UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

Ecole Doctorale Fernand Braudel

Laboratoire : CREM

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEURE DE l'UNIVERSITE DE LORRAINE

Mention **SCIENCES DU LANGAGE**

Par **Magda ORABI**

Sous la direction de Béatrice FRACCHIOLLA

Le serious game : enjeux et perspectives dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'*ethos*.

14 juin 2022

Membres du jury :

Directrice de thèse :	**Béatrice FRACCHIOLLA**	
Président de jury :	**Jean Marc MAGIANTE**	
Rapporteur.es :	**Marzena WATOREK**	**Université Paris 8**
	Michel LAVIGNE	**Université Paul Sabatier–Toulouse 3**
Examinateurs :	**Jean Marc MANGIANTE**	**Université d'Artois**
	Margaret BENTO	**Université Paris-Descartes**
	Stéphane GORIA	**Université de Lorraine**

REMERCIEMENTS

Comme cela arrive souvent, cette thèse est avant tout une affaire de rencontres. Celle qui en est à l'origine est finalement assez ancienne puisqu'elle a eu lieu 9 ans plus tôt, lors d'un module de master sur les outils et supports en didactiques des langues. Cette personne généreuse et inspirante, qui a d'abord accepté d'encadrer mes travaux de mémoire, et ensuite offert son soutien inconditionnel durant mes travaux de thèse, est ma directrice de thèse. Je souhaite honorer, en premier lieu, son accompagnement, ses encouragements, sa bienveillance, son empathie et son lâcher prise extraordinaire.

Je tiens à remercier les membres de mon jury pour leur présence, leur lecture attentive, leur bienveillance, et pour les remarques constructives qui ont permis de pousser ma réflexion plus loin.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce travail de thèse.

Un grand merci à ma famille, mes amies et famille de cœur, à mon entourage, et tout particulièrement à ma mère, ma tante, ma sœur et mon beau-frère qui ont toujours cru en moi, malgré la logistique difficile avec laquelle j'ai dû jongler durant ces deux années.

Un grand merci à l'ensemble des participants de cette enquête, et aux formatrices chargées de cours de l'université des Sciences Humaines Paris Sorbonne, qui m'ont gentiment accueillie et qui m'ont donné du temps, de l'écoute, et offert une grande flexibilité, pour mener à bien mon expérimentation, avec une pensée particulière pour Céline.

Un grand merci à mes employeurs qui ont toujours su faire preuve de flexibilité, d'écoute, et d'adaptation face aux nombreuses contraintes liées au temps consacré à mes recherches.

Un grand merci à mes enfants qui ont dû partager leur mère, durant ces années difficiles, avec ces recherches aussi prenantes que passionnantes.

Enfin, un grand merci à tous.tes ceux.celles que je n'ai pas mentionnés mais qui ont été là quand j'en avais besoin, qui m'ont tant aidée, « coaché » et qui ont eu la patience de ne pas pouvoir compter sur moi et ma compagnie pendant certaines périodes, avec une pensée particulière pour Diana. Sans leur support, leur compréhension et leur gentillesse, je n'aurais pas pu atteindre ce rêve.

Le serious game : enjeux et perspectives dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'*ethos*.

Résumé

La révolution numérique a ouvert le champ à l'entrée de nouvelles technologies en didactique des langues. Ces nouveaux outils, aussi divers qu'innovants, ont permis de casser les codes traditionnels et les représentations de ce que devaient être l'apprentissage, et le rôle du formateur en classe de langue. Ainsi, l'apprenant est placé au centre de son apprentissage, et le formateur revêt désormais le rôle de « facilitateur » des savoirs. Ces supports pédagogiques, en plus de tenir compte du profil de l'apprenant, tentent de plus en plus de répondre à leurs besoins, en rendant le processus d'apprentissage et d'acquisition du savoir plus innovant, interactif et efficace. Il existe quelques recherches de terrain qui ont analysé et recensé l'impact de ces outils dans les nouvelles pratiques pédagogiques, toutefois, un outil, qui apparait prometteur, a attiré l'attention des chercheurs en didactique et en linguistique : le serious game. La relation entre jeu et apprentissage est une question qui est au centre de l'intérêt de ces études. Dans ce sens, il s'est avéré pertinent d'exploiter l'apport de cet outil dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'*ethos*. Dans une orientation didactique, je me suis penchée sur l'apport lexical du serious game, à travers une expérimentation qui a réuni deux groupes d'apprenants de niveau A2/B1 du CECRL, évalués sur l'acquisition de douze tournures grammaticales liés à l'*ethos*. La démarche de recherche adoptée se base sur la comparaison d'un groupe test confronté au serious game avec un groupe contrôle utilisant une méthode traditionnelle en classe, s'inspirant de l'approche actionnelle. L'expérimentation, qui a révélé des résultats quasi-similaires pour les deux groupes, offre des pistes de réflexion et d'analyse, et permet de poser les perspectives de recherches futures.

Mots clés : didactique invisible, serious game, TICE, *ethos*, acquisition d'une langue seconde, ludification.

Abstract

The digital revolution has paved the way for the introduction of new technologies into language teaching. These new tools, as diverse as they are innovative, have made it possible to break the traditional codes and representations of what learning should be, and of the role of teachers in language lessons. Thus, learners are placed at the center of their learning, and language teachers now assume the role of knowledge "facilitators". These educational materials, in addition to taking into account learner profiles, are increasingly trying to meet their needs, by making the process of learning and acquiring knowledge more innovative, interactive and effective. Specific research in the field has analyzed and identified the impact of these tools in new teaching practices, however, one tool, which seems promising, has caught the attention of researchers in didactics and linguistics: serious games. The relationship between play and learning is a core element of these studies. In that respect, it has proven relevant to take advantage of this tool's contribution towards second-language acquisition in light of this ethos. From a didactic perspective, we reflect upon the lexical contribution brought by serious games, through an experiment which brought two groups of learners of level A2/B1 of the CECRL, evaluated on the acquisition of twelve grammatical turns related to *ethos*.

The research approach adopted is based on the comparison of a test group confronted with the serious game with a control group using a traditional classroom method inspired by the action-oriented approach.

The experiment, which revealed almost similar results for the two groups, provides aeras of reflection and analysis and allows us to set out the perspectives for future research.

Table des matières

REMERCIEMENTS **3**

Résumé **4**

Abstract **5**

Table des figures **10**

INTRODUCTION **12**

PARTIE 1 LE SERIOUS GAME **23**

I. Spécificités du serious game **23**

1.1 Du Jeu vidéo au serious game : une approche historique **25**

1.2 Définition **27**

1.3 L'utilité de l'appellation serious game **27**

1.4 L'émergence du « serious game » **30**

1.5 Typologie des Serious Games **32**

1.6 Les effets du serious game **32**

1.6.1 Avantages et inconvénients du serious game **35**

1.6.2 La motivation suscitée par le serious game **36**

1.7 Enjeux économiques **40**

1.7.1 Une économie en pleine expansion **40**

1.7.2 L'organisation de l'entreprise vidéoludique française **42**

II. Délimitation du champ de recherche **44**

2.1 La didactique invisible **44**

2.1.1 Le serious game et l'insécurité linguistique **45**

2.1.2 Les interactions langagières dans le serious game **47**

2.2 Le serious game en didactique des langues **47**

2.2.1 Le serious game en didactique de l'anglais langue étrangère **49**

2.2.2 Le prototype I-FLEG **53**

2.3 Le serious game en didactique de l'allemand langue étrangère **57**

2.3.1 *Architecte 2015* ou la prise en compte de la tension inhérente au jeu vidéo d'apprentissage **58**

2.3.2 Critiques du jeu **62**

2.3.3 Motivation suscitée par le jeu **63**

2.4 Le serious game en didactique du Français langue étrangère **63**

2.4.1 *A la rencontre de Phillipe* **64**

2.4.2 Polar FLE ou l'enquête policière pour apprendre le français **66**

2.4.2.1 Présentation du site **66**

2.4.2.2 Objectifs linguistiques et les rubriques d'aide **68**

2.4.2.3 Rubriques d'aide et guidage **70**

2.4.3 *Thélème* : naissance d'un projet **71**

2.4.4 L'expérience *« les éonautes »* **74**

2.4.4.1 La sélection des voyages **75**

2.4.4.2 Le voyage **76**

2.5 La relation entre perspective actionnelle et jeu vidéo sérieux **79**

PARTIE 2 L'IMPORTANCE DE L'ACQUISITION LEXICALE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE **81**

I. L'acquisition d'une langue seconde **81**

II. Qu'est ce qu'une langue seconde ? **83**

2.1 Le cas anglais **83**

2.2 Les débuts difficiles du français langue seconde **85**

2.3 La naissance d'une notion **87**

2.4 Le statut du français langue seconde en France ... 88
III. Rappel du terrain de recherche en lien avec le FLS ... 90
IV. La compétence de communication et ses différentes composantes ... 91
V. L'importance du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLS ... 94
5.1 La différence entre le lexique et le vocabulaire ... 96
5.1.1 Le vocabulaire ... 99
5.1.2 La signification des mots ... 99
5.2 Les représentations ... 100
5.3 La culture ... 101
5.4 Les registres de langues ... 105
5.5 La mémorisation ... 106
5.5.1 La mémoire sémantique ... 107
5.5.2 La mémoire lexicale ... 108
5.5.3 La mémoire imagée ... 108
PARTIE 3 PROJET DE CONCEPTION DE JEU SERIEUX ... 111
I. Aux origines du projet ... 111
1.1 L'estime de soi dans les apprentissages ... 112
1.2 L'idée d'un scénario ... 114
II. L'*ethos* : genèse et origine antique ... 116
III. Les modèles culturels de la présentation de soi ... 124
3.1 L'importance de l'imaginaire social ... 124
3.2 Stéréotype et stéréotypage ... 125
3.3 La répartition des rôles dans les genres codés ... 128
3.4 L'habitus ... 131
3.5 Et le stéréotypage sans modèle ? ... 131
3.6 L'interculturalité et ses risques de conflit d'interprétation et troubles de communication ... 134
3.6.1. Exemples d'*ethos* issus du discours politique ... 135
3.6.2 Exemples d'*ethos* de domination par l'argent ... 138
3.6.3 Exemples d'*ethos* de banlieue ... 138
3.7 L'*ethos* préalable ... 141
3.8 La distinction entre l'*ethos* discursif et l'ethos préalable ... 143
3.9 L'influence du discours dans l'*ethos* ... 148
3.10 Les autres éléments qui influencent l'*ethos* ... 149
3.11 Le retravail de l'*ethos* préalable ... 152
IV. Les modalités verbales de la présentation de soi ... 156
4.1 Image de soi, image de l'autre : la relation du « je » au « tu » ... 156
4.2 Réflexion autour du dire et se dire : la place du « sujet » et de l'agent. ... 157
4.3 Le sujet et l'agent : deux notions complémentaires. ... 159
4.4 Le cas de l'effacement de la subjectivité dans le discours à la première personne ... 161
4.5 L'*ethos* dans la perspective du *dire* et du *dit* ... 162
4.6 Le double « je » dans le projet du jeu vidéo sérieux. ... 163
4.7 L'*ethos* dans les interactions ... 165
4.8 Les interactions écrites dans le contexte numérique ... 167
4.9 Le dialogue : un hypergenre ? ... 169
4.9.1 Réflexions autour des interactions modifiées dans le jeu vidéo ... 173
4.9.2 Rôle des interactionnels ... 173
4.9.3 Scène et scénographie ... 174
4.10 L'*ethos* numérique ... 177
4.10.1 Paramètres à prendre compte dans l'analyse de l'*ethos* des sites web ... 177
4.10.2 Vers un *ethos* ludique ... 181
4.10.3 Ce que contiennent les agencements du jeu et leur expression ... 184

