". Nous ne limitons pas la variété de jeux aux jeux vidéo, mais à tout jeu disponible au format numérique, comme les jeux de société disponibles sur navigateur ou les livres numériques interactifs.

2.3.1. Aperçu des débuts de l'industrie en France

Le jeu éducatif numérique est une industrie en constant essor, englobée dans l'industrie de l'EdTech où les technologies de l'éducation. Le phénomène est loin d'être

⁷<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/pratique-d-une-langue-vivante-etrangere/documents/repertoire-de-jeux-en-langues-vivantes-968880.kjsp?RH=1398173482806>

récent selon Lavigne (2013), qui situe l'intérêt des concepteurs de logiciels éducatifs pour les jeux vidéo dans les années 1980 entraînant la popularisation du "concept ludo-éducatif" dans les années 1990. En 1990 est créée la franchise Adi (Accompagnement Didacticiel Intelligent) par le studio Coktel Vision, une entreprise française spécialisée dans le développement et l'édition de jeux vidéo dont les programmes "sont les plus connus [...] de cette période" (Lavigne, 2013). Le tout premier jeu de la série est sorti en 1991 sur PC et est longtemps resté sur ce support avant d'être exporté sur la console de salon PlayStation en 2003 (Adibou et le Secret de Paziral), et sur la console portable Nintendo DS en 2008 (Adi : L'Entraîneur - Objectif Anglais, CE1-CE2, CM1-CM2 et 6e-5e). Lavigne (2013) a analysé l'un des coffrets de la série portant sur le programme de CE1, CE2, CM1 et CM2 en français, mathématiques et anglais. Son constat est plutôt décevant, révélant que "ce qui est caractéristique de l'organisation du programme c'est que jeux et exercices éducatifs sont clairement séparés. Ou on apprend ou on joue [...] on n'apprend pas en jouant.". Les jeux sont en réalité bloqués et sont débloqués en guise de récompense après avoir terminé un exercice. Lavigne (2013) conclut inévitablement que "la promesse d'apprendre en s'amusant est mensongère : l'on ne joue pas quand on apprend" et cite Natkin pour qualifier les logiciels ludo-éducatifs d'"échec pédagogique" dans les années 2000. Ces propos sont à tempérer dans la mesure où le coffret date de 1997 et est analysé avec un regard critique de 2013. En 1997 et dans les années qui suivirent, les enfants qui ont joué à ces jeux n'avaient pas les mêmes attentes d'un jeu que des enfants de 2013 pourraient avoir, ni les mêmes habitudes ludiques. De plus, compte tenu du nombre de jeux Adibou sortis, on peut considérer que cette série a été un succès auprès du public visé.

2.3.2. Les serious games : un changement de vision

Le *serious game* propose une approche différente des logiciels ludo-éducatifs en partant "de vrais principes ludiques qui pourraient être le support d'apports pédagogiques" (Lavigne, 2013). Toujours selon Lavigne, le système économique des *serious games* diffère de celui des logiciels ludo-éducatifs, en suivant le modèle du "produit de commande", et non plus selon un "modèle éditorial", ce qui signifie que le jeu est conçu après la commande d'un client pour correspondre aux attentes de ce dernier. Pour définir l'objet *serious game*, nous nous référerons à Alvarez et Djaouti (2012) qui attribuent deux caractéristiques principales aux serious games :

“1. Il combine jeu vidéo et une ou plusieurs fonctions utilitaires : diffuser un message, dispenser un entraînement, favoriser l’échange de données.

2. Il vise un marché autre que celui du seul divertissement : la défense, la formation, l’éducation, la santé, le commerce, la communication.”

Alvarez et Djaouti (2012) établissent une liste des domaines dans lesquels les *serious games* peuvent être exploités, l’un deux étant l’enseignement et la formation. Ce domaine est lui-même divisé en quatre sous-catégories, mais seules les deux premières correspondent à notre domaine d’étude. La première est “*education arcade*”, qui est destinée à former les enseignants et a pour but “d’élaborer et d’analyser des *serious games* destinés à l’éducation”. Viennent ensuite les *serious games* “liés à l’éducation scolaire”. Ce sont des jeux destinés à être utilisés en classe et suivant plus ou moins le programme scolaire, comme Rome In Danger (Caspian Learning, 2008) portant sur la civilisation romaine, et/ou apportant des compétences transversales, comme le jeu Gamestar Mechanic (GameLab, 2009) portant sur la création d’un jeu vidéo.

Les études de cas menées par Lavigne (2013) dressent un bilan assez mitigé des *serious game* puisque “de nombreux produits se caractérisent par l’absence de jeu ou par de fausses modalités ludiques.» Pire, certains *serious games* seraient en effet des jeux, mais “que la pratique du jeu n’implique pas nécessairement un apprentissage”, c’est-à-dire que malgré la présence de composantes éducatives, il est possible de jouer au jeu sans devoir apprendre. C’est un enjeu de taille pour les concepteurs de parvenir à intégrer l’apprentissage dans le jeu. Malgré certains échecs, l’on peut toutefois citer des *serious games* réussis tels que les jeux éducatifs Rayman qui intègrent très bien les exercices à l’univers du jeu original et sans en changer le *gameplay* (voir la démonstration du jeu sur Youtube faite par Ascuns⁸).

2.3.3. Un nouveau marché

Les sites et applications ludiques et éducatifs ne sont pas nouveaux, la preuve en est avec le site de TV5MONDE qui offre du contenu pour apprendre le français sur son site

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=IXsMUutaQnc> à partir de 2min35

depuis 1995⁹. Cependant, on peut noter une évolution dans le contenu maintenant disponible avec l'émergence de nouveaux outils et supports. La nouveauté de ces sites est que les enseignants n'y trouvent pas uniquement des contenus prêts à l'emploi, mais ont aussi la possibilité de créer leur propre contenu. L'on peut citer les sites Kahoot, LearningApps et Wordwall par exemple qui mettent à disposition des bases d'exercices et/ou de jeux que l'enseignant remplit avec les informations voulues. La plateforme Genially quant à elle est plus orientée sur la présentation interactive pour rendre les cours plus dynamiques, mais il est aussi possible d'y créer des jeux (c'est ce que nous montrerons dans notre partie 3).

3. Impacts du jeu en classe

Le jeu fait partie intégrante de la vie des êtres humains, il a une connotation universelle et de ce fait est facile à instaurer en classe. Le jeu fait appel à des compétences variées présentes dans la vie quotidienne : l'interaction, la résolution de problèmes, l'utilisation de la langue, etc. Dans le contexte d'une classe de FLE, le jeu "s'inscrit avant tout dans la continuité des approches communicative et actionnelle" puisqu'il peut être exploité dans des tâches sociales "en proposant un cadre plus ludique" (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014). Les bénéfices du jeu sont nombreux et nous allons tâcher d'en lister quelques-uns ici. Cela ne fait pas pour autant du jeu un outil parfait adapté à toutes les circonstances : nous aurons l'occasion de présenter les limites du jeu au prochain chapitre.

3.1. Les bénéfices du jeu

3.1.1. Le jeu facteur de motivation et d'engagement

Le premier bénéfice que l'on peut constater en utilisant des jeux dans un contexte d'apprentissage est l'augmentation de la motivation liée à un plus fort engagement des apprenants. En effet, le jeu encourage "la prise de parole et l'interaction" et "permet également de dépasser les besoins instrumentaux tels qu'ils sont souvent présentés, et qui peuvent se montrer assez peu motivants" (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014). Cela est dû au

⁹http://www.tv5monde.com/TV5Site/publication/publi-285-TV5MONDE_fete_ses_25_ans_le_dimanche_20_septembre_2009.htm

fait que l'apprenant jouant est "en permanence acteur de son apprentissage" (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014), ce qui est très valorisant.

Kotuła (2019) attribue aussi au jeu la motivation des apprenants, du fait que "les mécanismes intrinsèques du jeu sont construits de façon à encourager constamment le joueur à découvrir les étapes successives du jeu, en grande partie grâce à un système équilibré de récompenses.". Même s'il s'agit d'une vision quelque peu behavioriste du jeu, il n'en est pas moins vrai que lorsqu'on est face à un public enfant, le système de récompense est souvent attrayant pour eux.

3.1.2. Le rapport à l'erreur

Nous avons mentionné dans la partie 2 que les rapports enseignant/apprenant se retrouvaient changés par les jeux éducatifs, particulièrement numériques, intégrés à la classe. Il en va de même pour le rapport entre l'apprenant et l'apprentissage. Faire une erreur peut être une source d'anxiété pour les apprenants. D'après Thomas (cité par Kotuła, 2019), le jeu peut être un moyen de réduire le stress chez les apprenants souffrant d'anxiété, ce qui en fait un potentiel outil pour rassurer les apprenants dans cette situation. Silva (2009) rejoint également cette position affirmant que les activités ludiques contribuent "à dédramatiser l'erreur". Ceci est dû au fait que pendant le jeu, les apprenants sont plus focalisés sur le contenu du jeu et la communication "dans la langue cible plutôt que d'utiliser des structures linguistiques correctes" (Thomas, cité par Kotuła, 2019).

3.2. Le développement de compétences transversales

Comme le suggère la classification des jeux selon le Modèle Folk, ces derniers peuvent solliciter des compétences diverses et pas uniquement focaliser sur le but pédagogique.

3.2.1. Compétences socioculturelles

Weiss (cité par Corrales, 2014) expose l'idée que "les activités ludiques présentent, peut-être la situation la plus authentique d'utilisation de la langue dans la salle de classe", et il est vrai que le jeu appelle à la spontanéité, caractère intrinsèquement lié à la langue dite authentique. Selon Corrales, lorsque les apprenants jouent en langue cible, ils "ont la possibilité de se familiariser avec les codes sociaux de la culture de la langue cible s'ils se trouvent dans le pays où la L2 est parlée" puisque qu'elle attribue au jeu une

dimension culturelle. Toujours selon Corrales, le jeu en langue étrangère permet aux apprenants “une meilleure compréhension des valeurs de leur culture, puisqu’il est clair que la pratique du jeu change en fonction des valeurs de chaque culture” et serait donc propice au travail sur l’interculturalité. La communication engendrée par le jeu entre apprenants participe fortement à la “valeur sociale évidente” du jeu en classe (Corrales, 2014).

3.2.2. Bénéfices cognitifs

Les psychologues Granic, Lobel et Engels (2014) se sont intéressés aux bénéfices tirés des jeux vidéo. Selon eux, ces bénéfices sont multiples.

La capacité de résolution de problèmes des enfants et jeunes nés après l’arrivée des technologies est différente de celle des générations précédentes. Cette capacité ne se fonde pas sur une “instruction linéaire (comme lire un manuel)”, mais “passe par l’essai et l’erreur, collectant de manière réursive des preuves qu’ils testent par l’expérimentation¹⁰” (Granic, Lobel et Engels, 2014). C’est ce changement dans la capacité à résoudre des problèmes, lié aux nouvelles technologies, qui a mené l’auteur Prensky à inventer en 2001 le terme “Digital native”, ou “enfant du numérique” dans sa traduction française. Prensky (2001) propose le terme de “Digital Immigrants” pour faire référence aux générations qui ne sont pas nées à l’ère des nouvelles technologies, mais qui s’y sont adaptées. On comprend vite l’intérêt de ces phénomènes dans le contexte de l’enseignement-apprentissage, puisque beaucoup de professeurs sont dans la catégorie des *Digital Immigrants* alors que leurs apprenants sont des *Digital Natives*. Nous reviendrons sur la nécessité d’une compréhension intergénérationnelle dans le chapitre 5 sur la conception des jeux pédagogiques. Pour revenir à l’article, il a été démontré que jouer à un jeu vidéo, peu importe lequel, “renforce les capacités créatives des enfants” (Granic, Lobel et Engels, 2014). D’autre part, certains types de jeux vidéo ont des bénéfices spécifiques. Par exemple, les jeux de stratégies qui contribuent à la capacité de résoudre des problèmes, et les jeux de tir développent la rapidité et la précision de l’attention des joueurs.

¹⁰ Traduction personnelle: “through trial and error, recursively collecting evidence which they test through experimentation.”

3.3. Les nouveaux rapports enseignants/apprenants

3.3.1. Nouveaux rôles de l'enseignant

Les jeux éducatifs numériques apportent une certaine autonomie aux apprenants puisque ces jeux sont souvent conçus de manière à guider et corriger le joueur. De ce fait, Kotuła (2019) soulève “que la mise en œuvre des stratégies vidéoludiques entraîne une profonde mutation du rôle de l'enseignant qui, dans la plupart des cas, peut se libérer de la contrainte de devoir contrôler l'ensemble des processus communicatifs dans la classe.”, ceci ayant pour conséquence un changement dans la relation enseignant-apprenant. On peut dire que l'utilisation de jeux éducatifs numériques en classe sollicite la compétence d'animation de l'enseignant, qui “peut se contenter d'intervenir seulement lorsqu'il le jugera nécessaire pour que le flux d'informations soit maintenu” (Kotuła, 2019). Pour Markowski (2020) aussi l'enseignant devient animateur encourageant “les apprenants par diverses activités ludiques pour qu'ils puissent développer leurs capacités : de parler, de comprendre, d'imaginer, de réfléchir, de sentir, d'agir, etc.”, ainsi que la capacité à créer. Selon Anzieu (cité par Markowski, 2020), l'absence de hiérarchie est l'un des facteurs qui favorisent le processus créatif. Par extension, nous pouvons dire que le nouveau rôle de l'enseignant n'est donc pas d'être supérieur hiérarchiquement dans la classe, mais d'être animateur et accompagnateur dans l'apprentissage.

3.3.2. Nouveau rôle de l'apprenant

Si le rôle de l'enseignant est impacté, comme mentionné ci-dessus, le rôle de l'apprenant l'est aussi, comme le suggère Kotuła (2019) du fait que “l'une des particularités fondamentales des mondes numériques est leur autonomie : dans la réalité virtuelle, chacune des actions des apprenants est suivie d'une réaction appropriée du logiciel.”, donnant aux apprenants une attitude active dans leur apprentissage. Silva (2009) voit dans ce “changement de rôle au sein de la scène pédagogique [un moyen] de rendre l'initiative et la parole aux apprenants” faisant du jeu éducatif un outil pour s'éloigner du système de la classe traditionnelle dans laquelle l'enseignant transmet le savoir à des apprenants passifs.