4.11 L'*ethos* ludique dans le contexte du jeu vidéo sérieux 186
4.12 Les mécanismes de ludicisation 191
V. Les contraintes techniques et conceptuelles liées à la conception d'un scénario à l'*ethos* ludique, dans le contexte d'un jeu vidéo sérieux 195
PARTIE 4 REALISATION D'UNE ENQUETE AUPRES DES APPRENANTS 197
I. Positionnements 197
1.1 Intérêt d'une démarche réflexive 197
1.2 L'émergence d'une connaissance nouvelle en sciences humaines 198
1.3 Mettre en avant sa subjectivité 198
II. Contexte de travail 199
III. Problèmes technico-pratiques liés à la recherche des apprenants 200
IV. Méthodologie du questionnaire 204
4.1 Les difficultés rencontrées dans l'élaboration du questionnaire pré lexical 204
4.2 L'erreur et la norme linguistique 217
4.3 Représentativité des échantillons : vers une approche hypothético-déductive, empirico-déductive qualitative ou mixte ? 219
4.4 Vers une méthode hybride 220
V. Présélection des cohortes de sujets 223
5.1 Méthode de description 223
5.2 Questionnaire pré lexicaux 224
5.2.1 Critères de sélection 224
5.2.2 Dépouillement 224
5.3 Questionnaire sociolinguistique 224
5.3.1 Echantillonnage 225
5.3.2 Dépouillement 227
VI. Quelques observations liées au profil des apprenants 231
6.1 L'*ethos* lié à « l'identité » et à leur « historicité » 231
VII. Sélection des sujets 232
7.1 Le groupe « serious game » 232
VIII. L'expérimentation serious game 233
8.1 L'*ethos* lié au cadre de l'expérimentation 235
8.1.1 Rôle du lieu 235
8.1.2 Le contexte « en ligne » 235
8.1.3 Influence de l'institution et en particulier de l'enseignant 235
8.1.4 Une expression de l'ethos liée aux tâches réalisées : ethos du dit ou du dire, prédiscursif et pragmatique 236
8.2 L'*ethos* liée au niveau d'apprentissage des apprenants 236
8.3 *Ethos* et altérité 236
IX. L'expérimentation du groupe contrôle 237
9.1 Acquisition du lexique en contexte traditionnel 237
9.1.1 Unité didactique classique 237
9.1.2 La mise en situation 242
9.1.3 Questionnaires post lexicaux 243
9.2 Les modalités de rédaction des consignes 245
9.2.1 Les différents types de consignes 245
9.2.2 Le comportement de l'élève face à la consigne 246
9.3 Retour qualité de l'expérimentation 247
9.4 Temporalisation de l'expérimentation 248
9.5 Analyse des données des questionnaires lexicaux 250
9.6 Les notions d'aspect et de présent d'énonciation 253
X. Résultats du groupe ayant expérimenté le serious Game 257
10.1 Modalités du verbe devoir 260

XI. Comparaison des résultats 262
XII. Retour aux hypothèses 263
12.1 Observation des représentations du jeu vidéo en tant qu'outil d'apprentissage 265
12.2 Compléments d'étude en acquisition d'une langue seconde avec les éonautes 269
12.2.1 Résultats du questionnaire lexical 270
12.2.2 Occurrence dans le jeu des items 271
12.2.3 Les résultats du groupe contrôle en contexte d'apprentissage traditionnel 272
12.2.4 Analyse des données du questionnaire lexical 275
12.2.5 Comparaison des résultats 277
XIII. Critique technique du jeu 278
13.1 Problèmes liés à l'inscription 282
13.1.1 L'inscription 282
13.1.2 La première prise en main 282
13.2 Vidéos explicatives fournies 283
13.3 Design : graphisme et son 284
13.4 Jouabilité 286
13.5 Exploration du jeu 287
13.6 Actions 288
13.7 Dialogues 289
13.8 Intelligence artificielle du logiciel 292
13.9 Connectivité : le problème du serveur 293
XIV. Analyse de l'interview 295
CONCLUSION GENERALE 302
Rappel de la démarche 302
Connaissances produites 309
Tracer les perspectives de recherches futures 312
BIBLIOGRAPHIE 314
ANNEXES 339
1. Questionnaire du corpus 340
2. Interview Valérie Metz sur *les éonautes* 483
3. Modèle questionnaire sociolinguistique 490
4. Modèle questionnaire prélexical 492
5. Modèle Questionnaire post lexical groupe contrôle 496
6. Séquence pédagogique du groupe contrôle 498
7. Eléments de scénario de mon serious game 503

Table des figures

Figure 1. Nombre de titres du corpus publié chaque année, par Djaouti 17
Figure 2. Questionnaire type de classification de serious game, par Djaouti et Alvarez. 32
Figure 3. Marché visés par les recherches de serious game, sortis avant 2002 (1176 litres), par Djaouti 33
Figure 4. Marchés visés par les recherches de serious game, à partir de 2002 (1792 litres), par Djaouti 34
Figure 5. Développement des réseaux en France, Djaouti 43
Figure 6. Jeu de pendu (hangman) en ligne portant sur les adjectifs qualificatifs (adjectives for people, par Charles l.Kelly 51
Figure 7. English Vocabulary Word List with Games. Puzzles and Quizzes, par Charles l.Kelly 51
Figure 8. Scène du jeu prototype I-FLEGS 54
Figure 9. Scène du jeu prototype I-FLEGS 54
Figure 10. Scène extraite du jeu prototype I-FLEGS 55
Figure 11. Exemple de dialogue au sein d'une mission 56
Figure 12. Illustration 2- schéma du dispositif de reconnaissance de la parole, par Laurence Schmoll59
Figure 13. Environnement virtuel de la scène 1, par Laurence Schmoll 60
Figure 14. MIT Global Language 65
Figure 15.Mise en situation de l'apprenant 67
Figure 16. Présentation de l'enquête à l'apprenant (Manoury, 2000) 67
Figure 17. Exercice de grammaire (Manoury, 2000) 69
Figure 18. L'interrogatoire élémentaire (Cercle FLE) 70
Figure 19. Forum Polar FLE (Manoury, 2000) 70
Figure 20. Illustration virtuelle du jeu Thélème, par Laurence Schmoll 73
Figure 21. Salle de l'éonauscaphe, par Laurence Schmoll 76
Figure 22. Fiche de la mission de jeu choisie, par Laurence Schmoll 77
Figure 23. Lien entre jeu vidéo et perspective actionnelle, par Schmoll 80
Figure 24. Extrait du journal Libération, 26 septembre 2014 179
Figure 25. Commentaires de l'article de Libération, 24 septembre 2014 180
Figure 26. Un blog institutionnel, cité par Maingueneau (2016) 180
Figure 27. Un agencement de jeu crée par l'attitude ludique, par Maingueneau (2013) 184
Figure 28. Contenus et expressions des agencements de jeu, par Genvo (2013) 188
Figure 29. Modèle du bon apprenant en langues, adapté de Naiman et al.(1978) et Skehan (1989) 212
Figure 30. Diagramme circulaire de l'âge et de la maîtrise du français, d'après Orabi (2022) 228
Figure 31. Diagramme circulaire de la maitrise des langues (partie 1), d'après Orabi (2022) 229
Figure 32. Diagramme circulaire de la maîtrise des langues (partie 2), d'après Orabi (2022) 229
Figure 33. Diagramme circulaire des résultats du questionnaire sociolinguistiques, Orabi (2022) 230
Figure 34. Diagramme circulaire des résultats du questionnaire sociolinguistique, Orabi (2022) 230
Figure 35. Fiche pédagogique de la séquence présenté au groupe contrôle, Robillard (2021) 239
Figure 36. Affiche du film "casse tête chinois" (2013) 240

Figure 37. Questionnaire post lexical du groupe contrôle 244
Figure 38. Questionnaire post lexicaux du groupe contrôle 250
Figure 39. Courriel reçu par Gilles Noeppel (2019) 280
Figure 40. Voyage au château de Versailles (*Les éonautes*, 2019) 286
Figure 41. Voyage chez les Gaulois (*les éonautes*, 2019) 290
Figure 42. Portail de connexion (*les éonautes*, 2019) 294
Figure 43. Modèle ARC (John Keller, 1987) 313

INTRODUCTION

Les TICE, aux origines de la thèse

Dans le cadre de mon mémoire de master 2, je me suis intéressée au serious game, outil didactique de la perspective actionnelle et l'un des éléments clé de la nouvelle culture numérique appartenant à la famille des TICE[1].

La recherche a montré que cet outil, porté par la révolution du numérique, constitue un support autant novateur que prometteur, dans ce qu'il pourrait apporter à l'apprenant en termes de compétences dans sa stratégie d'apprentissage. Cette étude m'a a amenée à découvrir et à me pencher sur les nouveaux outils mis à la disposition des apprenants et enseignants en didactique des langues étrangères au sein des TICE, tel que le « web social », le serious game, les cours massifs ouverts aux masses ou MOOC[2], ou alors des métaverses[3] tel que *Second Life*[4] où il est question pour les utilisateurs d'incarner des personnages virtuels dans un monde qu'ils sont destinés à créer par eux-mêmes. Ce qui est primordial dans les TICE, c'est la manière dont l'apprenant va les utiliser dans son apprentissage, c'est donc avant tout un moyen, et non une fin en soi.

Et, c'est lors du séminaire « Outils et support en didactique des langues »[5] que mon intérêt se porta sur l'outil du serious game en particulier, plus que sur une autre TICE. En effet, c'est par la découverte des nouveaux outils numériques dans le contexte des didactiques des langues que j'eus connaissance du serious game en tant que nouveau support d'apprentissage d'une langue étrangère, et j'y vis une potentielle source prolixe pour des apprenants souffrant d'un manque de motivation, entre autres, et pour lequel il était intéressant d'analyser en quoi

[1] Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement.
[2] Massive open online course, il s'agit d'une formation ouverte et à distance en télé-enseignement. Pour plus d'information, se référer à l'article de la journaliste Laura Pappano « The Year of the MOOC », New York Times, 2/11/2012 disponible sur le site : http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=1&
[3] Univers virtuel
[4] Second Life est un jeu culte des années 2000. Il repose sur un système d'avatars 3D, à travers lesquels les joueurs peuvent vivre leur propre vie, construire une maison de rêve et interagir avec les autres personnes du monde entier. Le jeu permet même de vendre des « connaissances » ou des objets. Ayant rencontré de nombreuses difficultés techniques du fait de sa désuétude et de ses propres limitations, comme la lenteur des graphismes et l'impossibilité de jouer à plus de 100 joueurs sur le serveur, le jeu a fini par s'essouffler. Aujourd'hui Second Life semble revenir sur le devant de la scène en profitant du retour de succès des *métaverses* (mot valise désignant un monde virtuel numérique). Son fondateur souhaite développer de nouvelles options pour le moderniser. Pour plus d'information, consultez le lien suivant : https://www.clubic.com/jeux/actualite-404475-le-metaverse-est-a-la-mode-et-second-life-veut-en-profiter.html
[5] Séminaire nouvellement mis en place l'année 2013/2014 à l'université Paris 8 en master 1 didactique des langues étrangères, dirigée par la professeure Béatrice Fracchiolla.

l'outil pouvait constituer un gain potentiel par rapport aux méthodes d'apprentissages traditionnelles.

Ma recherche de master (Orabi, 2014) était basée sur la comparaison d'un groupe test confronté au serious game *les éonautes*, et d'un groupe contrôle utilisant une méthode traditionnelle d'enseignement[6]. Les résultats avaient révélé des tendances assez nettes : en effet, les résultats avaient montré que le groupe serious game avait été plus efficace que le groupe contrôle (en contexte traditionnel). Néanmoins, l'échantillonnage réalisé ne me permettait pas d'établir de conclusions définitives sur les tendances recueillies. Les résultats obtenus ne pouvaient être interprétés que dans un cadre limité. C'est dans cet objectif et cette ambition que ce travail de thèse a vu le jour : je souhaitais expérimenter un plus grand nombre d'apprenants, afin d'en dégager des résultats significatifs, avec la même continuité méthodologique.

Définition du serious game

Définir le serious game est une tâche difficile, la publication scientifique dans ce domaine s'est multipliée depuis ces dix dernières années. Un certain nombre d'articles regorgeant d'informations pertinentes sur le sujet fait état de ce phénomène. D'ailleurs, Balancier (2012) traduit parfaitement ce nouvel engouement pour les didacticiens :

> La notion de « serious game», traduite officiellement par la commission générale de terminologie et de néologie par "jeu sérieux", peut apparaître comme un oxymore. Pourtant depuis dix ans, il ne s'agit plus d'un simple concept ou d'un projet vague comme celui de « web sémantique », mais bien d'une réalité suffisamment tangible pour permettre l'existence d'un vrai marché, avec des producteurs privés et des clients, ou d'un véritable intérêt de la part de l'Éducation Nationale. Cette dynamique est bien entendu l'un des derniers fruits de la vogue extraordinaire des jeux vidéo depuis quarante ans, ainsi que de l'émergence de la génération des « digital natives » ; mais le succès du serious game est tel qu'il a bel et bien débordé largement ces deux cadres incubateurs. Beaucoup s'y intéressent, parce qu'il est en plein essor et parce qu'il est efficace ; mieux : il est en plein essor parce qu'il est efficace. (2012 : 11)

Les chercheurs Sande et David (2010: 21) en ont proposé une définition concise sur laquelle repose tout le concept : « jeux dont la finalité première n'est pas le simple divertissement »[7].

Mais c'est le directeur du laboratoire USC Game Pipe à Los Angeles, Micheal Zyda[8], qui propose une définition assez efficace :

[6] En proposant aux deux groupes l'acquisition de neuf noms de métier.
[7] "Games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose."

Un défi cérébral contre un ordinateur impliquant le respect de règles spécifiques, et qui s'appuie sur le divertissement pour atteindre des objectifs liés à la transformation institutionnelle ou professionnelle, l'éducation, la santé, la politique intérieure ou la communication. (2005 : 26)

Néanmoins, les origines de l'expression « serious game » remonteraient à l'époque de la Renaissance. En effet, les néoplatoniciens en Italie utilisaient l'expression *serio ludere* lorsqu'ils recourraient à l'humour dans la littérature afin de transmettre des notions sérieuses (Manning, 2004).

Dans la littérature, nous retrouvons dans le roman de Den allvarsamma leken de Hjalmar Söderberg, dont le titre anglais est *The Serious Game* (2001) l'utilisation de ce terme. Ce classique de la littérature suédoise qui traite de l'adultère, met en scène un jeu de séduction qui n'est pas « frivole », et qui occasionne des conséquences sur la vie réelle.

Ici, l'expression serious game rompt avec la définition du « jeu » proposée par Huinzinga (1951) :

[U]ne activité libre clairement séparée de la vie 'ordinaire'
de par sa nature 'non sérieuse', mais qui en même temps absorbe le
joueur de manière intense et totale[9]

Toutefois, à l'instar de la pratique professionnelle d'un jeu ou d'un sport, le jeu n'est pas toujours séparé de la vie quotidienne. L'expression serious game a également été utilisée pour désigner une pratique professionnelle, comme le fait le joueur de cricket Mike Harfield (2008) dans son ouvrage *Not Dark Yet : A very Funny Book About a Very Serious game.*

Par ailleurs, nous pouvons nous appuyer sur une célèbre citation de Freud (1985 : 34): « L'opposé du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité ». Cette définition met en évidence la probable compatibilité entre les notions de « jeu » et de « sérieux », contre les stéréotypes qui circulent habituellement à propos du jeu. Cela nous renvoie à la définition de la notion de serious game, proposée dans l'ouvrage *Serious Game* (Abt, 1970). Chercheur américain (Abt Associates, 2005), Clark Abt a conçu des jeux tels que T.E.M.P.E.R (Raytheon, 1961), jeu de simulation sur ordinateur utilisé par l'armée pour étudier la « guerre froide » à l'échelle mondiale (Abt, Hodder, et O'Sullivan, 1965).

En outre, Clark Abt (1970) [10]propose dans son ouvrage de nombreux exemples de jeux sur des supports « non informatique », dans le domaine des mathématiques ou des sciences humaines visant à être utilisés dans un cadre scolaire. Il appréhende néanmoins la notion de

[8] "A mental contest, played with a computer in accordance with specific rules that uses entertainment, to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives."
[9] "A free activity standing quite consciously outside „ordinary" life as being „not serious", but at the same time absorbing the player intensely and utterly.
[10] Chercheur américain s'étant penché sur les potentialités du jeu pour la formation militaire pendant la guerre froide.

manière particulièrement précise, elle se dissocie à ses yeux des pratiques « sérieuses » du jeu que je viens d'évoquer:

> Les jeux peuvent être joués de manière sérieuse ou en dilettante. Nous considérons comme serious games les jeux explicitement et intentionnellement conçus à des fins éducatives, et non ceux principalement destinés au divertissement. Cela n'implique aucunement que les serious games ne soient pas, ou ne doivent pas, être amusants. (1970 : 9) [11]

Il est intéressant de citer comme autre exemple de jeu sur « support traditionnel », présenté de manière univoque, le serious game dans l'ouvrage *The New Alexandria simulation : a serious game of state and local politics* (Jansiewicz, 1973). Ce jeu est décrit comme une simulation ludique des mécanismes de la politique intérieure américaine. Ancêtre des serious games, il est encore utilisé dans l'enseignement, grâce à plusieurs rééditions depuis 2004. Petite précision qui mérite d'être spécifiée : l'enseignant à l'origine de sa conception a tenu à ce qu'il soit volontairement conservé dans un format « non-informatique », car selon lui, seules les interactions humaines sont sources de simulation de la complexité de la politique (Jansiewicz, 2011).

Et, en effet, ses propos sont corroborés par une étude (Kahn et Perez, 2009) qui souligne que l'utilisation de ce jeu en classe montre sa pertinence pour améliorer la compréhension du sujet par des étudiants assistant à un cours « d'introduction au système politique américain ».

Par ailleurs, nous retrouvons l'expression « serious game » dans le domaine de l'art et de la culture. En effet, le galleriste britannique Barbican Art Gallery a inauguré une exposition, de 1996 à 1997, intitulée Serious Games : Art, Interaction, Technology (B. Graham, 1996). Les huit artistes derrière ces œuvres ont tenté de faire des liens entre les jeux vidéo et l'art contemporain. L'une d'elle, celle de l'artiste Regina Corwell (Graham, 1996 : 1), a été jusqu'à questionner le potentiel du jeu vidéo en tant que vecteur d'expression artistique :

> Si nous pouvons remplacer le côté « fun » des jeux, avec leurs messages explicites et implicites sur le pouvoir, la vitesse, la maîtrise et le contrôle, par des messages tels que ceux diffusés de manière opportuniste par les militaires ou par la culture du rendement associée au monde du travail et à la société de

[11] "Games may be played seriously or casually. We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining"

> consommation, est-ce que l'art et la culture sont véritablement prêts à s'attaquer à une mosaïque aussi complexe ? [12]

Cette artiste a voulu élargir le champ utilitaire des jeux vidéo, qui était jusque-là cloisonné aux domaines de la défense, de la formation professionnelle et de la publicité, en l'associant à d'autres finalités, en particulier l'expression artistique.