L'attitude ludique de l'apprenant est un autre phénomène important dans ce changement, elle “existe lorsque l'apprenant procède à l'agencement d'un ensemble de règles et de moyens, d'un monde fictionnel et d'un contexte pragmatique” (Genvo, cité par

Kandeel, 2018). Cette attitude fait que “les apprenants [...] deviennent des joueurs jouant” (Silva, cité par Kandeel, 2018), renforçant l’aspect actif de l’apprentissage.

Chapitre 5. La conception pédagogique

La conception pédagogique tient un rôle majeur dans la réussite d'une activité. Même si le jeu, comme nous l'avons vu dans sa définition, peut être une activité frivole, son exécution en classe nécessite une préparation en amont. Nous allons donc dans ce chapitre définir la conception pédagogique et l'appliquer au concept de jeu que ce soit en matière de ludification ou de conception de jeux numériques.

1. Définir la conception

1.1. Définition de la conception pédagogique

Meyer et Sørensen (2007) définissent la conception pédagogique au sens large comme étant « les théories et réflexions sur le but, l'objectif, le contenu, la planification, l'organisation et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage¹¹ », qu'il est possible de préciser par les trois niveaux de Dale (1989, cité par Meyer et Sørensen) : le niveau pratique, le niveau organisationnel et le niveau de réflexion théorique. Meyer et Sørensen (2007) précisent que la conception pédagogique s'accompagne des théories des sciences cognitives et des sciences sociales (comme l'apprentissage social, théories du genre, théories sociologiques sur l'usage qu'on les enfants et adolescents des médias numériques).

L'enseignant dans son rôle de concepteur pédagogique et, dans notre cas, concepteur de jeu, doit prendre en compte des éléments dont il a le contrôle (le but et l'objectif, le contenu), des facteurs techniques (le contenu, la planification et l'organisation) et des facteurs externes qui dépendent du public visé (le contenu). Le contenu a une place particulière puisqu'il dépend de plusieurs facteurs. En effet, dans une certaine mesure l'enseignant a le contrôle sur le contenu, mais non sans limite. Dans la conception d'un jeu, le contenu sera limité par les compétences techniques de l'enseignant (dans une autre mesure de ses moyens financiers). D'autre part, le contenu ne peut être réalisé en faisant abstraction du public visé. Tout comme un jeu vidéo, le jeu éducatif

¹¹ Traduction personnelle : « [...] theories on and reflections concerning purpose, objective, content, planning, organisation and evaluation of teaching and learning. »

s'adresse à un public en tenant compte de son âge, de son niveau, et à cela s'ajoute la compétence visée.

1.2. La conception pédagogique appliquée au jeu

Pour répondre à la question “Qu’est-ce qu’un jeu éducatif ?”, nous pouvons aussi répondre à la question “Qu’est-ce qui n’est pas un jeu éducatif ?”. Bruckman (1999) a cerné un problème avec les jeux éducatifs qu’elle compare à des brocolis couverts de chocolat. L’idée étant que, à trop vouloir rendre ludique quelque chose d’éducatif, on n’obtient ni l’un ni l’autre. Bruckman prend l’exemple du jeu Math Blaster, dans lequel les enfants enchaînent les questions de mathématiques et sont récompensés par un jeu de tir, qui n’a aucun lien avec les mathématiques. Les périodes de jeu et d’apprentissage sont donc distinctes, et c’est un problème que nous avons déjà exposé avec les jeux Adibou, analysés par Lavigne (2013). Bruckman va plus loin dans l’analyse en affirmant que l’on ne peut duper les enfants sur ce qu’est un jeu ou non, et qu’ils “ont tendance à intérioriser le message implicite que les mathématiques ne sont pas intéressantes”¹² et va jusqu’à dire que ce procédé peut finalement rendre les enfants hostiles à l’apprentissage. L’enseignant doit donc être particulièrement vigilant dans la phase de conception pour éviter un tel écueil.

Helme, Jourdan, et Tortissier (2014) ont établi une liste de questions que l’enseignant doit se poser pour faire son choix de jeux :

“Quel est l’objectif [pédagogique] du jeu ?

Combien ai-je d’apprenants dans ce groupe ?

Quel est leur niveau ?

Quelle est leur personnalité ?

De combien de temps je dispose ?

De quel espace je dispose ?

Est-ce que je joue ?”

¹² Traduction personnelle : “kids tend to internalize the implicit message that math isn’t actually interesting.”

À ces questions, nous proposons les questions : “Ai-je le temps de créer le jeu ? Si oui, de quels moyens je dispose (temps, outils, connaissances et compétences en jeu, etc.) ?”. Selon la réponse à ces questions, l’enseignant peut se tourner vers la ludification ou la conception de jeu.

2. Ajouter du jeu à l’éducation

Comme annoncé en début de chapitre, nous faisons une distinction entre la ludification et la conception de jeux. Bien que les deux partent d’une même base de conception pédagogique que nous venons de développer, elles relèvent de deux démarches différentes puisque la première consiste à intégrer du ludique tandis que la deuxième a pour but de le créer.

2.1. La ludification

Nous allons dans un premier temps définir la ludification, puis aborder la procédure à adopter pour l’exploiter.

2.1.1. Définition

La ludification, la *gamification* en anglais, “désigne l’élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être habituellement exclu” (Silva, 2013), “censé” exclu, car le sérieux, l’éducation, est souvent mis en opposition à ce qui est ludique et apporte du plaisir. Pour comprendre ce à quoi réfère le paradigme ludique, nous nous reporterons à la définition plus développée de Wu (2011) qui décortique sa propre définition de la ludification “l’usage des attributs du jeu pour susciter un comportement semblable à celui qu’a un jeu, dans un contexte non ludique” et illustre trois points :

““l’usage des attributs du jeu,” qui inclut les mécaniques et dynamiques du jeu, les principes du design du jeu, la psychologie du jeu, le parcours du joueur, les scénarios de jeu et la narration, et/ou tout autre aspect des jeux

“pour susciter un comportement semblable à celui qu’a un jeu,” comme l’engagement, l’interaction, l’addiction, la compétition, la collaboration, la conscience, l’apprentissage, et/ou tout autre comportement de joueur observé pendant une partie de jeu

“dans un contexte non ludique,” lequel peut être tout sauf un jeu (comme l’éducation, le travail, la santé et le fitness, la participation communautaire, l’engagement civique, le volontarisme, etc.)”.

2.1.2. *Comment procéder ?*

Ludifier un cours n’est pas chose aisée et les craintes de l’enseignant peuvent l’empêcher de mettre en place une nouvelle pratique. Silva (2009) recommande de “procéder par étapes dans la découverte de l’outil” et de favoriser des activités courtes. La préparation des activités en amont est essentielle, c’est pourquoi nous pensons que l’utilisation de jeux en classe doit se faire selon les règles de la conception pédagogique, comme toutes leçons, afin de garantir son succès. L’attitude de l’enseignant influence grandement celle des apprenants, Silva préconise l’utilisation de jeux connus et appréciés de l’enseignant pour lui “permettre de communiquer plus aisément son enthousiasme”, tout en tenant compte des jeux aimés des apprenants. Toutefois, Silva (2013) met en garde contre le fait de tenir pour acquis le caractère ludique d’une activité en amont de l’utilisation, puisque c’est la réception du jeu par les apprenants en tant que tel qui peut lui donner ce caractère ludique.

Nous avons déjà abordé les questions que l’enseignant doit se poser lors de la conception du jeu. Puisque nous sommes dans le cas de la ludification, il nous faut établir les éléments pertinents à prendre en compte pour choisir le jeu qui s’intègre aux objectifs pédagogiques. Silva (2000) propose un protocole d’analyse du jeu de société, lequel inclut l’analyse de la boîte, de son contenu, des règles du jeu pour ensuite se représenter “la mise en situation idéale” et enfin “la mise en situation réelle”. Si le choix de l’enseignant se porte vers un jeu numérique, la grille d’analyse proposée par Silva peut toujours s’appliquer avec des ajustements adéquats : au lieu de regarder la boîte, l’on regarde l’interface et au lieu du contenu de la boîte l’on prend connaissance des contrôleurs et des accessoires virtuels.

L’accessibilité du jeu en ligne est à prendre en compte dans la conception pédagogique. En effet, si certains jeux ligne, contrairement aux jeux de sociétés, sont gratuits, ils peuvent nécessiter la création d’un compte ou un téléchargement. Or, dans le cadre de notre problématique nous nous intéressons spécifiquement au public enfant (de 7 et 12 ans plus précisément), et l’on ne peut décemment pas imposer de telles conditions pour accéder au jeu. En effet, il faudrait demander l’autorisation des parents de chaque

apprenant. Ces derniers devraient accompagner leur enfant durant le processus d'inscription/de téléchargement puisque l'enseignant n'a pas accès à l'ordinateur des apprenants pour les aider, et que les plus jeunes d'entre eux ne savent pas forcément comment procéder. A moins d'opter pour un seul jeu dès le début du programme, que les parents devraient télécharger en amont, la logistique derrière un tel procédé n'est pas envisageable. La solution à ce problème est d'utiliser des "jeux autonomes" (De Prato, cité par Kandeel, 2018), que l'on appelle plus communément jeux de navigateur. Il suffit d'envoyer le lien du jeu aux apprenants pour qu'ils puissent y jouer.

2.2. Conception de jeux éducatifs numériques

À la différence du procédé de ludification, la conception de jeux éducatifs implique des aspects techniques (Kotuła, 2019) et créatifs importants. En effet, l'enseignant doit d'une part comprendre les mécanismes du jeu numérique, en partant de la création de l'univers et des règles en passant par le graphisme et les contrôleurs du jeu¹³. Ces éléments s'éloignent fortement du domaine d'expertise d'un enseignant. À cela s'ajoutent bien entendu l'aspect éducatif à intégrer au jeu, et tout le travail lié à la conception pédagogique comme nous l'avons défini ci-dessus.

2.2.1. L'expérience utilisateur

Nous souhaitons ici revenir à la théorie de Prensky (2001). Nous allons parler de manière réductrice et certainement caricaturale des Digital Natives comme étant les apprenants et des Digital Immigrants comme étant les enseignants (et ce malgré l'arrivée d'une nouvelle génération d'enseignants qui font eux-mêmes partie des Digital Natives). Selon Prensky, les Digital Natives et les Digital Immigrants ont des façons de penser différentes dues à leur exposition aux nouvelles technologies depuis la naissance pour les premiers, et au cours de leur vie pour les seconds. Il en résulterait une manière d'apprendre différente, qui influence la façon d'appréhender les choses nouvelles. Prensky dit notamment que "on peut surprendre les Digital Immigrants à lire le manuel d'un programme au lieu de partir du principe que le programme lui-même nous dira comment l'utiliser", et c'est particulièrement intéressant lorsque l'on s'adonne à la création de jeux

¹³ Un contrôleur du jeu est un périphérique d'entrée, tel un bouton, qui permet le contrôle du jeu.

numériques. L'enseignant doit concevoir l'interface du jeu en tenant compte de l'aptitude des apprenants à se repérer sur une interface et non sa propre aptitude à le faire.

2.2.2. *Le game design*

Comme nous l'avons mentionné dans les problèmes spécifiques aux jeux éducatifs numériques, ce qui leur fait souvent défaut est leur graphisme. D'après Todd (2016), le graphisme est mis au service de l'immersion pour que le joueur soit "moins conscient de son environnement et de lui-même, et moins préoccupé par le quotidien". Pour ce faire, le rôle du *game designer* (présenté ici sous un angle très réducteur par rapport à la complexité du métier) est de se focaliser sur la création d'une atmosphère et une esthétique propre au jeu, de scénarios basés sur le jeu de rôle, le développement des personnages et des interactions entre joueurs (Todd, 2016).

2.3. Le retour sur expérience

Pour aller jusqu'au bout du travail de conception pédagogique, il est important que l'enseignant analyse en aval l'expérience de jeu pour y apporter les ajustements nécessaires. Comme l'écrit Hays (2005), "aucun jeu éducatif ne doit être conçu comme une activité unique", mais doit être pensé pour s'inscrire dans un "schéma éducatif plus large¹⁴". Il faut que l'enseignant tire des leçons de la pratique du jeu. Il est bien sûr possible de quantifier l'efficacité du jeu avec l'évaluation des compétences sollicitées pendant le jeu. L'on peut aussi communiquer avec les apprenants si la relation enseignant/apprenant le permet, et leur demander leur avis honnête, en gardant à l'esprit que certains apprenants risquent de ne pas oser donner un avis critique. Il faut donc préalablement instaurer une relation de confiance et éviter un rapport hiérarchique trop prononcé. L'enseignant peut à nouveau procéder à une analyse par questions, comme : est-ce que le jeu s'est déroulé comme je l'avais prévu (en référence à la situation idéale (Silva, 2000) ? Sinon, pourquoi (situation réelle (Silva, 2000)) ? La difficulté du jeu était-elle adaptée au niveau des apprenants ? etc. Il serait difficile d'établir une *check-list* de questions adaptées à toutes les situations, mais nous souhaitons ici donner des pistes de réflexion.

¹⁴ Traduction personnelle : "The key point is that no instructional game should be conceived as a stand-alone activity. It should be designed and implemented as part of a larger instructional program [...]"

3. Les limites du jeu éducatif

Dans le chapitre 4, nous avons exposé les bénéfices des jeux en classe. Puisqu'il ne s'agit pas d'un outil parfait, nous souhaitons ici nuancer ces bénéfices.

3.1. Difficultés liées au contexte d'enseignement-apprentissage

Malgré tout l'enthousiasme autour des jeux éducatifs, Ferguson et al. (cité par Silva, 2019) font le constat que "l'utilisation des jeux dans l'enseignement reste limitée" et que la cause viendrait d'"un manque de compréhension de la manière dont les joueurs apprennent en jouant", un problème qui soulignerait un manque dans le parcours de formation des enseignants. Les aspects technique et financier sont une possible explication de ce manque d'utilisation. Bien que nous ayons montré dans le chapitre précédent la possibilité de faire des jeux sans matériel, certains enseignants peuvent ne pas envisager cette option pour différentes raisons.