Jusque-là, la majorité des définitions du serious game (J. Alvarez, 2007 ; Michael et Sand Chen, 2005 ; Zyda, 2005) limitait leur envergure aux seuls jeux vidéo. Ces définitions ont probablement été influencées par l'approche de Ben Sawyer, qu'il expose dans son livre blanc intitulé *Serious Games : Improving Public Policy through Game-based Learning and Simulation* (Sawyer & Rejeski, 2002). Dans son livre, il fait la promotion de l'utilisation du savoir et des technologies issues de l'industrie du jeu vidéo de divertissement, afin d'améliorer les simulations et autres outils d'apprentissage utilisés dans les institutions publiques. Néanmoins, il n'y fait aucunement mention de l'oxymore « serious game ». Il finira par intégrer cette notion dans son ouvrage, après la lecture d'un ouvrage intitulé *Serious Play* (Schrage, 1999), où il découvrira comment des compagnies privées s'appuient sur des simulations pour accompagner leur processus d'innovation. Cette découverte poussera Rejeski à modifier le titre du livre blanc rédigé par Sawyer et à y insérer l'oxymore « Serious Game ».

A la suite de ce livre blanc, les deux hommes créeront l'association *Serious Games Initiative*, dans le but de promouvoir l'usage du jeu vidéo à des fins sérieuses. Après cet avènement, l'armée américaine lancera publiquement le jeu vidéo *America's Army* (U.S. Army, 2002) pour lequel Sawyer déclarera (2006 : 28) : « [*America's Army*] est le premier Serious Game réussi et de qualité à avoir massivement attiré l'intérêt du grand public ».

En mai 2008, on recensait 281 millions de consoles de jeux et entre 600 millions et 1 milliards de joueurs potentiels, d'après l'IDATE[13].Dans son article, Damien Djaouti (2014) a tenté de définir le serious game en étudiant directement « les objets répondant à cette définition ». Pour cela, il a constitué un corpus recensant exclusivement les jeux vidéo respectant la définition du serious game de Chen et Michael (2005) que je rappelle ici : « tout jeu dont la

[12] "If we shift from the fun of games with their overt or covert messages about power, speed, command and control to those same messages delivered for expediency and with urgency by the military and to the efficiency of the office workplace and the various heritage in consumer culture, are art and culture ready to squarely face this complex mosaic?"

[13] Institut de l'audiovisuel et des télécommunications en Europe.

finalité première est autre que le simple divertissement ». Ce choix a été motivé par sa très grande influence sur la littérature ayant trait au serious game[14]. De plus, cette définition englobe *a priori* toutes les thématiques, à l'inverse d'autres citées précédemment. Par exemple, la définition de Zyda (2005) ne comprend pas les jeux à vocations artistiques ou sociales.

Ainsi, pour différencier un serious game d'un « jeu vidéo destiné au seul divertissement », Djaouti s'est limité aux deux premiers critères du système G/P/S, à savoir « Permet de », et « Secteur ». Ce protocole a permis à 1032 contributeurs de référencer un total de 2968 titres répondant aux critères définis, publiés entre 1951 et 2012.

De nombreux studios de création de serious game ont été sollicités, ainsi que nombreuses contributions extérieures pour réaliser ce référencement. Ainsi, ce chiffre, bien que conséquent, est loin d'être exhaustif.

Ce corpus a été constitué en six ans, Djaouti (2014) a donc réalisé, à travers cet article, la plus grande liste disponible de jeux vidéo, qui ne sont pas destinés au simple divertissement.

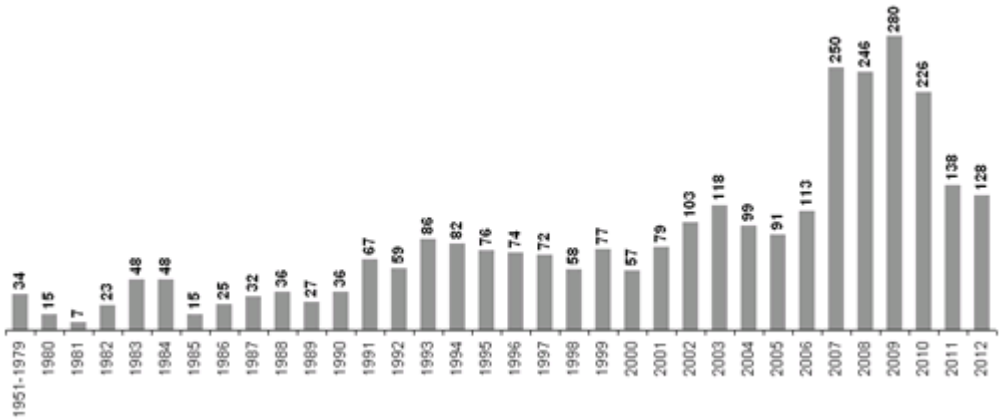


Figure 1. Nombre de titres du corpus publié chaque année, par Djaouti

Ce tableau indique que le nombre de jeux publiés dans les années 2000 est plus conséquent que celui des années précédentes. De plus, plusieurs jeux correspondant aux définitions actuelles du serious game ont été publiés avant 2002, ils remonteraient même jusqu'au début de l'histoire du jeu vidéo.

[14] D'après Google Scholar, l'ouvrage de Chen & Michael a été cité 733 fois, celui de Abt 659 fois, et celui de Zyda 633 fois, alors que les autres textes comptent en général moins de 150 citations, à l'image de celui de Sawyer & Rejeski (72 fois) [relevé le 01/09/2014 sur http://scholar.google.com/scholar?q=serious+games]

L'acquisition lexicale en FLE

Je me suis intéressée à la question du lexique dans l'apprentissage/acquisition d'une langue pour plusieurs raisons : d'une part, parce qu'elle est, avant tout, une partie incontournable de l'apprentissage. Sans les mots, une langue ne peut vivre et être utilisée dans le discours et la communication.

Duquette (1996 : 11) le souligne lorsqu'il dit que: « L'importance des mots est telle qu'ils sont aujourd'hui considérés dans la linguistique comme les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologies, syntaxiques, sémantiques, rhétorique) qui conditionnent leur insertion dans le discours ».

Khan (o.c. 146) abonde en ce sens lorsqu'il écrit : « La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots y circulent ». Challe (2000 : 79) appuie cette idée lorsqu'il affirme que « la première compétence […] est lexicale ». De ce fait, nous mettons l'accent sur l'idée que « la compétence combinatoire lexicale n'est pas une simple composante de la compétence de communication, elle en est la clef de voûte » (Binon et Cornu, 1982 : 450).

Il n'est d'ailleurs pas question de cantonner le vocabulaire à l'étude de mots techniques ou isolés. L'idée est au contraire de pouvoir intégrer l'étude du lexique dans son « fonctionnement discursif ». Je m'inscris également dans l'idée qu'une compétence lexicale relève de « cette capacité à dominer le paradigme des désignations potentielles et à savoir en user en fonction des lieux d'où on parle » (Moirand, 1993 : 20).

Il apparaissait donc naturel de tester la question du lexique dans l'apprentissage, à travers le serious game, du fait des exemples que j'ai pu tester au préalable[15], et qui faisait intervenir différentes formes de lexique, telles que les tournures interrogatives, négatives, et un vocabulaire spécifique en fonction du thème et du décor plantés par le jeu.

A ce stade, un certain nombre de questions est apparu évident à esquisser. Parmi elles, la question de l'intégration d'un tel outil en classe de langue, son efficacité en termes de gain de temps, sa potentielle capacité à permettre des stratégies d'apprentissages efficaces chez l'apprenant, notamment dans la mémorisation de structures syntaxiques, appartenant à la présentation de soi et des autres, tel que décrite dans le descripteur du niveau A1 et A2 du

[15] J'avais testé le serious game *Thélème* disponible sur le site : http://www.theleme-lejeu.com/

cadre de référence[16]. Cette compétence revêt alors une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisque l'apprenant doit valider pour les niveaux A1 et A2 la compétence : « Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées »[17].

Traiter l'acquisition lexicale à l'aune de la présentation de soi m'est donc apparu pertinent dans le cadre cette thèse. Il a fallu, pour ce faire, revenir à la notion rhétorique et historique d'*ethos* pour mieux comprendre son positionnement en sciences du langage, des années 1990 à nos jours, et son intérêt dans la discipline : pouvoir produire une image de soi dans la communication verbale et non verbale. C'est ce à quoi sert, avant tout le langage du point de vue des usages sociaux[18].

En effet, Maingueneau avait déjà imposé, dès les années 1990, la notion d'*ethos* en analyse du discours. Ainsi, dès lors où il est engagé dans un échange verbal avec l'autre, le locuteur entre consciemment ou non dans une présentation de soi. Déjà par la façon dont il s'exprime, mais aussi par les sujets qu'il traite, son niveau de langue et son style : ainsi, il projette à l'autre une représentation de sa personne. C'est la base du travail de « face », tel qu'envisagé par Goffman (1974 : 9), qui la considère comme : « 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 ». L'acquisition lexicale par la présentation de soi est donc un incontournable de l'apprentissage d'une langue seconde.

Pour évaluer cette compétence chez les apprenants, j'ai nourri l'ambition de réaliser mon propre jeu sérieux en imaginant un scénario de jeux de rôles, et la création d'avatars s'inscrivant dans une narration policière[19], propice à l'utilisation d'un lexique relevant de la présentation de soi, avant d'abandonner cette entreprise qui s'est révélée techniquement irréalisable, à l'échelle modeste d'un travail de thèse[20]. Néanmoins, cette partie est représentative de mes travaux et problématise un moment important de ma thèse où j'ai

[16] Pour plus d'informations, se référer au CERCL disponible sur le site : https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270
[17] *Ibid.*
[18] La pragmatique.
[19] Le thème de l'enquête policière dans un jeu sérieux a déjà été exploité dans Polar FLE (cf. 2.4.2 de la Partie 1).
[20] Les contraintes relatives à la réalisation de mon propre jeu seront développées dans le chapitre « Projet de jeu vidéo ». L'abandon de ce projet me fut suggéré par l'un des membres de mon comité de suivi de thèse, Sebastien Genvo, lui-même spécialiste de la question du jeu vidéo.

d'abord pensé que le projet devait nécessairement passer par la réalisation de mon propre jeu sérieux.

Les nombreuses contraintes techniques liées notamment au développement et au temps que cela devait nécessiter, ainsi que les conseils avisés de spécialistes du domaine du jeu vidéo m'ont amenée à reporter l'ambition de ce projet et à recentrer mes travaux vers des objectifs réalisables, tant au niveau de la temporalité qu'au niveau des compétences techniques et des financements[21] qu'un tel projet aurait exigé.

Cette aventure fut profitable à de nombreux égards : j'ai pu, tout d'abord, observer et m'atteler de manière personnelle et expérimentale à l'ébauche d'un scénario pédagogique qui s'inscrit dans une narration vidéoludique. En outre, c'est à partir de cette idée de conception qu'a émergé la question de l'*ethos* dans le choix des items cibles du corpus de cette thèse. En effet, la possibilité était donnée au joueur de se présenter grâce à un avatar choisi et « personnalisable »[22], de s'exprimer sur ses goûts, sur « ce qu'on aime ou pas » par « des courtes séries d'expressions »[23] à travers les dialogues.

Les nombreuses contraintes évoquées ci-dessus ont occasionné le retour à un objectif réalisable, à savoir l'utilisation d'un serious game déjà commercialisé sur le marché, les *éonautes,* et déjà testé lors de mes travaux de recherches de mémoire de master 2. Le retour à cette possibilité fut d'ordre essentiellement pratique : en plus d'avoir déjà acheté la licence, *les éonautes* était la seule tentative de serious game proposée aux institutions et mise sur le marché dans le champ de la didactique du français. Néanmoins, une autre difficulté s'ajouta : mes précédentes recherches de mémoire expérimentaient les noms de métier de l'époque des Gaulois. Il était désormais nécessaire que les objectifs pédagogiques réfléchis *a priori* par les concepteurs du jeu[24] s'harmonisent à mes objectifs linguistiques[25].

[21] Cette question de financement est discutée dans l'interview donnée (voir Annexe) à Valérie Metz, l'une des scénaristes du jeu sérieux que j'ai utilisé dans le cadre de cette thèse.
[22] Le joueur avait la possibilité de choisir le genre, le prénom, l'origine, le vêtement de son avatar.
[23] Se reporter au descripteur du niveau A1 et A2 du CECR.
[24] *Les éonautes* dispose d'objectifs pédagogiques liés au lexique de l'orientation, du mode impératif, des partitifs, des mots interrogatifs, etc. Pour plus d'information se référer au livret pédagogique du jeu les éonautes : https://www.eonautes.com/Eonautes_I_guide_objectifs.pdf
[25] Liés à la présentation de soi.

C'est en jouant régulièrement aux *éonautes*, que j'ai pu concevoir mon propre serious gaming[26] au sein de ce serious game, par l'extraction, à partir du jeu, d'items cibles épousant les critères de présentation de soi des descripteurs du niveau A2/B1 du cadre.

A partir de là, je me suis intéressée à une seule problématique et ai concentré mes recherches sur l'acquisition lexicale en mettant en exergue l'aspect didactique. La question de la motivation générée par ce support aurait certes mérité d'être problématisée, dans une perspective didactique, néanmoins le temps restreint de cette recherche n'a pas permis de s'y consacrer davantage.

Problématique de recherche

Pour toutes les raisons précédemment citées, mon hypothèse de départ reposait sur l'idée que cet outil numérique hybride, destiné à l'apprentissage, mais se présentant sous la forme d'un jeu vidéo, favorisait l'acquisition lexicale de l'apprenant d'une langue seconde.

Cette réflexion est ainsi au cœur de la thèse ici présentée, dont la problématique s'articule autour de la question centrale de savoir si le serious game permet ou non une acquisition lexicale supérieure à celle d'une méthode dite traditionnelle, respectant le cadre de l'approche actionnelle[27].

Centrée sur les apprenants, cette recherche s'inscrit principalement dans une perspective didactique et ambitionne d'approcher le champ de l'acquisition, avec l'espoir de dégager des tendances significatives de mon terrain, et de permettre ainsi de répondre à l'hypothèse de départ. Par la même occasion et plus globalement, il est nécessaire de préciser que cette recherche est une étude pilote[28], et a permis de faire la lumière sur ce type d'apprentissage autonome dans un contexte virtuel qui permet d'interagir avec d'autres personnes, virtuelles ou réelles.

D'ailleurs, Stevens (2007: 27) avait déjà exprimé son optimisme quant à l'utilité d'un tel outil : « Autonomous does not mean isolated or 'by oneself' – an autonomous learner is one who self-starts him/herself in the direction of a learning strategy in which, these days, a learning community might figure highly ».

[26] Le serious gaming, contrairement au serious game, consiste à extraire *a posteriori* le scénario pédagogique du jeu et de l'exploiter à des fins utilitaires.
[27] J'ai traité dans le chapitre II (Serious Game) de la relation entre le jeu vidéo et l'approche actionnelle. Se référer à ce chapitre pour plus d'information.
[28] Je n'ai trouvé aucune étude de ce type dans la littérature du serious game en didactique des langues. Cette recherche est donc inédite.

En outre, j'ai étudié l'outil en tant que tel, ses caractéristiques, son ergonomie, ses avantages et limites techniques, ce qui a permis d'établir des passerelles avec les sciences de l'information et de la communication.

Plan de la thèse

Cette étude s'organise en quatre parties. La première partie est consacrée à la revue de la littérature du serious game : ses racines issues du jeu vidéo, sa diversité dans les différents champs disciplinaires, son évolution et enfin sa mutation en didactique des langues.

La seconde partie s'intéresse à la définition et au statut de la notion du français langue étrangère en sciences du langage, ainsi qu'à l'importance que l'acquisition lexicale revêt dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, pour ainsi parvenir à l'objectif de communication où l'*ethos* a une place centrale.

La troisième partie présente ainsi à son tour l'état de l'art de l'*ethos* à l'aune du serious game, dans laquelle a été présentée l'ébauche[29] de la conception d'un scénario pédagogique d'un serious game se voulant innovant, s'appuyant sur l'expérimentation réalisée en master et s'inspirant du jeu *les éonautes*.

La quatrième partie présente le support d'expérimentation de cette thèse : le serious game *les éonautes*, la méthodologie utilisée pour mener à bien cette étude est ainsi explicitée, afin de mieux saisir les résultats des expérimentations. Cette partie traite par la suite de la méthodologie du recueil de corpus dans laquelle est présentée l'analyse des données de la recherche, et les éléments extérieurs qui ont permis une réflexion poussée sur la question soulevée par ma problématique.

[29] Au stade embryonnaire.

PARTIE 1
LE SERIOUS GAME

I. Spécificités du serious game

Pour présenter le concept de serious game, j'ai souhaité revenir sur la publication scientifique présentée en didactiques des langues. Du fait de son essor grandissant depuis une vingtaine d'année, il m'a été possible de récolter un certain nombre d'articles recoupant des informations pertinentes sur le sujet[30], notamment concernant les dernières nouveautés. Balancier fait état de ce phénomène en didactique des langues (cf. introduction). Néanmoins, même si le serious game présente un grand intérêt dans le monde de la conception multimédia et de la communication, ce dernier est encore peu utilisé et reste encore au stade expérimental (Lavigne, 2019).

Finalement, ce sont les chercheurs Sande et David qui apportent une définition à la fois concise et efficace pour définir l'essence de ce concept. Ainsi il s'agirait d'un « jeux dont la finalité première n'est pas le simple divertissement ». (2010 : 20)

Pourtant l'origine du terme « jeu sérieux » remonte à bien plus loin : au XVème siècle, le philosophe humaniste italien Achille Bocchi va être le premier à définir l'oxymore *Serio Ludere* quand il s'attèlera à expliquer d'une manière plaisante les dogmes platoniciens. Il constate, par ailleurs, qu'une présentation plus légère des concepts peut en atténuer la difficulté de compréhension. Il suivra ainsi la tradition littéraire du Moyen-âge des satyres et des fables qui proposent de délivrer des morales et des critiques sociales avec pour couverture une apparence légère et drôle.

Plus tard, Piaget[31] (1945) mettra en lumière, au début du XXème siècle, en annexe de ses travaux sur le développement de l'enfant, l'importance du jeu dans la formation de sa personnalité. Mais c'est d'abord Joan Huizinga (1938), dans son œuvre *Homo Ludens*, qui théorisera la question, en définissant le jeu comme une fonction humaine essentielle dans le développement des cultures. Caillois poursuit la réflexion sur le sujet en s'opposant[32] à celle de Huizinga : il en énumère les traits caractéristiques et le positionne comme une activité « librement choisie […] ; circonscrite dans le temps et l'espace du jeu ; fictive qui n'a pas de conséquence sur la vie réelle ; soumise à des règles dont l'acceptation par les joueurs est nécessaire et dont on ne connaît pas l'issue à l'avance, puisqu'on peut perdre ou gagner, d'où le défi. » (Tost Planet, Pardell, 2012 : 39). La perception de Caillois, mettant en avant le

[30] L'essor est tel qu'une simple recherche sur Google Scholar avec pour expression « serious game » fait apparaître 59000 résultats.
[31] La question du jeu chez Piaget a été particularisée au développement de l'enfant. Pour Piaget, le jeu représente chez l'enfant un processus d'assimilation du monde extérieur, de par la capacité qu'il a à transformer, à symboliser (1945).
[32] Bien qu'il rejoigne la définition de Huizinga sur l'aspect culturel du jeu.

caractère « libre » et « improductif » du jeu (cité par Lavigne, 2019) s'oppose au principe même du serious game, pour lequel le dispositif vise une utilité, dans un contexte dont le cadre peut être imposé.

Ce à quoi des auteurs contemporains, tels que Juul (2011), ont répondu que la définition de Caillois n'était plus vraiment valable à l'ère du numérique. Jesper Juul[33] (2011) a d'ailleurs défini le jeu comme « un système formel fondé sur des règles ». Sa définition se concentre sur l'aspect mécanique du jeu, et vient éluder les questions de la liberté et de l'improductivité, évoquées par Caillois.

Il est à mon sens plus productif de s'intéresser à l'appropriation potentielle du jeu par ses joueurs, plutôt que de se tourner vers une définition abstraite. Ainsi, même si le concepteur du jeu crée une proposition, seule l'attitude du joueur, qu'Henriot (1989) a nommé « attitude ludique »[34] décidera si cette forme prendra l'aspect de jeu. Ce dernier précise d'ailleurs la difficulté de s'attacher à une définition figée du jeu, il souligne d'ailleurs (1989 : 15) : « la chose que j'appelle jeu en ce moment […] sera peut-être différente demain ». Genvo (2013) abonde en ce sens lorsqu'il affirme, lui aussi, l'idée que l'attitude ludique est importante dans la définition du jeu, dans la mesure où un jeu ne peut être uniquement défini par ses règles[35].

L'émergence de la technologie informatique et graphique a vu apparaître la conception de jeux vidéo qui transposent les joueurs dans des univers photo-réalistes, dans lesquels ils peuvent se mouvoir et interagir sans limite. Christian Ollivier (2010) s'en est, par ailleurs, enthousiasmé en affirmant qu'il représentait, comme indiqué dans le titre de son chapitre d'ouvrage : « […] un avenir pour l'apprentissage des langues romanes »[36].