L'enseignant peut se retrouver réticent à mettre en place des jeux en classe en raison du "décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu" et la peur d'une "apparente remise en cause de la légitimité du professeur à la suite de l'introduction de pratiques peu conventionnelles" (Silva, 2009). Cela pourrait être le cas par exemple dans un contexte d'enseignement traditionnel, avec des rapports hiérarchiques entre enseignant et apprenants importants, où l'enseignant est un symbole d'autorité.

3.2. Réception du jeu

Les difficultés liées au contexte d'enseignement-apprentissage sont plutôt du côté de l'enseignant. Une fois la décision prise d'intégrer un moment de jeu dans un cours, le succès de l'activité repose entièrement sur son accueil par les apprenants. L'enseignant peut se heurter au "refus de jouer de certains apprenants ou rencontrer des difficultés d'adaptation à cause du "changement de statut des participants" (Silva, 2009). Les apprenants peuvent en effet être déstabilisés par ces changements s'ils n'ont pas l'habitude de telles pratiques.

D'autre part, nous avons vu dans le chapitre 4 que le public pouvait être un critère de classification du jeu, ce qui sous-entend qu'un même jeu ne peut pas convenir à tout public. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, un jeu qui fonctionne avec une classe ne fonctionnera pas automatiquement avec une autre classe, en raison d'une dynamique de groupe différente (que ce soit entre les apprenants ou entre les apprenants et

l'enseignant) ou même d'un rapport différent aux jeux (tous les enfants d'un même âge n'aiment pas forcément le même type de jeu). Il convient donc de connaître ses apprenants avant de choisir un jeu.

3.3. Problèmes spécifiques liés aux jeux numériques

L'un des problèmes majeurs des jeux numériques est leur pérennité. Lorsqu'un jeu numérique n'a pas de support physique, son utilisation dépend de son accessibilité en ligne. Or, si nous prenons l'exemple de la page web du ministère de l'Éducation nationale¹⁵, nous remarquons que de nombreux liens ne fonctionnent plus, ou que certains jeux ne sont plus exploitables à la suite de l'arrêt de Flash (c'est le cas du jeu "Les Étonautes", édité par Almédia et dédié à l'apprentissage du FLE).

Un autre problème est spécifiquement lié à la situation due au COVID-19, qui a entraîné un changement soudain dans les pratiques enseignantes, en les basculant de la classe physique à la classe en ligne. De nombreux outils créés ou intégrés à l'enseignement en ligne ne faisaient jusqu'à présent pas partie des outils que les enseignants et les apprenants avaient l'habitude d'utiliser. La plateforme Zoom par exemple est devenue le lieu de classe dans de nombreuses écoles. Toute activité doit donc être conçue pour s'intégrer à la plateforme. Il faut tenir compte que du côté des apprenants, particulièrement pour le public enfant qui nous intéresse, la plateforme peut représenter une étape en plus, voire un obstacle, dans la réalisation de l'activité.

Enfin, nous souhaitons relever le problème de beaucoup de jeux éducatifs numériques : le graphisme. Bien qu'il s'agisse d'un problème purement esthétique, on ne peut nier l'impact que le visuel d'une activité peut avoir sur la motivation. Le graphisme est un élément important dans l'univers du jeu vidéo, à tel point que les nouvelles consoles de jeux peuvent avoir comme argument de vente principale une meilleure résolution¹⁶. Si l'on sait que le jeu est une activité qui procure du plaisir, en ce qui concerne les jeux vidéo et les jeux numériques en général, le plaisir des yeux en fait partie.

¹⁵ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/cadre-educatif>

¹⁶ <https://www.leparisien.fr/guide-shopping/en-ce-moment/nintendo-switch-pro-annonce-date-de-precommande-on-vous-dit-tout-03-06-2021-8432597.php>

Chapitre 6. L'exploitation en classe de langue en ligne

L'exploitation des jeux en classe fait partie des étapes de la conception pédagogique, il s'agit de la "situation réelle" décrite par Silva (2000) avec un aspect plus pratique que théorique. Il s'agira ici d'exposer les différentes pratiques de classe des points de vue technique et pédagogique suivi d'une analyse de cas pratiques.

1. Les aspects techniques

Par aspects techniques, nous entendons tout ce qui a trait aux modalités d'exécution du jeu, à savoir le temps et les outils, mais pas de l'espace, car nous sommes dans le cadre d'une classe virtuelle.

1.1. La gestion du temps

Nous avons déjà mentionné la question du temps soulevé par Helme, Jourdan et Tortissier (2014) que l'enseignant doit se poser en amont. Une fois en classe la gestion du temps peut être différente de ce qui était prévu, particulièrement dans une classe en ligne où des problèmes de connexion peuvent avoir lieu. En outre, il se peut qu'une fois sur Zoom, la connexion de l'enseignant ralentisse et que le temps de chargement d'une activité sur Internet soit trop long. Il est donc important de prévoir des alternatives hors ligne et savoir prendre la décision d'annuler une activité pour éviter de perdre trop de temps.

1.2. La gestion des outils

Le travail de conception pédagogique comprend la prise en compte des outils utilisés pour assurer une bonne exploitation du jeu en classe. En amont, l'enseignant devra se demander : qui partage son écran ? Qui a le contrôle de la souris ? Faut-il mettre les apprenants en *break-out room* ou rester en classe entière ? Mais répondre à ces questions ne suffit pas, l'enseignant doit prévoir des alternatives pour s'adapter et offrir des solutions en cas de problème technique. La cause du problème peut être externe ou interne à l'apprenant. Une enquête de l'Observatoire national de la vie étudiante a révélé en 2020 que 17% des étudiants interrogés ont rencontré des difficultés dans l'utilisation des outils

numériques¹⁷. Notons que l'enquête concerne des étudiants en université, on peut donc supposer que ce pourcentage est plus grand chez notre public cible d'enfants de 7 et 12 ans. Il se peut que certains apprenants ne trouvent pas l'option du contrôle de la souris, ou que le partage d'écran ne fonctionne pas. Si durant le jeu les apprenants sont répartis dans les *break-out room*, il faut s'assurer qu'ils peuvent utiliser toutes les fonctionnalités avant de les y envoyer. Les problèmes techniques de ce type peuvent impacter le déroulement du jeu si l'enseignant avait prévu des groupes hétérogènes et que ces groupes doivent être repensés pour mettre ensemble des apprenants qui peuvent utiliser les outils voulus avec ceux qui ne peuvent pas.

2. Les aspects pédagogiques

Schmoll (2016) a analysé l'utilisation des jeux dans dix manuels de FLE. D'après elle, les objectifs des jeux sont limités le plus souvent au vocabulaire et à la grammaire, rarement à l'aspect culturel. Notre but ici est d'étoffer l'utilisation des jeux en les classant en fonction de la notion ou de la compétence visée. Pour mieux apprivoiser la multitude de jeux disponibles sur le marché, Silva (2000) propose une "typologie provisoire" qui convient particulièrement à la classe de langue, que nous utiliserons dans notre classification. Nous précisons qu'un même jeu peut solliciter des compétences différentes et par conséquent peut se retrouver plusieurs fois dans le classement.

2.1. Les jeux pour les compétences linguistiques

L'acquisition de compétences linguistiques est très répandue par l'intermédiaire de jeux de vocabulaire comme les jeux de lettres (mots croisés, mots cachés, pendu etc.). Silva (2000) alerte sur leur côté soporifique et lassant s'ils sont trop utilisés. En revanche, elle recommande des jeux tels que Scrabble, Topword, Boggle ou encore Category game. Silva souligne l'intérêt de ces jeux de vocabulaire qui couvrent plus que la compétence lexicale : " ils permettent de sensibiliser les élèves à des champs sémantiques donnés, de conceptualiser certaines règles grammaticales simples, mais aussi de systématiser et de réviser des objectifs grammaticaux et lexicaux". Les jeux mentionnés ne sont cependant

¹⁷ <https://labo.societenumerique.gouv.fr/2021/03/15/enseignement-a-distance-39-des-etudiants-ont-rencontre-des-problemes-de-connexion-et-17-des-difficultes-a-utiliser-les-outils-numeriques-mis-a-leur-disposition/>

pas en libre accès sur Internet, une inscription est requise, et nous avons exposé dans le chapitre 5 pourquoi nous évitons d’opter pour cette option. Cependant, étant donné la difficulté à trouver des jeux en ligne de qualité en libre accès, une solution à ce problème pourrait être de demander aux apprenants, et avec l’autorisation des parents, de créer un profil Facebook strictement réservé à la classe. Facebook dispose de beaucoup de jeux, dont des jeux de lettres et le jeu du bac (similaire à Category game). L’avantage de ce système est dans un premier temps, une inscription unique pour accéder à plusieurs jeux, et la possibilité pour les apprenants de se lancer des défis et d’entretenir l’esprit de compétition qui va de pair avec le jeu grâce au suivi des résultats par Facebook. Une autre alternative serait de créer les jeux de lettres sur Wordwall et de répartir les apprenants en break-out room par groupe de deux. Au lieu d’être en compétition les uns contre les autres, cette modalité permet aux apprenants de collaborer pour gagner.

2.2. Les jeux pour l’interaction orale

La pratique de l’oral en classe peut être compliquée pour certains apprenants timides ou souffrants d’anxiété, car la prise de parole en public crée le risque de perdre la face¹⁸. Néanmoins, nous l’avons vu, le jeu permet de réduire l’anxiété des apprenants. Pour inciter l’interaction orale, les “jeux narratifs” ou “générateurs d’histoires” (Silva, 2000) ont la particularité d’être facilement transposables au format distanciel. Si Silva (2000) suggère des jeux tels que *Histoire à la carte* ou *Il était une fois*, il est tout à fait possible pour l’enseignant de créer sa propre version du jeu en piochant des images sur Internet et en adaptant les règles. Ces jeux ne sauraient se limiter à l’exercice d’interaction orale, les histoires impliquant forcément le recours aux compétences linguistiques de l’apprenant. Toutefois, ces jeux ont l’avantage de ne pas être des jeux de lettres et ainsi paraître un peu plus ludiques aux yeux des apprenants. Enfin, Silva (2000) recommande les “jeux de stratégie” pour inciter l’interaction. Dans ce type de jeu, les joueurs doivent souvent négocier, faire des transactions ou encore débattre. Pour une version en ligne de ce type de jeu, nous pensons que le Loup-Garou s’y prête très bien, car il ne nécessite pas de cartes (l’enseignant peut donner les rôles de chaque joueur en message privé), les phases de

¹⁸ Selon le sociologue et linguiste Erving Goffman, la face est “la valeur sociale positive qu’une personne revendique effectivement à travers une ligne d’action que les autres supposent qu’elle a adoptée au cours d’un contact particulier” (Les Rites d’interaction, Éditions de Minuit, 1967).

sélection du loup-garou à tuer sont propices à l'échange apprenant/apprenant et l'enseignant correspond très bien au rôle de maître du jeu en tant qu'animateur.

2.3. Les jeux pour la culture

Pour cette dernière catégorie, nous proposons les “jeux de défi” qui sollicitent les connaissances et/ou la créativité des joueurs et participe à la compétition entre eux (Silva, 2000). Sont donnés en exemples des jeux tels que *Trivial Pursuit*, *Le Jeu des incollables* ou encore *Vocabulon*. Ce type de jeu s'adapte facilement à la classe virtuelle. L'enseignant peut créer son propre quiz grâce à divers outils, notamment Kahoot qui recrée bien l'ambiance compétitive des jeux de défi.

Nous recommandons l'utilisation de Geoguessr, dont le concept est de deviner notre localisation dans le monde en étant placé aléatoirement sur Google Map en Street View. Un mode spécial permet d'être envoyé uniquement vers des lieux connus comme la tour Eiffel, les pyramides d'Égypte, etc., ce qui donne l'occasion aux apprenants d'avoir recours à leur culture générale et de découvrir de nouveaux lieux. Il y a non seulement un intérêt culturel lié à la géographie et la connaissance des monuments, mais aussi interculturel. Le jeu peut nous mener dans des endroits auxquels nous attribuons certaines représentations qui peuvent se révéler fausses. C'est une occasion d'aborder des sujets comme les idées reçues que les apprenants ont de certains pays. Il y a deux façons d'utiliser Geoguessr. L'enseignant lance le jeu sur son ordinateur, partage son écran et anime la partie en demandant aux apprenants de décrire ce qu'ils voient. On peut aussi placer les apprenants par petits groupes en break-out room, à condition qu'ils soient inscrits sur le site. Geoguessr autorise une partie gratuite de cinq tours par jour, les apprenants peuvent donc utiliser leur partie gratuite tour à tour. On peut ajouter une compétition entre les groupes en comparant les points après un certain nombre de parties.

3. Analyse de cas pratiques

Il n'existe pas encore à notre connaissance d'études portant spécifiquement sur le sujet des jeux en classe en ligne. Pour cette dernière partie, nous allons donc procéder à la présentation et à l'analyse de jeux numériques et envisager leur intégration dans la classe virtuelle.

3.1. Classcraft : un jeu de rôle pour la gestion de classe

3.1.1. Présentation

Classcraft est un jeu et outil pour la gestion de classe disponible sur navigateur et sur mobile avec une application, qui a pour ambition de tourner la classe en jeu de rôle (Rivera Trigueros et del Mar Sanchez, 2020). Sur le site du jeu, l'enseignant crée une classe virtuelle dans laquelle les apprenants sont repartis en équipe avec un rôle chacun qui s'accompagne de responsabilités, le but étant de créer une coopération entre les apprenants. Le système fonctionne légèrement comme les célèbres maisons de Poudlard de l'univers Harry Potter : en fonction de leur comportement et des "missions" qu'ils accomplissent, les apprenants reçoivent ou perdent des points individuellement, ce qui a des répercussions à l'échelle du groupe puisque chaque apprenant a un rôle spécifique dans l'équipe lié à son personnage. En effet, si nous parlons de jeu de rôle, c'est parce que les apprenants incarnent des personnages (guerrier, mage ou soigneur) avec des pouvoirs qu'ils peuvent gérer sur leur profil étudiant. Le personnage évolue tel un personnage de MMO¹⁹ : il a des points de vie, des points d'expérience, des points d'action et des points de pouvoir. Ces caractéristiques et pouvoirs servent aux joueurs durant les phases de quêtes, créées par l'enseignant, dans le jeu. Les quêtes se déroulent en temps réels et peuvent être attribuées à plusieurs classes en même temps pour renforcer la compétition et l'engagement des apprenants.