Pour vulgariser les définitions citées ci-dessus, nous dirions que l'on appelle aujourd'hui « jeu sérieux » tous les jeux informatiques dont la finalité est autre que celle purement ludique. Ce type de jeu a été utilisé dans diverses activités telles que l'entraînement professionnel de métiers spécialisés, le pilotage d'avion, la planification d'émergences, le marketing, la réhabilitation cognitive, le traitement des phobies, l'entraînement sportif, et l'enseignement.

Les espoirs portés par ce concept sont grands, il s'agit pour les concepteurs d'aider les utilisateurs à :

> […]pallier la rigueur de processus d'apprentissage ou d'entraînement sous une apparence aimable qui combine les quatre éléments essentiels des jeux : défi, enjeu, règles et participation active de l'usager par l'interaction avec le logiciel correspondant et avec les coparticipants du jeu. (Tost Planet, Pardell, 2012 : 39)

[33] Notons que Juul est un créateur de jeux, spécialiste des questions de conception et non d'observation des usages.
[34] Cette notion a été traitée dans la partie de l'*ethos* (cf. Partie 3).
[35] Genvo parlera de phénomènes de « ludicisation », pour définir le processus par lesquels se construisent les critères qui définissent le jeu. Ce point est traité dans la partie 3.
[36] Pour plus d'informations, se référer à son chapitre d'ouvrage intitulé : « Le web 2.0, un avenir pour l'apprentissage des langues romanes », disponible sur ce site : https://hal.univ-reunion.fr/hal-01226675

J'ai fait le choix d'aborder, dans cette partie, la question du serious game d'un point de vue général, sans entrer dans la diversité des modalités recouvertes par l'expression. Ainsi, je me suis cantonnée, par la suite, à une approche orientée vers les produits pédagogiques d'enseignement des langues et à leurs propriétés spécifiques.

1.1 Du Jeu vidéo au serious game : une approche historique

Pour revenir à la genèse, il est établi, qu'à la base, le jeu vidéo n'avait pour vocation que de divertir et d'amuser. En effet, à l'aube de la micro-informatique naissante, dans les années soixante-dix, les concepteurs[37] l'ont utilisé comme support pour développer sur les premiers micro-ordinateurs[38] des petits programmes amusants[39]. Cette expérimentation leur permettra d'accroître leur talent de programmeur.

Au milieu des années quatre-vingt apparaît la console de jeu vidéo, et c'est autour du magazine « Tilt », premier du genre en France à se consacrer entièrement à ce thème particulier, que se rassemblera la première communauté de joueurs.

Ainsi la console de jeu vidéo entrera massivement dans les foyers et les premiers constructeurs[40] se livreront une concurrence rude avec l'expansion à travers le monde des ventes de leur produit. C'est justement grâce à cette concurrence, dont la plus célèbre fut celle que se livrèrent les constructeurs de Sega et de Nintendo à la fin des années quatre-vingt, que l'on verra apparaître une diversité de supports et de jeux, permettant de séduire une plus large gamme de joueurs[41].

A partir des années 2000, la naissance du web[42] verra émerger les premiers sites internet amateurs consacrés aux jeux vidéo[43]. Ce déferlement intéressera de très près l'armée américaine qui décidera de collaborer avec cette industrie, dans le but de créer des simulateurs qui auront vocation à être intégré à leur programme de formation. De cette collaboration, un jeu naîtra : *America's army*, une plate-forme multi joueur de tir tactique, permettant à l'armée américaine, d'une part d'améliorer son image et d'autre part, d'inciter les gens à s'enrôler.

---

[37]Universitaire de Cambridge, ou chercheur(e)s au sein de laboratoires tel que National Brookhaven (https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00784724/document, page 3)
[38]Apple II
[39]Jeu de tir, morpion, tir à l'arc.
[40]Atari et Nintendo au Japon.
[41]Les constructeurs de la Megadrive, la Game Gear et la Super Nintendo vont se livrer une véritable guerre économique afin de pouvoir gagner le plus de parts de marché. La diversité des supports de développement va voir apparaître une grande diversité de jeux.
[42]En 1989.
[43]Le site : www.jeuxvideo.com en 1990.

C’est ainsi que le jeu vidéo va s’inviter dans les institutions publiques (écoles, hôpitaux), l’enseignement et les entreprises comme média de communication et de formation.

Ce n’est qu’au milieu des années 2000, grâce à son ouverture sur internet, que le phénomène deviendra culturel[44], notamment avec l’arrivée des jeux massivement multi-joueurs ou des univers virtuels. Des communautés virtuelles voient le jour et contribuent à l’essor du jeu vidéo. Ces communautés prennent du poids et deviennent étroitement liées aux entreprises ayant développées le jeu : elles font part de leurs besoins et proposent des améliorations, ce qui permet de le faire évoluer.

Il aura fallu près de soixante ans pour que le jeu, qui au départ n’était qu’un moyen ludique de présenter des travaux de recherches, devienne une vraie technologie populaire en vogue dans l’ensemble des pays industrialisés. En effet, les premiers jeux étaient sur supports informatiques et ont été développés initialement par des chercheurs, ils n’étaient donc pas destinés au divertissement (Alvarez et Djaouti, 2010). L’exemple du jeu *Tennis For Two* (William Higinbotham, 1958), jeu dont le principe est de rassurer les habitants d’une ville au sujet d’un centre de recherche nucléaire sur les effets bénéfiques de ses travaux scientifiques, illustre parfaitement ce phénomène. Hormis ce type de jeu réservé aux laboratoires de recherche, la première console de salon vidéoludique la *Magnavox Odyssey* (Ralph Baer, 1972) offre le choix de jeux de divertissement, comme *Tennis*, *Haunted House* et *Roulette*, et des jeux à caractère éducatif, à l’instar d’*Analogic*, *States* et *Simon Says*.

L’évolution de l’industrie du jeu vidéo en tant que secteur de divertissement a vu de nombreux autres jeux suivre ces exemples pionniers. Présentés selon des modalités identiques au divertissement, ces jeux vidéo cachent pourtant des finalités qui s’en écartent. Ainsi, l’appellation « serious game », n’existant pas encore dans la littérature de cette époque, ces jeux ont eu recours à d’autres appellations pour se distinguer.

Par exemple, le jeu *The Oregon Trail* (MECC, 1971) est un jeu pour ordinateur qui a pour vocation d’aider à enseigner la période historique de la conquête de l’ouest aux élèves américains. Ce jeu fut d’ailleurs l’un des exemples les plus représentatifs de l’*edutainment*, appellation que l’on peut traduire en français par « ludo-éducatif ». Dans un tout autre registre, le jeu *Versailles : complot à la cour du Roi Soleil* (Cryo, 1997) fut commercialisé

[44] Pour plus d’information se référer aux travaux de Romain Lebailly (2015) qui expose l’émergence du phénomène culturel dans les jeux vidéo.

pour permettre aux joueurs d'enrichir leur culture sur le célèbre palais royal, d'où son classement en tant que « jeu ludo-culturel ».

Ces quelques exemples de jeux vidéo recensés à travers le corpus de cet article (Djaouti, 2014) sont exhaustifs. Publiés pourtant avant 2002, ce type de jeu vidéo existe pourtant depuis les années 1950. Il est alors légitime de s'interroger sur les raisons qui ont conduit à introduire l'appellation serious game à partir de 2002.

1.2 Définition

Les jeux vidéo se voient désormais adjoindre un but supplémentaire[45] qui combinera aspect ludique et sérieux (Alvarez, Djaouti et Rampoux, 2011, Michel et al., 2009).

Pour définir l'équilibre entre la dimension ludique et sérieuse, Alvarez et al. (2011) ont répertorié trois grandes familles :

- Jeu vidéo : logiciel dont seule la dimension ludique est mise en avant.
- Serious Game : logiciel combinant à la fois dimension sérieuse et ludique.
- Application utilitaire : logiciel privilégiant l'accès la dimension sérieuse.

Il est important de différencier le terme serious game, jeu dont la dimension sérieuse a été imaginée en amont par ses concepteurs, du *serious gaming*, où cette dernière n'a pas été envisagée mais exploitée *a posteriori* par les utilisateurs (Alvarez et al., 2011).

1.3 L'utilité de l'appellation serious game

Plusieurs hypothèses ont été mises en avant pour expliquer l'émergence de cet oxymore. Pour Ian Bogost (2011), cette expression est un effet rhétorique. En se référant à la linguistique cognitive de George Lakoff, il est d'avis que la substance des idées est plus importante que les mots par lesquelles nous les nommons. Ainsi, le concept de jeu aurait une connotation qui peut être « magique ou terrifiante du fait de son pouvoir captivant » (Lavigne, 2016 : 2). Cette stratégie servirait donc à le rendre domesticable et acceptables, dans des milieux où il n'aurait pas vraiment sa place. Bogost se positionne en affirmant que cette expression a en réalité été crée pour « gagner le soutien de hauts responsables gouvernementaux et d'entreprises ». Il

[45]Apprendre des connaissances, découvrir des monuments, sensibiliser à un danger, etc.

considère, par ailleurs, qu'elle « a bien servi cet objectif en permettant à ses partisans d'introduire les jeux vidéo dans des contextes industriels ou gouvernementaux » (Bogost, 2011). Si l'on s'appuie sur cette hypothèse, cet oxymore serait un effet d'artifice qui aurait pour objectif de rendre possible cette alliance improbable. Toutefois, Bogost rappelle que le déploiement de cet effort rhétorique n'a pas suffi à intégrer ce concept dans l'industrie des jeux vidéo. En effet, cette dernière reproche à cette appellation d'amputer l'aspect utile du jeu vidéo.

Néanmoins, une autre hypothèse qui a retenu l'attention des chercheurs de ce champ (Djaouti, 2014) est la prédominance des jeux vidéo destinés au seul divertissement, notamment à travers l'image négative que la société civile américaine a véhiculé à leur endroit.

Cette image est multifactorielle : elle vient, d'une part, de stratégies commerciales qui inscrivent le jeu vidéo comme un loisir pour enfants, et d'autre part, les nombreuses polémiques qui interrogent sur leur pertinence.

En effet, la promesse commerciale à l'origine des ventes des premières consoles de salon est l'aspect potentiellement éducatif, à l'instar de l'*Odyssey* en 1972[46]. Néanmoins, les jeux les mieux vendus sont issus d'adaptation de titres disponibles en arcade, uniquement axés sur le divertissement. Par exemple, l'adaptation de *Pac-man*[47] (Namco, 1980) est le jeu le plus vendu sur la *VCS 2600*, avec 7 millions de cartouches vendues entre 1982 et 1983 (Djaouti, 2014). La dimension sérieuse n'était pas toujours évidente entre les années soixante-dix et les années quatre-vingt, elle était essentiellement présente dans la stratégie, et, par ailleurs, avec des énigmes et des missions relativement simplifiées du fait du développement numérique encore rudimentaire à l'époque. Le jeu vidéo a longtemps englobé à lui-seul la notion de divertissement et d'aspect sérieux, sans qu'il n'y ait besoin de créer une nouvelle appellation pour spécifier les jeux vidéo à visée utilitaire et sérieuse.

[46] C'est l'une des premières consoles de jeu de salon, commercialisée partout dans le monde à partir de 1973, elle se présente sous la forme d'une boîte blanche avec un système de carte de jeu. Il est commercialisé avec une série d'accessoire, comme des dés, des cartes de jeu, des billets fictifs en papier, etc.
Le jeu de quizz « States », commercialisé par la console, permet par le biais d'un calque représentant la carte géographique des Etats-Unis d'interroger les utilisateurs sur chaque état américain.

[47] Il s'agit de l'un des plus célèbres jeux d'arcade de tous les temps : il consiste à manger un maximum de *pac-points* ou pastille, en parcourant un labyrinthe. Ce fut a rencontré un tel succès, qu'il devient une étape incontournable dans l'histoire du jeu vidéo. Son potentiel, en termes de développement stratégique, permet d'adjoindre au jeu une dimension sérieuse.

A partir de 1983, le secteur du jeu vidéo connaît aux Etats-Unis une crise, au point de remettre en question la rentabilité de cette manne, et ce, malgré le succès de la console *Famicom*[48], lancée par Nintendo au Japon. Malgré tout, ce succès se limite à la culture nippone, qui doit, en conséquence, adapter sa stratégie de communication pour éviter d'évoquer l'argument du « jeu vidéo ». A la place, le terme « système de divertissement » est avancé, et la console est rebaptisée *Nintendo Entertainment System* (NES).

Sans doute le déclin de la console de salon à cette époque fut-elle influencée par la représentation mentale du jeu dans une Amérique encore en proie aux idées que le jeu ne peut s'imbriquer à une dimension sérieuse, à l'instar de la culture nippone ?

Romain Lebally (2015 : 89) n'est pas de cet avis, il explique, par ailleurs, dans son article « Le jeu vidéo dans la globalisation culturelle » que c'est surtout « la surabondance de jeux de mauvaise qualité et le manque de maîtrise des constructeurs de consoles sur leurs produits » qui « entraîne[nt] le jeu vidéo américain dans une crise en 1983 ». D'ailleurs, cette crise aura pour conséquence la faillite de firmes pionnières comme Atari. Et, dans ce contexte difficile, les firmes japonaises vont s'emparer du marché et se lancer dans la création de jeux qui leur permettront de devancer leur concurrent américain[49].

Pour cause, la campagne de communication consistant à cibler une clientèle jeune contribuera à inscrire les jeux vidéo, aux Etats-Unis, comme loisir « réservé aux enfants ». Dès lors où le jeu vidéo est cantonné à cette cible, le modèle économique *Nintendo* a imposé aux développeurs d'adhérer à une politique de contrôle du contenu des titres intitulé *Nintendo Content Policy*. Cette charte censure les concepteurs de jeu vidéo traitant de sujets considérés par la firme comme « inadaptés à une cible enfantine », telle que la violence, le sexe, la religion ou la politique (Kent, 2001). Cette première « censure » et compartimentation du jeu en fonction de la cible commerciale, ont relativement confirmé nos premières hypothèses sur les raisons qui ont participé au déclin de la console de jeu de salon.

Cette atmosphère de restriction permet donc de comprendre les raisons pour lesquelles certains jeux vidéo à caractère violents ont été également censurés. L'exemple de *Mortal*

[48] Console crée en 1983, il s'agit de l'ancêtre de la *Nintendo Entertainment System*.
[49] *Space Invaders* (Taito, 1978, Japon) est considéré comme le premier jeu entièrement créé au Japon et pas seulement copié sur des productions américaines. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que les américains reviendront sur le devant la scène grâce notamment à l'émergence de studios de développement, et aux ambitions de Microsoft.

Kombat[50] (Acclaim, 1992) l'illustre parfaitement : sa sortie provoque une polémique, qui conduit le gouvernement américain à encadrer l'industrie vidéoludique, notamment par la mise en place d'un système permettant d'évaluer le contenu des jeux. Ce système, baptisé *ESRB*, sera adopté en 1994 et inspirera les systèmes similaires que l'on trouve dans d'autres pays, tel que le *PEGI* en Europe (Kent, 2001).

A travers cette évolution, force est de constater que pour « intéresser » le joueur, l'aspect divertissement, s'adaptant aux centres d'intérêts des potentiels utilisateurs viennent masquer, voire supplanter l'intérêt « sérieux » du jeu. La recrudescence de la violence qui gagne massivement ce type de jeu[51], à succès, crée des systèmes de censure, qui viennent ternir la réputation du jeu sérieux, tels que conçu dans les premières définitions soumises notamment par Zyda (2005 : 20) : « Jeu dans la finalité première n'est autre que le simple divertissement ».

Sans doute la recrudescence de jeux, à caractère violents, pourtant bien antérieurs au serious game, participent-ils à ternir la réputation des jeux sérieux, de par leur succès, et ainsi à masquer l'aspect « sérieux » de cette classification de jeu ?

La console a pu survire grâce à l'arrivée de nouvelles *box*[52], telles que la PS4 et la Xbox One, qui de par leurs nombreuses caractéristiques techniques modernes, a pu résister à l'arrivée des jeux vidéos en streaming sur les ordinateurs et les télévisions[53].

L'aspect sérieux du jeu vidéo, à travers son histoire, son succès et les obstacles qu'il a rencontrés face à son public, à travers le monde, a toujours existé, et ce, depuis ses balbutiements comme je l'ai évoqué précédemment. Ainsi, ce qui est aujourd'hui ancré dans les *habitus* des joueurs, allant des Etats-Unis au Japon, n'a-t-il pas influencé mon intérêt pour ce sujet en m'amenant à m'intéresser notamment à son potentiel en didactique des langues ?

1.4 L'émergence du « serious game »

Pourtant, c'est à partir de cette image très négative du jeu par une partie de la population américaine que le colonel E. Casey Wardy propose en 1999 le projet *America's Army* à ses

[50] Il s'agit d'une série de jeux vidéo de combat caractérisée par des graphismes réalistes et une violence brutale et sanglante, dont la marque de fabrique est les *Fatalities*, séquences sanglantes de torture de l'adversaire vaincu.
[51] L'existence des jeux vidéo violents est antérieure au serious game.
[52] Boîte, évoque une console.
[53] Pour plus d'information, se référer à l'interview de Peter Moore, cadre chez *Electronic Arts*, qui donne des éléments sur l'évolution de la console : https://hitek.fr/actualite/fin-des-consoles-peter-moore-avis_9266

supérieurs, sans le présenter comme un jeu vidéo. Sauf que le hasard du calendrier a voulu que ce même jeu soit présenté au public en 2002, soit l'année de publication du livre blanc de Sawyer, qui popularise l'appellation « serious game » et présente *America's Army* comme modèle de ce concept.

Ce phénomène a dépassé les frontières américaines et a également touché l'Europe, à quelques années près (Berget, 2013), avec la publication de *Carmageddon* (Stainless Sotfware, 1997) et *Grand Theft Auto* (DMA Design, 1997), d'où la popularité de ce terme dans ce continent à partir du milieu des années 2000.

Progressivement, cette appellation va être utilisée pour désigner le jeu vidéo dans des secteurs qui ne concernent plus le loisir, ce qui va permettre d'éviter les polémiques au sein de la société civile américaine. Le but est clair pour les développeurs de ce nouveau concept : permettre au jeu vidéo de revêtir, aux yeux du grand public, un usage en dehors de la sphère du divertissement, dont celui éducatif.

Néanmoins, le Japon continue d'utiliser le titre de jeu vidéo pour des jeux, tels que *Dr Kawashima's Brain* [54](Nintendo, 2005), s'adressant à un public plus âgé et ayant pour finalité un renforcement cognitif (Fujimoto, 2007). En sachant que dans la culture nipponne, le jeu vidéo s'adresse par essence à tout type de public, et peut traiter de nombreux sujets, sans risquer de choquer l'opinion publique.

Face à cette multitude d'approches différentes du serious game, il est difficile de s'arrêter à l'une des définitions sus-citées sans risquer d'être enfermé à un sens univoque. Néanmoins, pour des besoins de clarté, j'ai choisi d'adopter la définition d'Alvarez et Djaouti (2012 : 15) qui semble à mes yeux la plus complète :

> Application informatique dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication ou encore l'information, avec des ressorts ludiques, issus du jeu vidéo (game). Une telle association, qui s'opère, par l'implémentation d'un scénario utilitaire, qui, sur le plan informatique correspond à implémenter un habillage (sonore et graphique), une histoire et des idées idoines, a donc pour but de s'écarter du simple divertissement.[55]

[54] Série de jeux d'entraînement cérébral, développé il y a une quinzaine d'année et qui propose des exercices de mémoire et de réflexion. Le jeu promet de définir l'âge du cerveau de l'utilisateur, qui se traduit essentiellement grâce à la notation de la vitesse et de la précision avec laquelle l'utilisateur réussit trois exercices successifs choisis au hasard. Pour autant, aucune étude scientifique affirme l'impact de ces jeux sur les capacités du cerveau.

[55] Alvarez et Djaouti, (2007) « Serious Game et Gameplay », 3e Serious Game Sessions Europe Lyon.

1.5 Typologie des Serious Games

Alvarez a proposé une classification pour classer les différents[56] serious game :

- Diffuser un message
- Prodiguer un entraînement
- Favoriser l'échange de données

Alvarez (2010) a également créé l'acronyme « G/P/S », où G désigne le *gameplay* (la jouabilité ou dimension ludique), P renvoie à « permet de » (pour évoquer la finalité du Serious Game), et S à secteur (cible visée), afin de mieux les nommer, les cerner et les analyser.