3.1.2. Analyse et adaptation à la classe en ligne

Rivera Trigueros et del Mar Sanchez (2020) précisent que Classcraft n'est pas conçu pour une matière ou un niveau scolaire spécifique. Le jeu a été testé en classe d'anglais langue étrangère et les résultats de l'étude ont révélé une plus grande motivation et participation des apprenants. Le jeu est disponible en français et peut par conséquent très bien s'adapter à la classe de FLE. Dans leurs recommandations, Rivera Trigueros et del Mar Sanchez rappellent que la ludification de l'enseignement doit se faire avec l'accord des apprenants et nécessite que l'enseignant fasse l'effort de connaître sa classe. D'autre part, la planification, ou plus globalement la conception pédagogique, autour du jeu est essentielle à sa réussite : les apprenants doivent comprendre les objectifs pédagogiques, ces

¹⁹ Massively Multiplayer Online game : jeu en ligne massivement multijoueur.

derniers doivent donc être définis et identifiables. Enfin, la mise en place de ce type de jeu n'exclut aucunement l'enseignant de son rôle. Classcraft a prévu des espaces pour le suivi des apprenants afin que l'enseignant puisse donner des feedbacks. Entre la gestion du jeu et les objectifs pédagogiques, il est important de trouver un certain équilibre pour que l'un ne prenne pas le pas sur l'autre.

Au-delà de sa fonction de gestion de classe, on peut imaginer utiliser cet outil en classe de FLE pour s'en servir comme base de jeu de rôle, dans son acceptation ludique (illustré par le célèbre jeu Donjons et Dragons). Le jeu de rôle peut être compliqué à mettre en place en classe compte tenu de la longue préparation qu'il nécessite. Classcraft permet aux apprenants de créer leur personnage avec des caractéristiques préétablies, ce qui peut prendre beaucoup de temps dans une partie de jeu de rôle. C'est un support idéal pour pratiquer le vocabulaire spécifique aux jeux et stimuler la créativité et la spontanéité des apprenants, qui devront agir dans le jeu en fonction des choix des autres joueurs.

3.2. Les jeux les Zexperts FLE

Les Zexperts FLE est un site web se décrivant comme un blog pédagogique, géré par des enseignants de FLE à destination des enseignants de FLE. Sur leur site sont proposés des articles, des webinaires et des contenus pédagogiques gratuits et payants. Nous allons nous focaliser sur la section "jeu pour le FLE" de leur boutique. Notre analyse portera sur trois jeux présentés en vidéo²⁰ sur la chaîne YouTube des Zexperts FLE : *El conjugator*²¹, *Plateau de jeu avec des expressions de temps*²², et *Que faisiez-vous ?*²³ Ces trois jeux ont été conçus pour être utilisés dans une classe virtuelle. L'enseignant doit simplement ouvrir le jeu au format PowerPoint ou PDF et partager son écran avec la classe pour afficher le plateau du jeu.

3.2.1. Présentation

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=AI2ZCvHNWWc>

²¹ <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/el-conjugator-reviser-la-conjugaison/>

²² <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/jeu-plateau-conjugaison/>

²³ <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/jeu-fle-sur-les-temps-du-passe-que-faisiez-vous-a2-et/>

Le premier jeu *El conjugator*, présenté dans la vidéo comme “un jeu bête et méchant de conjugaison [...] déguisé en Puissant 4” est une grille remplie de verbe à l’infinitif. À tour de rôle, les apprenants choisissent un verbe, le conjuguent et placent un pion sur le verbe si la conjugaison est correcte, dans le but d’aligner quatre pions.

Le second jeu *Plateau de jeu avec des expressions de temps* fonctionne sur le même principe que le jeu de l’oie. Sur chaque case est inscrite une expression de temps. L’enseignant lance un dé virtuel (sur une page web) et déplace les pions des joueurs, puis l’apprenant doit faire une phrase avec un temps ou une expression de temps imposée.

Le troisième jeu *Que faisiez-vous ?* est conçu pour pratiquer les temps du passé. Des cartes avec des expressions de temps sont affichées à l’écran. Un apprenant est désigné par l’enseignant pour choisir une carte. Si par exemple l’apprenant choisit la carte “hier”, il doit demander à ses camarades “Selon vous, qu’est-ce que j’ai fait hier ?”. Le reste de la classe écrit une réponse dans le chat sur Zoom et l’apprenant choisit la réponse la plus proche de la réalité.

3.2.2. Analyse

Le jeu *El conjugator*, qui se résume à une série de verbes conjugués, semble très chronophage. Prenons un petit groupe de quatre apprenants et partons du principe qu’ils feront une erreur chacun, cela prendrait 13 tours individuels minimums pour avoir un vainqueur. L’objectif pédagogique n’est pas très clair, si ce n’est de vérifier que les apprenants connaissent par cœur la conjugaison des verbes. Nous sommes très loin de l’approche actionnelle qui place la langue en contexte. Le jeu ne permet pas de savoir si les apprenants savent utiliser les verbes.

Le deuxième jeu est légèrement plus complexe avec les contraintes de temps à utiliser. Mais comme pour le premier jeu, la langue n’est pas utilisée en contexte et le jeu n’est qu’un prétexte pour faire utiliser des structures aux apprenants. L’inconvénient de ce jeu est aussi la nécessité d’un dé virtuel qui casse le rythme du jeu, comme nous pouvons le constater dans la vidéo. L’animateur de la vidéo lui-même admet devoir “jongler” entre les deux fenêtres et de constamment changer la fonction de la souris sur Zoom.

Le dernier jeu prévoit des interactions très limitées entre les apprenants. L’activité repose principalement sur la pratique des verbes au passé sans réel but derrière.

Les jeux sont conçus en partant d'une notion à travailler suivi d'une tentative de ludifier l'activité. L'aspect ludique nous paraît absent, aussi nous ne qualifierions pas ces activités de jeux. Nous pensons que ces activités sont un parfait exemple pour illustrer l'expression de Bruckman (1999) "brocolis recouverts de chocolat". Les apprenants ne font qu'écrire ou parler pour donner des réponses en lien avec des compétences linguistiques sans vraiment interagir avec l'enseignant ou entre eux. De plus, c'est l'enseignant qui déplace les pions sur le plateau du jeu, ce qui enlève la part de plaisir à placer ses pions sur le plateau.

Nous allons maintenant faire l'analyse du terrain, en exposant les résultats des collectes de données. Puis, nous présenterons les jeux que nous avons utilisés et créés, suivis qu'une analyse en prenant appui sur le cadrage théorique.

Partie 3

-

Analyse de terrain

Chapitre 7. Le jeu éducatif à l'Alliance Française Dublin

Avant de rentrer dans l'analyse de l'utilisation des jeux en classe, nous allons présenter dans cette partie le projet d'ingénierie, ainsi que le retour d'enseignants et d'apprenants de l'AFD sur leur rapport aux jeux dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

1. Le projet d'ingénierie

Mon projet d'ingénierie est la conception de modules *self-learning* à destination d'un public enfants et adolescents, et plus largement la conception de jeux. C'est une offre que l'AFD a créée en réponse à la fermeture physique de l'établissement, sans réelle organisation du contenu proposé ni formation des enseignants qui devaient créer ce contenu. Lorsque j'ai repris le projet, j'ai entrepris un état des lieux des modules pour comprendre l'organisation et en lister les besoins.

1.1. L'état des lieux

Le projet des modules *self-learning* a été mis en place dans la précipitation dans le but de répondre à un besoin immédiat compte tenu de la crise sanitaire. Bien qu'Apolearn ait mis à disposition des tutoriels vidéos, l'état des lieux du projet a révélé un manque de maîtrise de l'outil lui-même, et plus généralement un manque de connaissances en littératie numérique, que Le Centre Canadien d'Éducation aux Médias et de Littératie Numérique définit comme étant un ensemble de compétences transversales, dont “les trois grandes catégories ou concepts majeurs [sont] : utiliser, comprendre et créer”, et qui “inclut une grande variété de pratiques éthiques, sociales et réflexives qui sont intégrées dans le travail, l'apprentissage, les loisirs et la vie quotidienne”.

La première chose que j'ai remarquée lors de l'état des lieux a été l'utilisation d'images/illustrations de mauvaise qualité, c'est-à-dire avec une mauvaise résolution entravant la lecture du texte présent sur l'image. La majorité des images provenant du web, certainement par simple recherche Google et non par le biais d'une banque d'images payantes, beaucoup d'images avaient des filigranes. Cette pratique altère la communication : comment l'apprenant peut-il lire et comprendre le texte d'une image si l'image utilisée est

de mauvaise qualité ? D'autre part, certaines de ces images provenaient de blogs ou sites d'autres enseignants du FLE, relevant de l'aspect des pratiques éthiques de la littératie numérique : est-ce bien éthique d'utiliser le matériel pédagogique provenant du blog d'un enseignant de FLE, alors même que l'image a un filigrane, sous-entendant une propriété intellectuelle non libre de droits ?

Est ensuite venu le problème des liens de sources externes. Le risque premier en utilisant des liens ou des vidéos de sources externes est la pérennité de ces ressources : l'AFD n'a aucun moyen de contrôle sur le retrait de celles-ci et prend donc le risque d'avoir des liens morts. D'autre part, l'annonce de l'arrêt de Flash à la fin de 2020 a rendu beaucoup de ressources sur le web inexploitable. C'est donc un aspect qui demande du temps de maintenance sur les modules *self-learning* puisqu'il faut vérifier que tous les liens fonctionnent et peuvent être utilisés.

La question de l'adéquation entre support vidéo et âge du public est survenue entre ma tutrice de stage et moi-même, puisque des vidéos jugées enfantines étaient présentes dans les modules pour le public adolescent. La division des modules par âge a été un choix de l'AFD, par conséquent le choix des contenus devrait être rigoureux pour viser le public cible. Bien que l'on puisse se questionner sur la catégorie même de "adolescent" dans notre contexte (à partir de 11 ans jusqu'à 18 ans), il paraît évident que des chansons proposées dans les modules pour les 4/6 ans et les 7/10 ans n'ont pas leur place dans les modules pour adolescents.

Enfin, le dernier problème rencontré, et non des moindres, était la présence d'exercices qui n'étaient pas autocorrectifs, ce qui allait à l'encontre du projet. Sur Apolearn, lorsqu'un exercice créé n'est pas autocorrectif, les réponses de l'apprenant sont envoyées dans un espace "en attente de correction". L'apprenant doit alors attendre qu'un enseignant corrige ses réponses pour connaître son résultat. Or, les modules *self-learning* sont créés dans une classe dans laquelle il n'y a pas d'enseignant attribué, il n'y a donc personne pour regarder cet espace. Les réponses en attente s'accumulaient, et personne ne corrigeait les réponses des apprenants. Nombre d'apprenants ont donc fait des exercices sans jamais savoir s'ils étaient corrects ou non. Pourtant, la communication autour du projet était claire. Néanmoins, en travaillant avec les enseignants sur la création d'autres modules, il s'est avéré que ces derniers n'étaient pas bien formés à Apolearn, après des mois d'utilisation dans l'AFD.

1.2. Les actions entreprises

Avant de créer du nouveau contenu pour les modules *self-learning*, il m'a semblé important de commencer par corriger les éléments cités ci-dessus. En premier lieu, il a fallu supprimer et recréer tous les exercices qui n'étaient pas autocorrectifs pour garantir aux apprenants d'avoir la correction à leurs exercices.

Concernant les supports visuels, j'ai supprimé toutes les images qui ne répondaient pas aux critères de qualité subjectifs que je m'impose dans mon travail :

- Bonne résolution,
- Absence de filigrane,
- Clarté du texte,
- Bon cadrage.

J'ai également entrepris la création de supports multimédias (visuels, vidéos, audio) exclusifs à l'AFD pour avoir le contrôle sur la qualité du contenu proposé, et pour éviter le risque de suppression de la source. Néanmoins, la charge de travail que représente la création multimédia n'était pas compatible en termes de temps avec mes autres missions. C'est à mon avis un poste à part entière que de créer ce type de contenu, et cela s'éloigne de la profession d'enseignant de FLE, par conséquent je n'ai pas pu continuer à créer ce type de supports régulièrement.

1.3. Rappel de la problématique

Comme mentionné précédemment, la situation sanitaire en Irlande a forcé l'ensemble du système scolaire à passer au distanciel. Le public enfant et adolescent de l'AFD était donc quotidiennement derrière l'écran pour suivre leur scolarité au moment du stage. Cette situation a grandement influencé mon projet d'ingénierie qui consistait en la création de modules *self-learning*. Je me suis questionnée sur les moyens que j'avais pour motiver ce public à poursuivre l'apprentissage du français sur la plateforme Apolearn, alors même qu'un sentiment de fatigue générale vis-à-vis des cours en ligne se faisait ressentir. C'est de là que l'idée d'intégrer du jeu est apparue. N'ayant aucun contact possible avec le public des modules *self-learning*, j'ai décidé de tester la ludification avec mes propres apprenants de sept à douze ans en classe afin d'avoir des retours d'expérience. Ainsi, la problématique est la conception et l'utilisation de jeux en classe en ligne avec un public enfant.

2. Enseignants de l'AFD : leur utilisation des jeux

Les enseignants de l'AFD ont reçu un Formulaire Google²⁴ à compléter concernant leur pratique des jeux en classe en ligne avec des enfants. Le questionnaire a été rempli anonymement, à l'exception des enseignants qui ont accepté d'être questionnés par mail ultérieurement. Les résultats de ce questionnaire correspondent aux réponses de huit enseignants avec un public enfant sur un ensemble d'environ 30 enseignants exerçant à l'AFD.

2.1. Les habitudes

Les enseignants ont été questionnés sur leurs habitudes avec les jeux. Sur les huit enseignants qui ont répondu, cinq utilisent le jeu à chaque cours et trois souvent (parfois, rarement et jamais étaient les autres réponses possibles), on peut dire que c'est un outil bien ancré dans leur pratique enseignante.

2.1.1. Les objectifs du jeu

Dans quel but les enseignants utilisent-ils les jeux ? Il s'agissait d'une question à choix multiples dont les réponses possibles étaient : pour briser la glace, pour motiver les apprenants, pour les faire participer, pour s'amuser, pour créer des liens entre les apprenants.

L'ensemble des enseignants a choisi "pour s'amuser", ce qui recouvre les notions de plaisir et frivolité des définitions données par Brougère (2002). Le second objectif avec le plus de votes, sept, est la participation des apprenants, et le jeu suscite en effet un engagement des apprenants puisqu'il encourage "la prise de parole et l'interaction" (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014). Ensuite, avec six votes chacun, viennent les objectifs de motivation et de création de liens entre les apprenants. La motivation par le jeu est en lien étroit avec la participation et donc l'engagement des apprenants. Kotuła (2019) associe notamment le principe de récompense dans le jeu comme facteur de motivation, ainsi que la curiosité à découvrir le jeu et ses différentes étapes. L'objectif de créer des liens entre les apprenants quant à lui relève de la "valeur sociale" du jeu (Corrales, 2014). Enfin, avec trois votes, l'objectif de briser la glace, pratique qui sert à rendre à l'aise les apprenants et

²⁴ <https://forms.gle/wV5gks5ofqWWfxLVA>

apprendre à se connaître, s'associe encore une fois à la valeur sociale du jeu et à sa faculté de réduire le stress (Thomas, cité par Kotuła, 2019) et favoriser la prise de parole.

2.1.2. *Le passage en distanciel*

Pour la majorité des enseignants interrogés (six sur huit), le passage en distanciel a eu des conséquences sur leur pratique du jeu en classe. Les commentaires témoignent d'un impact négatif sur la pratique des jeux. On recense notamment des problèmes techniques comme les soucis de connexion, le manque de maîtrise des outils informatiques du côté des apprenants et un manque de compatibilité entre l'outil et le support utilisé par l'apprenant, particulièrement lorsqu'il s'agit de tablette ou de système d'exploitation différents de Windows. Certains enseignants soulignent aussi la difficulté de transposer des jeux qu'ils utilisent habituellement au format numérique. De ce fait, les enseignants ont diminué la pratique du jeu en classe durant la période d'enseignement à distance. Enfin, sur une note plus positive, un enseignant dit avoir découvert plus de nouveaux jeux grâce au passage en distanciel et cite pour exemple la plateforme Wordwall.

2.2. Les outils

Quelle démarche adoptent les enseignants de l'AFD, ludification ou création de jeu ? Dans cette partie, il s'agira de s'intéresser à la conception pédagogique à savoir comment sont créés les supports de jeux et à quelles fins pédagogiques.

2.2.1. *Types d'outils utilisés*

Concernant le travail de conception pédagogique, l'ensemble des enseignants déclarent prendre part à la création du jeu à l'aide d'outils offrant une base de jeux personnalisables (comme les sites Wordwall, LearningApps, etc.), et la moitié procèdent même au processus complet de création de jeu. Cinq enseignants ont recours à des serious games spécialement conçus pour un public d'apprenants de FLE et quatre didactisent des jeux tout publics pour les adapter à leur cours. Ces réponses montrent une certaine maîtrise des outils numériques et une volonté de la part des enseignants de créer leur propre contenu tout en continuant d'utiliser des jeux qui existent déjà.

2.2.2. Exploitation des outils

Les compétences ou notions travaillées avec les jeux sont principalement d'ordre linguistique (cinq votes pour le vocabulaire et quatre votes pour la grammaire), et dans une moindre mesure l'interaction orale et la compréhension écrite avec deux votes chacune. Un enseignant utilise le jeu avec une visée culturelle, une pratique minoritaire comme l'explique Schmoll (2016).

Concernant les compétences linguistiques, les jeux utilisés pour le lexique et la grammaire peuvent être similaires (Kahoot, LearningApps, Quizlet, Quizizz, jeux Wordwall, les 7 familles et le pendu). Un enseignant précise que le pendu peut en effet servir à la grammaire si le mot à deviner est inclus dans une phrase ce qui permet de travailler sur des structures spécifiques, sur la conjugaison ou les verbes pronominaux. On note dans les réponses une plus grande diversité de jeux pour le lexique avec en plus : le jeu du Verger, jeu de Kim, Memory, mots mêlés, le jeu de l'oie et Jacques a dit. Ce dernier est particulièrement intéressant, car, bien qu'il se fasse en ligne, il permet aux apprenants d'utiliser leur corps et d'apprendre le vocabulaire en faisant des associations geste/mot.

Malgré des réponses suggérant l'utilisation des jeux pour l'interaction orale, la compréhension écrite ou la culture, aucun exemple de jeu n'a été donné pour ces notions.

2.3. La représentation des jeux

Il a été demandé aux enseignants de catégoriser des activités en "jeu" ou "pas jeu". Les activités à classer étaient les suivantes : texte à trous, mots mêlés, QCM, quiz Kahoot, vrai/faux, le pendu, Scrabble, Taboo, appariement. Parmi les propositions, certaines activités sont des exercices scolaires classiques (texte à trous, QCM, vrai/faux et appariement) ou des activités vendues comme des jeux (mots mêlés, le pendu, Scrabble, Taboo). Le quiz Kahoot peut être sujet à débat dans sa qualification. Nous aurons tendance à dire qu'il s'agit d'un jeu du fait de l'aspect compétitif (calcul des points et podium à la fin) et correspond à la catégorie "jeux de défi" selon la typologie de Silva (2000), mais la perception de cette activité par le public est un facteur plus déterminant (Hubbard, cité par Loiseau, Yassine-Diab et Zampa, 2017).

Quatre activités ont été classées dans la catégorie "jeu" par l'ensemble des enseignants : le pendu, Scrabble, Taboo et le quiz Kahoot. Aucune activité n'a été classée unanimement comme n'étant pas un jeu. La moitié des enseignants considère que les mots

mêlés ne sont pas un jeu, tandis que six considèrent l'appariement comme en étant un. Deux enseignants considèrent le texte à trou et le QCM comme des jeux. Il est étonnant de constater que des exercices très scolaires qui n'impliquent normalement aucun plaisir ni défi soient considérés comme des jeux. Cependant, les recherches sur le jeu comme objet d'étude montrent à quel point il est difficile de définir le jeu, tant cette notion varie "selon les contextes, les milieux, les époques, les fonctions [...]" (Silva, 2009). Il semble plus facile pour les enseignants de déterminer ce qui est un jeu plutôt que ce qui n'en est pas un.

3. Apprenants de l'AFD : leur avis sur les jeux

Pour récolter les avis des apprenants sur les jeux que nous avons utilisés en classe, je leur ai donné un formulaire Google à remplir. Les apprenants ont été prévenus que ce formulaire n'était pas obligatoire et que leurs réponses resteraient anonymes. Aucune donnée personnelle des apprenants n'a été recueillie. Les réponses proviennent de deux classes différentes, d'apprenants âgés de 10 et 12 ans. Pour la première classe²⁵ (niveau A2.3), deux apprenants sur les trois ont répondu au formulaire, et pour la deuxième classe²⁶ (niveau A1.1), cinq apprenants sur les neuf ont répondu. En plus de l'enquête par le formulaire, une étude qualitative d'observation participante a été menée afin d'observer le comportement des apprenants et leur relation avec le jeu.

3.1. Appréciation générale

Les sept apprenants ont répondu avoir aimé faire des jeux en classe, tandis que six ont aimé les jeux en guise de devoir. Ce sont des enfants plutôt habitués aux jeux en classe : sur cinq réponses, seulement deux apprenants ont déclaré que leur enseignant à l'école n'utilisait que rarement les jeux. Malgré leur appréciation, seuls trois apprenants ont estimé que la pratique du jeu a rendu l'apprentissage du français plus facile.

L'observation des apprenants a montré que les jeux les rendaient enthousiastes. En effet, il arrivait que les apprenants fassent eux-mêmes la demande dès le début du cours de faire des jeux, ou d'en réclamer pour les séances suivantes. Autre fait intéressant, les apprenants ont même ludifié un exercice. L'exercice consistait à faire des courses sur le

²⁵ <https://forms.gle/KZLypGKr9BGRNAdP7>

²⁶ <https://forms.gle/kpZbta8JXtcXHfV76>

site d'un supermarché avec une liste d'ingrédients afin de pratiquer le lexique des fruits et légumes. Les sept apprenants étaient répartis en trois petits groupes en break-out room. Le seul défi annoncé était de finir en premier la liste de course, mais les apprenants voulaient ajouter plus de contraintes pour renforcer l'aspect compétitif. Ils ont proposé qu'en plus d'être le premier groupe à finir, il fallait également avoir le panier le moins cher, tout en ayant au moins un aliment bio. Toute la classe était très impliquée durant cette activité, et les apprenants ont appris des connaissances transversales comme la gestion d'un petit budget, la différence de prix entre aliments bio et non bio, et bien sûr naviguer sur un site en français.

3.2. Les types de jeux

En réponse à une question sur leurs jeux préférés utilisés en classe, cinq apprenants sur les sept ont répondu un jeu collectif de quiz (le quiz TV de Wordwall ou Kahoot), ce qui illustre l'importance de la valeur sociale du jeu (Corrales, 2014). Trois apprenants ont cité des jeux plus adaptés à un seul joueur comme le petit train et Pac-Man de Wordwall. Précisons que le jeu Pac-Man a été utilisé en classe de façon collective, avec un apprenant qui partage son écran et le reste de la classe qui l'aide à répondre, mais ce système n'était pas concluant et chacun finissait par jouer sur son propre ordinateur. Le petit train et Pac-Man de Wordwall sont plutôt destinés à un usage en devoir ou pendant une session de travail en autonomie, qu'en classe entière.

Chapitre 8. La ludification : une mise en situation réelle

Nous allons rendre compte dans ce chapitre de l'expérience en situation réelle de ludification (Wu, 2011 et Silva, 2013). La typologie de Silva (2000) est ici utilisée en référence pour classer les jeux.

Les jeux ont été utilisés avec des apprenants de 10 à 12 ans de niveaux A1.1, A1.2 et A2.3, ainsi que des apprenants de 7 à 9 ans de niveau A1.1. Pour la tranche d'âge 10-12 ans, la classe A2.3 était composée de trois apprenants, la classe A1.2 de sept apprenants et la classe A1.1 de neuf apprenants. Enfin, les apprenants de 7 à 9 ans étaient huit.

1. Les jeux de défi

Les jeux dont il sera ici question sont les quiz qui font appel aux connaissances des joueurs et les jeux de dessins plutôt tournés vers la créativité des joueurs (Silva, 2000).

1.1. Modalités

Les quiz et les jeux de dessins ont été testés avec toutes les classes mentionnées, à l'exception des jeux de dessin sur tableau blanc interactif, pour lequel seuls les classes A2.3 et A1.1 de 10-12 ans. Il était prévu au moins 15 minutes pour ce type d'activité en incluant le temps de préparation des apprenants (ouvrir le chat Zoom, cliquer sur le lien, choisir un pseudo, etc.).

1.1.1. Les quiz

Dans un premier temps, nous avons utilisé en classe entière le Quiz TV disponible sur Wordwall, qui est un QCM présenté de façon à ressembler à un jeu télé, avec la présence d'un buzzer. Je partageais mon écran et les apprenants pouvaient se manifester dès qu'ils avaient la réponse. Si la première fois les apprenants étaient motivés, les fois suivantes n'étaient pas aussi concluantes. Après quelques utilisations, j'ai laissé un apprenant partager son écran pour donner au groupe une occasion de collaborer en autonomie. Je m'étais un peu effacée pour n'intervenir qu'en cas de difficulté ou pour rappeler les apprenants de parler français. J'ai constaté un regain de participation. Les apprenants aimaient le jeu, mais plutôt que de l'utiliser en classe, je l'ai proposé en devoir

pour que chacun ait le plaisir de jouer. Par la suite, Kahoot a remplacé le Quiz TV de Wordwall pour la classe, car il permet à chaque joueur de participer et met plus les joueurs en compétition grâce au système de points et de classement.

Le fonctionnement de Kahoot est plus compliqué que le Quiz TV. Pour rentrer dans le jeu, les apprenants doivent se rendre sur la page web de Kahoot où ils écrivent le mot de passe chiffré. Cela peut servir de première phase du jeu pour pratiquer les nombres si l'enseignant les dit en français. Les apprenants choisissent ensuite un surnom, ce qui participe au sentiment d'être dans un jeu. L'enseignant partage son écran où sont affichées les questions et les réponses, qui sont associées à un symbole. De leur côté, les apprenants ont le jeu ouvert sur une page web, ou sur leur application avec une tablette ou un téléphone, et ne voient que les symboles associés aux réponses. Les points sont calculés en fonction de la réponse choisie et de la vitesse, c'est-à-dire que deux apprenants qui ont choisi la même bonne réponse n'auront pas forcément le même nombre de points, puisque le plus rapide des deux aura plus de points. Les quiz ont été utilisés en début de cours en guise de révision, particulièrement lorsque la notion travaillée est la même que celle du cours précédent. Ils étaient en revanche utilisés en fin de cours quand un nouveau point de grammaire était étudié afin d'offrir aux apprenants un moment plus léger.

Que ce soit pour le Quiz TV de Wordwall ou de Kahoot, c'est à l'enseignant de créer les questions et les réponses. Ces jeux peuvent donc s'adapter à tous types de thèmes, Kahoot en particulier, où il est possible de choisir différents formats de questions (QCM, vrai/faux, question à réponse courte, puzzle ou encore sondage).

1.1.2. Les jeux de dessin

Les premiers jeux de dessin fait en classe étaient axés sur la compétition. En un temps imparti, les apprenants devaient dessiner un mot que je leur donnais puis voter pour le meilleur dessin. L'outil utilisé était Miro²⁷ (anciennement AWW), un tableau blanc interactif sur lequel toute la classe pouvait dessiner. La première classe à avoir fait ce jeu était le groupe A2.3 de trois apprenants. J'ai réitéré l'expérience avec une classe de neuf. Cependant, neuf enfants qui dessinent simultanément sur le même tableau blanc est très

²⁷https://miro.com/online-whiteboard-awwapp/?awwapp_ref=direct&utm_source=awwapp&utm_campaign=direct&utm_name=awwapp_redirect

difficile à gérer tant ils sont occupés à se faire des blagues entre eux via les dessins, et sans utiliser le français pour communiquer. Malgré cet échec, je voulais toujours intégrer du dessin dans le jeu.

Skribbl.io²⁸ s'est avéré être une bonne alternative au tableau blanc. Le jeu consiste à dessiner un mot imposé que le reste des joueurs doit deviner et écrire dans le chat du jeu. Comme les joueurs dessinent tour à tour, les apprenants sont plus concentrés que pendant le jeu sur tableau blanc. En ce qui concerne les paramètres du jeu, il est possible de choisir le français parmi des dizaines d'autres langues. Le jeu laisse le choix d'utiliser des mots générés automatiquement, d'ajouter des mots personnalisés ou uniquement des mots personnalisés.

Ces deux jeux ne nécessitent pas de partage d'écran mais seulement d'ouvrir une page web et de partager le lien avec les apprenants.

Les jeux de dessins étaient réservés pour la fin de séance, car l'excitation des enfants lors de cette activité ne permet pas de reprendre un cours plus sérieux.

1.2. Buts et objectifs pédagogiques

Les jeux de défi, selon le support utilisé, peuvent viser beaucoup de notions ou compétences. Les quiz permettent de poser des questions sur n'importe quel sujet, de la grammaire, au lexique en passant par des faits culturels. Même à travers un jeu de dessin, il est possible de travailler à la fois sur le lexique et des éléments culturels, en imposant dans Skribbl.io des mots spécifiques à un événement ou une tradition par exemple. Les jeux de défis peuvent rendre les jeunes apprenants très agités et difficiles à contenir, c'est pourquoi il vaut mieux garder ces jeux en fin de séance pour éviter de perdre trop de temps. En mettant les jeux en fin de cours, l'enseignant crée une récompense par le jeu pour le travail fourni et offre un moment plus détendu très apprécié après un cours en ligne.

1.3. Bilan et analyse

L'expérience avec le Quiz TV a permis d'instaurer le concept de *game master*, ou maître du jeu, avec la classe des 10-12 ans. Le maître du jeu était l'apprenant qui partageait son écran pour montrer le jeu au reste du groupe. Les apprenants se portaient volontaires

²⁸ <https://skribbl.io/>

avec beaucoup d'entrain pour être maître du jeu. Ma présence en tant qu'enseignante dans le jeu a certainement enlevé le caractère ludique de l'activité, qui dans le cas des Quiz TV pouvait ressembler à un simple QCM dont je demandais les réponses. Je pense donc que la solution du maître du jeu et d'adopter le rôle d'animateur (Markowski, 2020) a aidé à résoudre le problème. Cependant, cette solution ne peut pas résoudre tous les écueils liés aux jeux, d'autres changements dans les modalités sont parfois nécessaires, comme cela a été le cas avec le Quiz TV qui n'était pas adapté à un usage en classe entière, mais plutôt pour un usage individuel.

En ce qui concerne Kahoot, il peut être compliqué à mettre en place, mais s'avère très utile et est apprécié par les apprenants. Pour la première utilisation, l'enseignant doit prévoir un temps d'adaptation à ce nouvel outil (Rivera Trigueros et del Mar Sanchez, 2020). Il faut expliquer aux apprenants qu'ils ne peuvent pas sélectionner la réponse sur l'écran que l'enseignant partage et doivent réduire la fenêtre de Zoom pour afficher la page web sur laquelle ils se sont connectés. Cela peut être difficile pour les jeunes enfants et l'aide des parents est souvent nécessaire.

2. Les jeux de vocabulaire

Les jeux de vocabulaire sont essentiellement des jeux de lettres ou de mots (Silva, 2000). Il s'agira ici de jeux de lettres plutôt classiques, mais numérisés grâce à Wordwall, ainsi que le virelangue.

2.1. Modalités

2.1.1. Les jeux de lettres et de mots

Ce type de jeux est disponible sur Wordwall avec l'avantage de pouvoir personnaliser le contenu du jeu, contrairement aux jeux prêts à l'emploi. Pour les premiers essais, je partageais mon écran et demandais aux apprenants d'utiliser l'option "annoter" sur Zoom pour tenter de les faire interagir avec le jeu en montrant les bonnes réponses. Cette modalité fonctionnait plutôt bien, malgré quelques écarts des enfants qui ont tendance à dessiner partout, il faut donc veiller à les rediriger vers le jeu. Une fois que les apprenants ont bien pris en main Zoom, on peut envisager de les faire travailler en petits groupes. Ce système n'a pas vraiment fonctionné avec le groupe des 7-9 ans qui étaient dépassés par les outils numériques, mais a fonctionné avec le groupe des 10-12 ans. À titre d'exemple, le

groupe des 7-9 ans a joué au pendu par deux. Sur Wordwall, il est possible de mettre une image pour illustrer le mot à deviner. L'apprenant A partageait son écran avec l'apprenant B. Si l'apprenant B voulait suggérer une réponse, il prononçait la lettre en français, et l'apprenant A devait comprendre pour cliquer sur la bonne lettre.

2.1.2. *Le virelangue*

Il ne s'agit pas d'un jeu numérique à proprement parler, mais c'est une activité faisable en classe virtuelle. Le virelangue a été expérimenté avec une classe de 7-9 ans sans être présenté comme un jeu. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont créé un esprit de jeu autour de cette activité. Les apprenants se portaient volontaires avec plaisir, essayant de dire l'énoncé plus vite que leurs camarades avec le moins d'erreurs possible.

2.2. Buts et objectifs pédagogiques

Les jeux de lettres et de mots en petits groupes offrent plus d'opportunités aux apprenants d'interagir avec le jeu. Cela encourage la collaboration et les interactions apprenant/apprenant. Ce type de jeux est l'occasion pour l'enseignant de vérifier les connaissances linguistiques des apprenants sans faire une évaluation.

Le virelangue est un bon outil pour pratiquer la phonétique en s'amusant et sans se focaliser trop sur le sens. Les apprenants répètent plusieurs fois l'énoncé pour tenter de ne faire aucune faute, ce qui leur permet de mémoriser les sons et du vocabulaire. Bien que hors contexte, ce vocabulaire sera plus facilement identifiable par la suite et la prononciation en sera plus aisée. En début de cours, le virelangue peut servir de mise en route ludique et faire parler rapidement les apprenants. Dans une autre mesure, on peut avoir une approche interculturelle avec le virelangue en demandant aux apprenants si ce concept existe dans leur langue et d'en citer un. L'enseignant peut se mettre au défi de réciter le virelangue dans la langue des apprenants pour jouer le jeu.

2.3. Bilan et analyse

Bien que certains jeux de lettres sur Wordwall soient plus des exercices déguisés en jeu (Bruckman, 1999), les apprenants apprécient l'interactivité et "l'apparence fun" pour citer l'un de mes apprenants. On peut les considérer comme des jeux tant que les apprenants le perçoivent comme tel (Loiseau, Yassine-Diab et Zampa, 2017), mais il est important de veiller à conserver l'attitude ludique des apprenants et ne pas en abuser

(Silva, 2009). Selon la perception par les apprenants, les jeux de lettres, de mots et le virelangue peuvent tomber sous la définition de “jeu pédagogique” de De Grandmont (Duquesnoy, Gilson, Lambert, Preat, 2019), où le plaisir ne fait pas partie des caractéristiques et l’aspect éducatif du jeu n’est pas caché.

3. Jeux d’images

Les jeux d’images présentés dans cette partie ont été faits avec le groupe des 7-9 ans.

3.1. Modalités

Pour cette catégorie de jeux, il s’agira d’activités présentes dans le manuel Zigzag 1 niveau A1.1 dans sa version numérique, que l’enseignant montre en partageant son écran. Ce sont donc des activités conçues pour un public d’apprenants de FLE et prêtes à l’emploi.

3.1.1. Le jeu des différences

Le jeu des 7 différences est un classique et est simple à mettre en place. Il consiste à observer deux images presque identiques et trouver les différences. Les apprenants utilisent l’outil “annoter” de Zoom pour montrer les différences et prennent la parole pour oraliser la réponse.

3.1.2. L’association image/son/mot

L’unité 2 du manuel Zigzag 1 a pour thème les animaux de la ferme et propose un exercice d’association de coqs, portant sur leur t-shirt le drapeau de leur pays d’origine, avec le son de leur chant qui est prononcé différemment selon les langues. Comme pour le jeu des 7 différences, les apprenants annotent l’écran pour soumettre leur réponse et prennent la parole pour l’oraliser. Une fois que l’association est faite entre les coqs et leur chant, on utilise la carte du monde pour localiser le pays de chaque coq, que les apprenants peuvent encore une fois annoter sur l’écran. Cette étape peut être considérée comme un quiz ou un jeu d’association mot/image entre le nom du pays et localisation sur la carte.

3.2. Buts et objectifs pédagogiques

Les jeux d'images permettent de travailler les compétences lexicales. D'une part le lexique grâce à l'association signifiant/signifié, et la grammaire à travers des structures telles que « il y a/il n'y a pas » pour le jeu des 7 différences. Le jeu d'association image/son avec le chant du coq offre un moment de légèreté dans le cours. Les jeunes apprenants aiment reproduire le chant du coq en différentes langues, ce qui leur permet de se défouler. Il y a un fort aspect interculturel autour des différents chants en fonction des langues, que l'on peut transposer à d'autres animaux. Enfin, l'étape de la carte du monde vise à solliciter la culture générale des apprenants en testant leurs connaissances en géographie.

3.3. Bilan et analyse

Le jeu des 7 différences est simple à mettre en place et efficace. Les enfants étaient assez compétitifs, ils aimaient être les premiers à apercevoir les différences. Le manque d'écoute entre eux les faisait répéter des réponses déjà données, ce qui n'est pas forcément une mauvaise chose puisque chaque apprenant a pris la parole plusieurs et le jeu a pu durer plus longtemps.

Le jeu d'association a beaucoup plu aux apprenants. Même les plus réservés d'entre eux se sont amusés à imiter le bruit du coq en plusieurs langues. Il convient parfaitement au thème des animaux de la ferme. Le concept se prête à d'autres thèmes comme le bruit d'autres animaux, les bruits de la ville ou encore des musiques associées à des émotions (les contes musicaux sont un bon support pour ce thème).

Chapitre 9. Conception de jeux éducatifs numériques

La création de jeu ne faisait pas partie de mes missions initiales. J'ai cependant pris l'initiative de créer un escape game après la découverte du site Genially, dans l'optique de proposer une activité qui est différente de ce que proposait déjà l'AFD. Les jeux présentés ici correspondent à la définition de serious game (Alvarez et Djaouti, 2012), car ils sont créés dans un but éducatif.

1. Processus de création

La création d'un jeu partait soit d'une demande des enseignants, de la directrice du pôle cours et formation, soit de ma propre initiative, et toujours liée à un événement particulier (Noël, Pâques, Saint-Patrick, etc.) à l'occasion des camps de vacances. La démarche adoptée dans la création de ces jeux éducatifs est d'avant tout proposer un univers ludique, en inventant d'abord une histoire pour ensuite y intégrer le pédagogique (Lavigne, 2013). La conception pédagogique, telle que définie par Meyer et Sørensen (2007), englobe le processus de création tout du long de par les enjeux techniques et pédagogiques d'un tel projet.

1.1. Contexte

Il est important de souligner la particularité de la conception de ces jeux : le niveau du public n'est pas connu à l'avance. Les jeux que je vais présenter ont été créés à l'occasion d'événements ouverts à tous, c'est-à-dire des enfants pas nécessairement inscrits à l'AFD en tant qu'élèves. Dans l'incapacité de créer un jeu décliné en différentes versions selon le niveau, j'ai dû créer des jeux qui devaient être à la fois accessibles à un très large public en termes de niveau, tout en étant divertissants et éducatifs. Ce travail de création, à l'exception du jeu "le métro", a nécessité une collaboration avec les enseignants chargés des apprenants lors des événements : le jeu devait correspondre au programme prévu par l'enseignant et par conséquent réutiliser le même vocabulaire que dans la leçon précédent le jeu.

1.2. Outils

À mon arrivée à l'AFD et après quelques veilles pédagogiques, j'ai découvert le site Genially. Genially est une plateforme sur laquelle on peut réaliser des présentations en utilisant des visuels préconçus, comme c'est le cas avec le logiciel PowerPoint par exemple. La particularité de Genially est leur offre de présentations labélisées "escape game", qui sont des présentations interactives. Il est donc possible de créer une présentation avec des éléments auxquels on ajoute des fonctions, donnant au joueur le pouvoir d'influencer la présentation. Ainsi, il est possible de créer une histoire avec des quiz, ou avec différentes directions que le joueur peut emprunter, lui laissant une impression d'avoir le choix et donc une importance dans le jeu, afin d'augmenter son implication. L'avantage de Genially est sa facilité d'accès et d'utilisation pour le joueur, auquel il suffit d'envoyer un lien. En ce sens, les jeux Genially s'apparentent aux jeux autonomes disponibles sur navigateur (Kandeel, 2018). C'est un élément important à prendre en compte au moment de la conception et du choix de l'outil, car l'enseignant, ne disposant que d'une séance d'une heure, n'aura pas assez de temps pour en expliquer le fonctionnement.

1.3. Game design

Il n'était pas concevable que je fasse du vrai game design, c'est-à-dire créer mes propres décors et personnages, en raison tout d'abord de mon manque de connaissances à ce sujet, et par manque de temps et de moyens. Genially s'est par conséquent avéré très utile puisque le site propose des illustrations, des images ainsi que des gifs. Il est possible d'ajouter des animations aux éléments intégrés dans la présentation, permettant de proposer des jeux qui ne soient pas que des images statiques.

Les contrôleurs du jeu se distinguent du décor pour être facilement identifiables. L'interface est pensée de sorte que les joueurs puissent se repérer avec aisance. Lorsque le public est très jeune, la première page indique comment naviguer dans le jeu. Genially dispose aussi d'un bouton qui met en évidence tous les éléments interactifs de la page si le joueur ne les trouve pas.

2. Exemple 1 : escape game « le métro »

L'escape game "le métro"²⁹ a été conçu pour l'événement Freiraum, qui réunit pendant une semaine des adolescents dans des instituts de langues. L'édition 2020, faite totalement en ligne, a rassemblé environ 70 participants de plusieurs écoles. Le niveau de français des participants nous était inconnu, certains apprenaient déjà le français à l'école et d'autres non. Entre le cours et le jeu, les participants avaient une pause déjeuner.

2.1. Conception

Cet escape game est le deuxième jeu que j'ai créé sur Genially, de ce fait le manque d'expérience avec l'outil a des répercussions sur la qualité tant au niveau de l'histoire que des graphismes. Le projet consistait en la conception d'un cours³⁰ d'une heure avec pour thème la ville de Paris suivi du jeu qui reprendrait les éléments du cours.

Les joueurs incarnent un personnage qui vient de visiter Paris et décide de rentrer en prenant le métro, mais doit frauder, car il n'a plus d'argent. Une fois dans le métro, celui-ci s'arrête et un fantôme apparaît devant le personnage, il est responsable de l'arrêt du métro. Le fantôme menace le joueur, qui se retrouve forcé à écouter l'histoire du fantôme tout en répondant à des questions pour espérer être libéré du métro. Le fantôme raconte des événements de sa vie (phases narratives) en lien avec les différents monuments présentés pendant le cours. Les phases de questions sous forme de QCM permettent de faire avancer l'histoire et de découvrir le mystère qui entoure le fantôme.

Pour ce jeu, j'ai tenté de créer un univers propre au jeu avec une progression dans l'histoire, une ambiance mystérieuse, des éléments graphiques et audio (le signal des portes du métro qui se ferment, l'alarme du métro qui s'arrête, etc.) pour donner un sentiment d'immersion aux joueurs (Todd, 2016).

2.2. Modalités

Le jeu est précédé d'un cours d'une heure d'introduction au français à travers une promenade virtuelle dans la ville de paris. Le jeu est présenté comme un escape game,

²⁹ <https://view.genial.ly/5f9a9d1b6566810d35057676>

³⁰ <https://view.genial.ly/5fa558122449d80d230e6a1d>

puisqu'il place les apprenants dans le métro parisien dans lequel ils sont pris au piège, et doivent répondre à des questions pour en sortir.

La réunion s'est déroulée sur Zoom, les 70 participants ont été séparés en petits groupes, que les organisateurs de l'événement ont équilibrés en fonction des niveaux des apprenants. Un animateur (extérieur à la l'ADF) était présent dans chaque groupe pour s'assurer du bon déroulement du jeu. Une personne du groupe devait partager son écran avec le reste du groupe. Le jeu mêle des passages narratifs et quiz qui font progresser l'histoire.

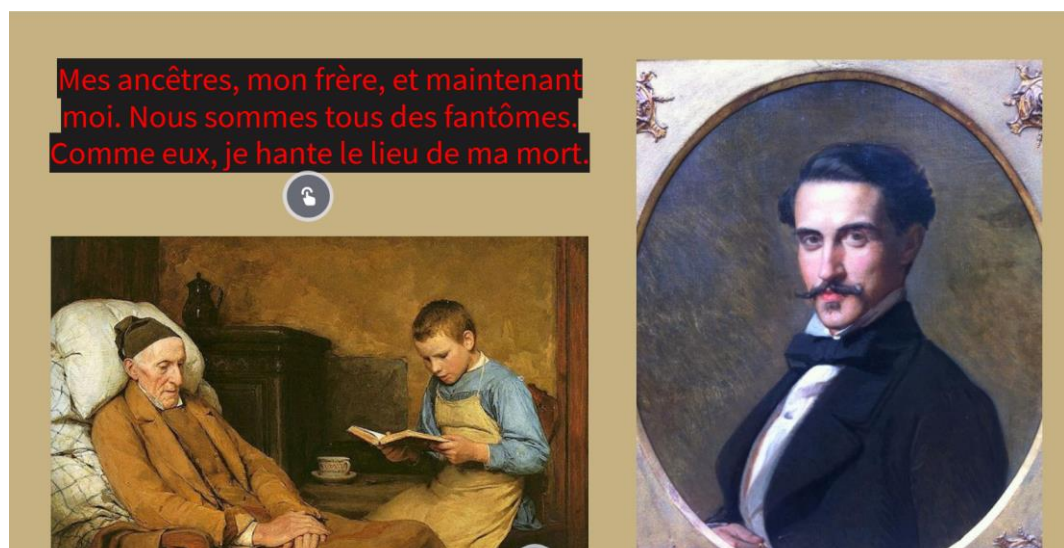


Figure 1 : Escape game "le métro", phase narrative.



Figure 2 : Escape game "le métro", phase de question.

2.3. Objectifs pédagogiques

Il est difficile de déterminer des objectifs pédagogiques précis lorsque le public cible est si hétérogène et dispose de si peu de temps pour assimiler le cours. Pour les apprenants n'ayant jamais fait de français, le jeu ne permet pas vraiment de mettre en pratique les notions vues pendant le cours. Le jeu vise plutôt la compréhension orale et écrite du cours.

On peut toutefois souligner un but sous-jacent au jeu. Proposer une telle activité était un moyen de rendre les participants actifs lors de cet événement qui avait lieu sur Zoom toute la journée pendant une semaine. Ces conditions étaient extrêmement difficiles pour les participants, à tel point que certains d'entre eux apparaissaient au lit. La passivité des participants dans la classe virtuelle est un véritable problème (Naqvi et Zehra, 2020). Avec le jeu, le but était de les divertir et de les faire interagir.

2.4. Analyse

J'ai eu l'occasion de naviguer entre les différents groupes sur Zoom. J'ai pu constater que les apprenants faisaient l'effort de lire les textes en français et de se rappeler du cours pour répondre aux questions au lieu de tenter au hasard. Les participants ont exprimé leur avis sur le jeu, qu'ils ont trouvé drôle pour son côté "mystérieux" poussé à l'extrême. Ce n'est pas très surprenant si l'on prend en compte le concept d'"habitude ludique" des apprenants de Lavigne (2016). En effet, il s'agit d'un public adolescent qui est certainement habitué à des jeux ou films à grands budgets qui proposent du contenu beaucoup plus terrifiant. On peut aller jusqu'à dire que le jeu leur a peut-être paru ridicule, dans le sens drôle du terme, sans que cela soit très négatif puisque le jeu les a fait réagir (en les observant, je les ai vus rire) et interagir. La communication se faisait en anglais, mais il était difficile d'attendre des participants de parler en français, alors même que certains d'entre eux n'en avaient jamais fait avant.

Le jeu peut être amélioré sur plusieurs points (le graphisme, l'histoire, la difficulté, le type de questions, etc.), mais il a un fort potentiel compte tenu des réactions de ce public. Cependant, le jeu ne correspond pas à un niveau débutant et manquait par conséquent un peu de pertinence pour les participants ne parlant pas du tout français. C'est un réel défi de concevoir un jeu à la fois intéressant, porté par une histoire sur la culture et accessible à un public complètement débutant.

3. Exemple 2 : histoire interactive « l'apprenti Leprechaun »

“L'apprenti Leprechaun³¹” est une histoire interactive créée sur Genially. Le jeu a été conçu pour un camp de vacances spécial Saint-Patrick, fête traditionnelle irlandaise.

3.1. Conception

Entre “le métro” et “l'apprenti Leprechaun”, j’ai réalisé plusieurs créations sur Genially, notamment un jeu sur le thème du carnaval (voir annexe 2) et un autre sur le thème de Noël (voir annexe 3). Ces expériences m’ont fait gagner en confiance dans la manipulation de cet outil. Avec pour ambition de concevoir un jeu plus attrayant, j’ai adopté une nouvelle stratégie concernant le graphisme. Plutôt que de chercher des images sur Internet à intégrer au jeu, j’ai utilisé Animal Crossing New Horizon (Nintendo) comme support. J’ai écrit le scénario de l’histoire et l’ai mise en scène dans le jeu pour prendre des captures d’écran, avec pour résultat d’avoir des images beaucoup plus nettes et cohérentes que pour les précédents jeux.

Le choix du terme “histoire interactive” vient du fait que le joueur n’incarne pas un personnage du jeu, il influence en revanche le cours de l’histoire. Le joueur a la possibilité de choisir différentes options de direction, lui donnant l’impression de choisir son propre parcours dans l’histoire.



Figure 3 : Histoire interactive "L'apprenti Leprechaun", choix de destination.

³¹ <https://view.genial.ly/6048ddb58d78980d38aef027>

3.2. Modalités

Le jeu a été utilisé lors des camps de vacances autour du thème de la Saint-Patrick. Pendant le camp d'une heure, les enfants apprennent du vocabulaire et font des activités créatives en français liées à la tradition irlandaise. Le jeu est proposé à la fin de la séance en guise de conclusion. Le public visé est plutôt jeune, en dessous de 12 ans. Certains enseignants sont à l'aise à l'idée de mettre les apprenants en break-out room sur Zoom, alors que d'autres préfèrent faire le jeu en classe entière. Généralement, l'enseignant demande si des parents francophones sont présents avant de former des petits groupes pour rendre possible le travail en petits groupes.

3.3. Objectifs pédagogiques

Comme pour le jeu “le métro”, les objectifs pédagogiques sont assez difficiles à identifier avec un public qui reste inconnu jusqu'au dernier moment. Le principal intérêt est d'offrir un moment ludique, car il s'agit avant tout d'un camp de vacances. Le jeu permet également d'assimiler le vocabulaire et/ou expression étudiés pendant la séance et de faire pratiquer la lecture. Pour le public 4-6 ans, l'enseignant peut lire l'histoire pour faire travailler la compréhension orale, et pour le public 7-9 ans les enfants peuvent lire tour à tour une page et pratiquer la compréhension écrite.

Une enseignante a fait ce jeu avec les apprenants de sa classe “bilingue”, enfants issus de couples franco-irlandais, pour travailler la lecture et la compréhension écrite. Elle n'a pas fait de cours au préalable pour préparer le jeu.

3.4. Analyse

L'enseignant qui a utilisé le jeu avec sa classe “bilingue” a précisé que les enfants étaient fiers de pouvoir lire. Elle a cependant souligné que les apprenants étaient confus lorsque, après avoir cliqué sur la bonne réponse d'une question (voir Figure 4), la page suivante montrait la confirmation de la bonne réponse (voir Figure 5). Montrer aux joueurs que la réponse est correcte les faisait sortir de l'univers du jeu et les renvoyait trop à l'aspect éducatif. “L'apprenti Leprechaun” a donc réussi le défi d'être un jeu éducatif qui ressemble vraiment à un jeu grâce à son histoire et aux graphismes. Une version améliorée du jeu ne validerait pas les réponses de façon aussi évidente.



Figure 4 : Histoire interactive "L'apprenti Leprechaun", page avec question.



Figure 5 : Histoire interactive "L'apprenti Leprechaun", page de bonne réponse suivant la page question.

Conclusion

Les missions de création de contenus numériques m'ont permis d'explorer de nouvelles façons de concevoir du matériel pédagogique. À travers les veilles pédagogiques indispensables à mon travail, j'ai eu l'opportunité de découvrir de nouveaux outils qui sont maintenant ancrés dans ma pratique d'enseignante de FLE. Je compte poursuivre la création de jeux éducatifs numériques et tenter de nouveaux formats, notamment le format vidéo, car je possède une chaîne YouTube éducative pour l'apprentissage du FLE, où l'ajout de jeux serait très bénéfique.

La création de jeux éducatifs numériques est un travail qui va au-delà des pratiques habituelles d'un enseignant. Les compétences techniques requises peuvent être un obstacle à la volonté de s'aventurer dans un tel projet. Procéder à la ludification du cours en utilisant des jeux existants semble être une première étape avant la conception d'un jeu, afin d'observer le comportement des apprenants. Plusieurs essais de jeux sont certainement nécessaires pour trouver ceux qui conviennent le mieux au public cible. C'est pourquoi il est crucial pour l'enseignant de prêter attention à ses apprenants, de les impliquer dans la démarche et de communiquer avec eux pour connaître leur avis concernant les jeux. D'autre part, la ludification et la conception de jeux doivent s'inscrire dans un scénario cohérent en suivant les étapes de la conception pédagogique.

La crise du COVID-19 permettra sans doute d'inciter plus de chercheurs à étudier le phénomène de l'enseignement en ligne et les modalités de jeux possibles. Les entreprises privées ont déjà fait un grand pas dans ce nouveau marché, et l'on peut s'attendre à ce que des produits en rapport avec le jeu éducatif soient conçus pour répondre à cette nouvelle demande. Il restera à savoir ce que ces jeux numériques apporteront, tant au niveau des bénéfices que des aspects négatifs.

Bibliographie

Alvarez, J., & Chaumette, P. (2017). Présentation d'un modèle dédié à l'évaluation d'activités ludo-pédagogiques et retours d'expériences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36(2). doi:<https://doi.org/10.4000/apliut.5659>

Alvarez, J., & Djaouti, D. (2012). *Introduction au serious game*. Questions théoriques.

Baroni, R., & Marti, M. (2014, décembre 19). De l'interactivité du récit au récit interactif. *Cahiers de Narratologie*. Consulté le mai 30, 2021, sur <http://journals.openedition.org/narratologie/7077>

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 10, 5-20. doi:<https://doi.org/10.3917/es.010.0005>

Brougères, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49, 117-129.

Bruckman, A. (1999). Can educational be fun? *Game Developers Conference proceedings*, 99, 75-79.

Corrales, A. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*(20), pp. 259-272.

Duquesnoy, M., Gilson, G., Lambert, J., & Preat, C. (2019, mai 8). *La pédagogie du jeu*. Consulté le mai 31, 2021, sur Atelier-EDU: <https://www.atelier-edu.be/la-pedagogie-du-jeu/>

Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games : a literature review and discussion*. Orlando: Naval Air Warfare Center Training Systems Division.

Helme, L., Jourdan, R., & Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*.

Kandeel, R. (2018, juin 30). L'utilisation des jeux autonomes dans un dispositif hybride pour développer l'apprentissage de la compréhension orale en français langue étrangère. *Porta Linguarum*, pp. 89-102.

Kotula, K. (2019). Place et rôle des jeux numériques dans le développement des activités narratives dans une classe de FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25-43. doi:10.14746/strop.2019.462.002

Markowski, G. (2020). L'interaction et la créativité dans l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère aux enfants et adolescents (niveaux : A1, A2). Propositions d'activités ludiques. *Synergies Afrique des Grands Lacs*(9), 27-41.

Meyer, B., & Sørensen, B. H. (2007). Serious Games in language learning and teaching - a theoretical perspective. *Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference*.

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. doi:<https://doi.org/10.4000/sdj.628>

Silva, H. (2009). Le jeu comme outil pédagogique. *Le français à l'université - bulletin des départements de français dans le monde*(1). Consulté le juin 1, 2021, sur <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=872>

Silva, H. (2013). La "gamification" de la vie : sous couleur de jouer? *30 ans de Sciences du jeu à Villetaneuse. Hommage à Jacques Henriot*, 1. doi:<https://doi.org/10.4000/sdj.261>

Silva, H. (2019). Apprentissage des langues, jeu et robotique - Le projet Ludibot. *Innovation pédagogique, numérique et apprentissage des langues*, 22(1). doi:<https://doi.org/10.4000/alsic.3848>

Wu, M. (2011, août 8). *What is Gamification, Really?* Consulté le juin 2, 2021, sur Atlas: <http://lithosphere.lithium.com/t5/Building-Community-the-Platform/What-is-Gamification-Really/ba-p/30447>

Sigles et abréviations utilisés

AFD : Alliance Française Dublin

Table des illustrations

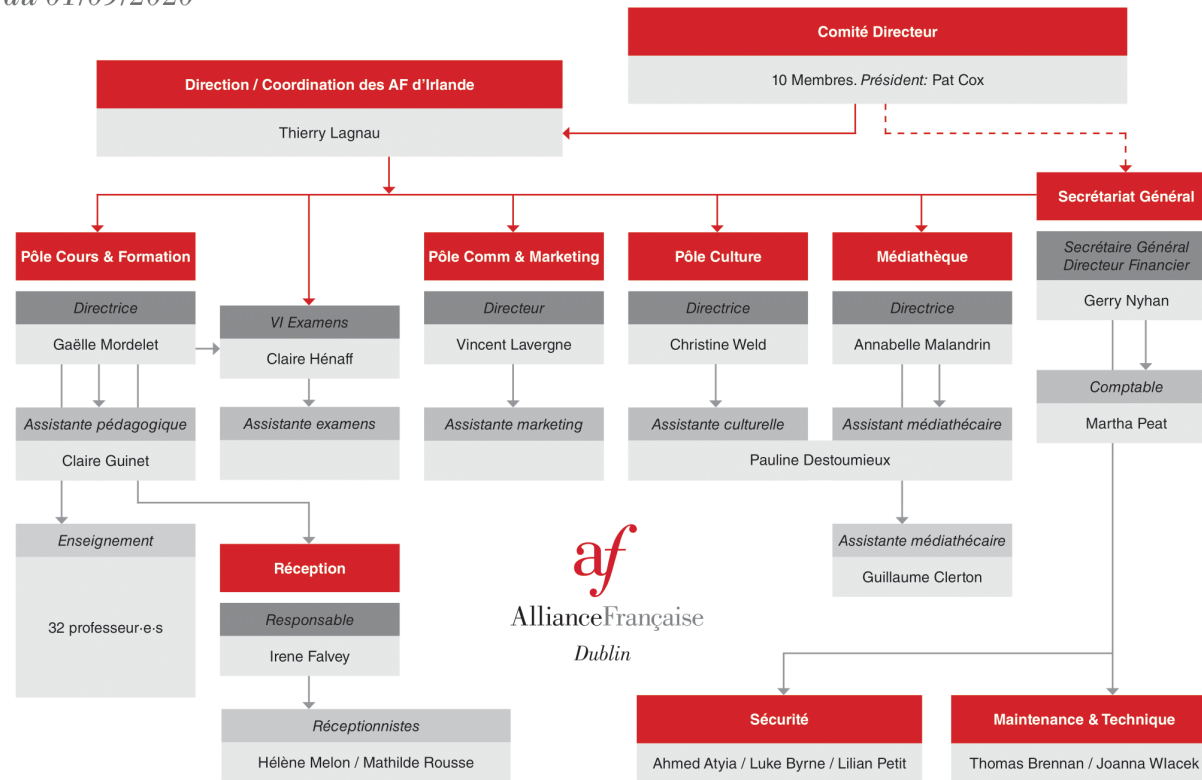
Figure 1 : Escape game “le métro”, phase narrative.	76
Figure 2 : Escape game “le métro”, phase de question.	76
Figure 3 : Histoire interactive "L'apprenti Leprechaun", choix de destination.	78
Figure 4 : Histoire interactive "L'apprenti Leprechaun", page avec question.	80
Figure 5 : Histoire interactive "L'apprenti Leprechaun", page de bonne réponse suivant la page question.	80

Table des annexes

Annexe 1 Organigramme de l’Alliance Française Dublin	87
Annexe 2 Jeu éducatif numérique (thème carnaval)	88
Annexe 3 Jeu éducatif numérique (thème Noël)	89

Annexe 1 Organigramme de l'Alliance Française Dublin

Organigramme Alliance Française Dublin au 01/09/2020



Annexe 2 Jeu éducatif numérique (thème carnaval)

Lien :

<https://www.google.com/url?q=https://view.genial.ly/601a6a921a2eeb0d6fefe3af&sa=D&source=editors&ust=1623710286856000&usg=AOvVaw0FH6ASoNSFxQJ4TJ6mgEqh>

Aperçu :



Annexe 3 Jeu éducatif numérique (thème Noël)

Lien : <https://view.genial.ly/5fce4b2886afcd0d192b60b0>

Aperçu :



Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Contexte de stage.....	8
CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS EN IRLANDE	9
1. LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF	9
2. LA LANGUE ET CULTURE FRANÇAISES EN IRLANDE	10
3. L'ALLIANCE FRANÇAISE : LE RESEAU IRLANDAIS	11
CHAPITRE 2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DUBLIN	12
1. STRUCTURE	12
2. CALENDRIER, COURS ET PUBLIC	12
3. LE PASSAGE EN DISTANCIEL	13
3.1. Les nouveaux outils	14
3.1.1. Présentation des outils pour l'enseignement en ligne : Zoom.....	14
3.1.2. Présentation des outils pour l'enseignement en ligne : Apolearn	14
3.1.3. Outils pour la conception pédagogique	15
3.2. Les nouveaux produits	15
CHAPITRE 3. COMMANDE DE STAGE ET PROBLEMATIQUE	17
1. MISSIONS DU STAGE	17
2. PROJET D'INGENIERIE	18
2.1. Le contenu culturel.....	18
2.2. Les modules Apolearn.....	18
3. PROBLEMATIQUE	19
Partie 2 - Cadrage théorique.....	21
CHAPITRE 4. DEFINIR LE JEU	22
1. QU'EST-CE QU'UN JEU ?	22
1.1. Plusieurs définitions.....	22
1.1.1. Définitions générales.....	22
1.1.2. Définitions plus spécifiques.....	24
1.2. Catégories de jeux	25

1.2.1. Classifications grand public.....	25
1.2.2. Une première tentative de classification	26
1.2.3. Le “Modèle Folk”.....	27
2. LE JEU EDUCATIF	28
2.1. Définition	28
2.1.1. Les caractéristiques et fonctions du jeu éducatif	28
2.1.2. La typologie des jeux de De Grandmont	29
2.2. Jeux éducatifs en classe.....	30
2.2.1. Exemples dans les manuels	31
2.2.2. Les jeux classiques sans support.....	32
2.3. Jeux éducatifs numériques	32
2.3.1. Aperçu des débuts de l’industrie en France	32
2.3.2. Les serious games : un changement de vision	33
2.3.3. Un nouveau marché	34
3. IMPACTS DU JEU EN CLASSE.....	35
3.1. Les bénéfices du jeu	35
3.1.1. Le jeu facteur de motivation et d’engagement.....	35
3.1.2. Le rapport à l’erreur.....	36
3.2. Le développement de compétences transversales.....	36
3.2.1. Compétences socioculturelles.....	36
3.2.2. Bénéfices cognitifs	37
3.3. Les nouveaux rapports enseignants/apprenants.....	38
3.3.1. Nouveaux rôles de l’enseignant.....	38
3.3.2. Nouveau rôle de l’apprenant.....	38
CHAPITRE 5. LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE.....	40
1. DEFINIR LA CONCEPTION	40
1.1. Définition de la conception pédagogique	40
1.2. La conception pédagogique appliquée au jeu.....	41
2. AJOUTER DU JEU A L’EDUCATION	42
2.1. La ludification.....	42
2.1.1. Définition	42
2.1.2. Comment procéder ?.....	43
2.2. Conception de jeux éducatifs numériques	44

2.2.1. L'expérience utilisateur	44
2.2.2. Le game design.....	45
2.3. Le retour sur expérience.....	45
3. LES LIMITES DU JEU EDUCATIF.....	46
3.1. Difficultés liées au contexte d'enseignement-apprentissage	46
3.2. Réception du jeu.....	46
3.3. Problèmes spécifiques liés aux jeux numériques	47
CHAPITRE 6. L'EXPLOITATION EN CLASSE DE LANGUE EN LIGNE	49
1. LES ASPECTS TECHNIQUES	49
1.1. La gestion du temps	49
1.2. La gestion des outils.....	49
2. LES ASPECTS PEDAGOGIQUES	50
2.1. Les jeux pour les compétences linguistiques.....	50
2.2. Les jeux pour l'interaction orale	51
2.3. Les jeux pour la culture.....	52
3. ANALYSE DE CAS PRATIQUES.....	52
3.1. Classcraft : un jeu de rôle pour la gestion de classe	53
3.1.1. Présentation	53
3.1.2. Analyse et adaptation à la classe en ligne.....	53
3.2. Les jeux les Zexperts FLE.....	54
3.2.1. Présentation	54
3.2.2. Analyse.....	55
Partie 3 - Analyse de terrain	57
CHAPITRE 7. LE JEU EDUCATIF A L'ALLIANCE FRANÇAISE DUBLIN.....	58
1. LE PROJET D'INGENIERIE	58
1.1. L'état des lieux.....	58
1.2. Les actions entreprises	60
1.3. Rappel de la problématique.....	60
2. ENSEIGNANTS DE L'AFD : LEUR UTILISATION DES JEUX.....	61
2.1. Les habitudes	61
2.1.1. Les objectifs du jeu.....	61
2.1.2. Le passage en distanciel	62
2.2. Les outils.....	62
2.2.1. Types d'outils utilisés.....	62
2.2.2. Exploitation des outils	63
2.3. La représentation des jeux.....	63

3.	APPRENANTS DE L'AFD : LEUR AVIS SUR LES JEUX.....	64
3.1.	Appréciation générale	64
3.2.	Les types de jeux.....	65
CHAPITRE 8. LA LUDIFICATION : UNE MISE EN SITUATION REELLE		66
1.	LES JEUX DE DEFI.....	66
1.1.	Modalités	66
1.1.1.	Les quiz	66
1.1.2.	Les jeux de dessin.....	67
1.2.	Buts et objectifs pédagogiques	68
1.3.	Bilan et analyse	68
2.	LES JEUX DE VOCABULAIRE.....	69
2.1.	Modalités	69
2.1.1.	Les jeux de lettres et de mots.....	69
2.1.2.	Le virelangue	70
2.2.	Buts et objectifs pédagogiques	70
2.3.	Bilan et analyse	70
3.	JEUX D'IMAGES	71
3.1.	Modalités	71
3.1.1.	Le jeu des différences	71
3.1.2.	L'association image/son/mot	71
3.2.	Buts et objectifs pédagogiques	72
3.3.	Bilan et analyse	72
CHAPITRE 9. CONCEPTION DE JEUX EDUCATIFS NUMERIQUES.....		73
1.	PROCESSUS DE CREATION	73
1.1.	Contexte	73
1.2.	Outils.....	74
1.3.	Game design.....	74
2.	EXEMPLE 1 : ESCAPE GAME « LE METRO »	75
2.1.	Conception	75
2.2.	Modalités	75
2.3.	Objectifs pédagogiques	77
2.4.	Analyse	77
3.	EXEMPLE 2 : HISTOIRE INTERACTIVE « L'APPRENTI LÉPRECHAUN »	78
3.1.	Conception	78
3.2.	Modalités	79
3.3.	Objectifs pédagogiques	79
3.4.	Analyse	79

Conclusion	81
Bibliographie.....	82
Sigles et abréviations utilisés	84
Table des illustrations	85
Table des annexes	86
Table des matières.....	90

MOTS-CLÉS : jeu éducatif, ludification, game design, classe en ligne, français langue étrangère

RÉSUMÉ

L'enseignement en ligne a été la norme pendant l'année 2020-2021, non sans difficultés. Les enseignants comme les apprenants ont dû adopter une nouvelle façon d'enseigner et apprendre. Pour rendre la classe en ligne plus dynamique et interactive, intégrer des jeux éducatifs peut être une solution, c'est ce qu'on appelle la ludification. Pour autant, il ne s'agit pas d'une solution miracle. Ce mémoire a pour but de présenter les notions théoriques autour de la ludification et de la conception de jeux éducatifs numériques et d'appliquer ces notions à un contexte d'enseignement en ligne avec des enfants. Les jeux créés et utilisés durant le stage sont présentés et analysés grâce à la base théorique afin de proposer des solutions aux enseignants pour intégrer du jeu dans leur classe virtuelle.

KEYWORDS : serious game, gamification, game design, online class, French as a foreign language

ABSTRACT

Online teaching became the new normal during the year 2020-2021, not without any difficulties. Teachers and students had to embrace a new way of teaching and learning. Adding serious games, also called gamification, can be a solution to make the online class more dynamic and interactive. However, it is not a miraculous solution. The purpose of this essay is to introduce theoretical notions about gamification and game design and apply them to the context of online teaching with children. The games that were created or used during the internship will be described and analysed based on the theory in order to suggest solutions to teachers for them to add games in their virtual class.