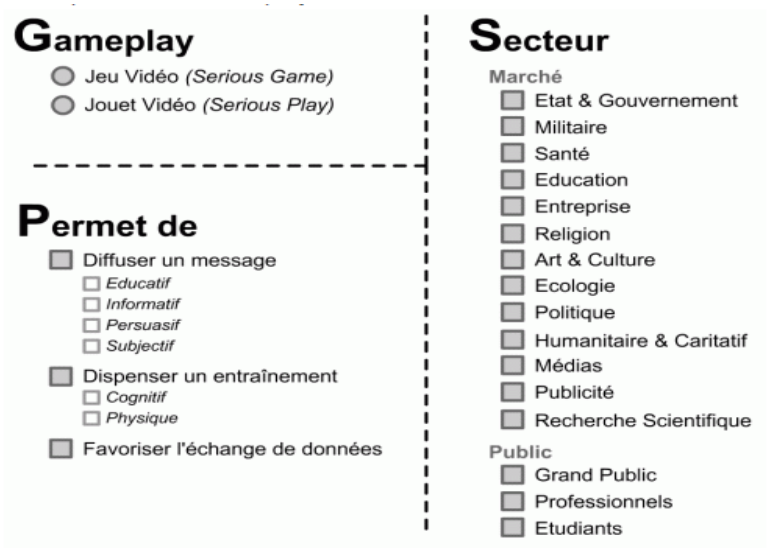


Figure 2. Questionnaire type de classification de serious game, par Djaouti et Alvarez.

1.6 Les effets du serious game

L'utilité de l'appellation « serious game » étant avérée, il était intéressant de s'interroger sur son éventuel effet : ce concept a –t-il réellement permis d'étendre l'utilisation du jeu vidéo au-delà du champ du divertissement ?

Pour y répondre, je me suis basée sur le corpus relevé dans l'étude de Djaouti (2014) qui recensait 2968 titres, où un tri entre les jeux sortis avant 2002 et ceux publiés après ont été

[56]https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00784724/document

sélectionnés. Pour ce faire, il a utilisé le critère « secteur » du modèle classificatoire GPS (*cf. Modèle de classification du serious game*), en analysant séparément la répartition des secteurs d'applications, pour les titres compris entre 1951 et 2001 (qu'on nommera les « ancêtres ») et ceux sortis depuis 2002 (que l'on nommera la « nouvelle vague »).

Il ressort de cette analyse que 66% d'entre eux ciblent le marché de l'éducation, 10% de jeux la publicité, 8% l'écologie, et 2% d'autres secteurs. D'après ces résultats, les « ancêtres » des serious games restent pour la majorité, à visée éducative.

A contrario, la « nouvelle vague » ne comptabilise que 28% de jeux à visée éducative, ce qui a pour conséquence de voir la part des autres secteurs augmenter, en particulier celui de la publicité qui représente 24% des titres. Quant aux autres marchés, qui étaient sous la barre des 2%, leur part se situe dans une fourchette comprise entre 4% et 10% des jeux (Djaouti, 2014).

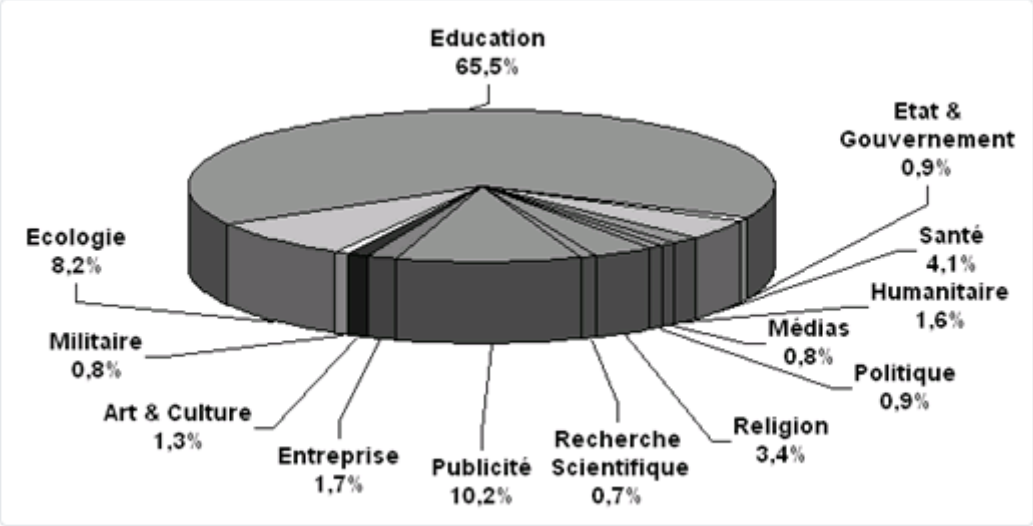


Figure 3. Marché visés par les recherches de serious game, sortis avant 2002 (1176 litres), par Djaouti

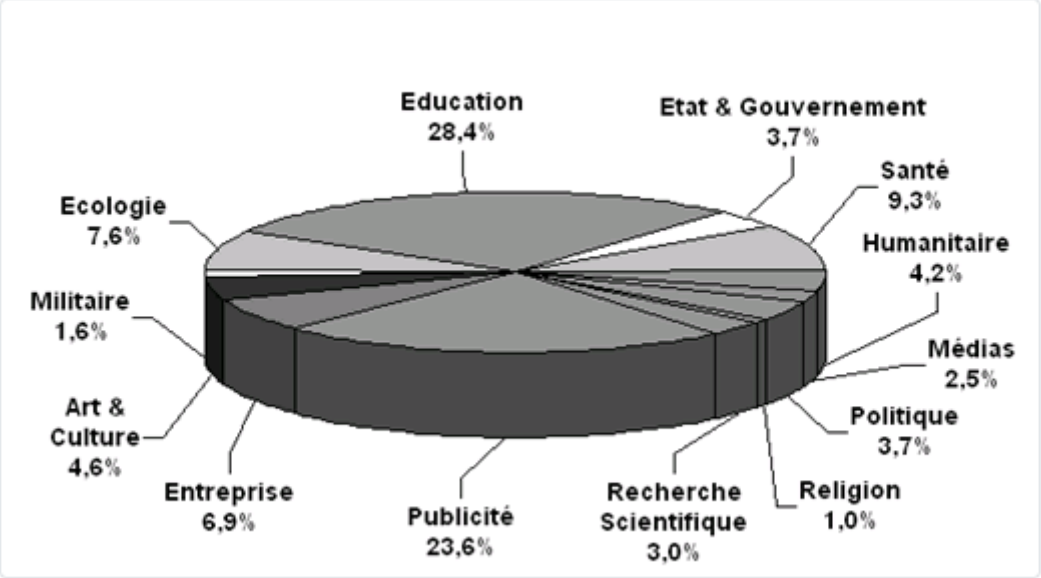


Figure 4. Marchés visés par les recherches de serious game, à partir de 2002 (1792 litres), par Djaouti

A partir de ces données, nous constatons qu'une majorité d'ancêtres du serious game sont des « jeux éducatifs » contrairement à ceux de la vague actuelle. Ce qui laisse à penser que l'appellation « serious game » ouvre la possibilité à la « vague actuelle » d'intégrer une plus grande variété de secteurs.

Djaouti (2014) souligne que l'appellation « serious game » a contribué à doter la « nouvelle » vague » d'un modèle économique spécifique (Alvarez et al., 2012). De plus, les « ancêtres » étaient vendus de la même manière que les jeux de divertissement, alors que les serious games actuels sont financés par un commanditaire, qui le propose souvent gratuitement au public visé (étudiants, université, membre d'une entreprise ou institution, etc).

Notons que l'appellation « serious game » n'est pas la seule à être utilisée à ces fins. En effet, l'appellation « Game-Based Learning », qui promeut l'utilisation du jeu à visée éducative, est tout autant employée que « serious game »[57]. Plus encore, l'appellation « Gamification », qui vise pourtant une finalité différente, est plus couramment utilisée que « serious game »[58], alors qu'on ne commence à l'employer qu'à partir de 2010[59].

A partir de l'ensemble de ces éléments, il est possible de supposer que l'utilisation de cette appellation, en complément d'autres facteurs et appellations, ait permis d'inscrire le jeu vidéo dans des sphères autres que le divertissement (Djaouti, 2014).

[57] Une recherche Google sur « Serious Game » renvoie 627.000 résultats, contre 450.000 résultats pour « Game-Based Learning ».
[58] Une recherche Google sur « Gamification » renvoie 7.440.000 résultats.
[59] Pour plus d'informations, se référer au lien : http://www.google.com/trends/explore#q=%22gamification%22

1.6.1 Avantages et inconvénients du serious game

Le serious game présente plusieurs avantages ; déjà, celui d'être une méthode d'apprentissage en immersion, qui suscite une motivation plus grande chez l'apprenant[60]. En effet, selon Philippe Cohard (2014 : 15) « des facteurs liés au produit serious game portant sur la dimension ludique et ses propriétés (flow, engagement, immersion, interactivité, plaisir du jeu, etc.) doivent aussi être pris en compte ».

De même que l'outil numérique, présent dans le serious game, présente un côté désinhibant[61] qui, d'un point de vue cognitif de l'acquisition, pourrait rassurer l'apprenant et lui impulser une plus grande confiance en soi (Royaux, 2008)[62]. Ainsi, le support numérique peut-il profiter au joueur de serious game, en proposant ce *cyberspace* désinhibant, où l'apprenant se sentirait à l'aise, à l'abri du jugement de l'erreur sanctionné dans les méthodes traditionnelles en classe ? Les propos de Carpentier[63] (2008) abondent en ce sens.

Michel Lavigne (2019), chercheur en Sciences de l'art, est plus circonspect. A travers l'une de ses recherches, il a mis en place, pour un public étudiant[64], un processus d'enquête sous forme de questionnaire. Ce dispositif a permis l'évaluation de neuf serious games avec pour objectif d'observer trois critères : la qualité de l'univers, le plaisir ludique et l'efficacité sérieuse. Un retour d'expérimentation quantitative et qualitative a permis de dégager des tendances plutôt positives, bien que contrastées. En effet, les univers ont reçu des retours positifs, alors que les aspects ludiques et sérieux ont obtenu des résultats moins significatifs. Ces résultats ont donc montré une efficacité du serious game discutable. L'analyse de chacun de ces programmes a permis de mettre en saillance divers questionnements, dont le concept globalisant de serious game. En effet, ce travail a pointé la faible pertinence du concept de serious game : l'ambition de mêler des fonctions oxymoriques, telle que plaisir ludique et l'aspect sérieux de

[60] Voir l'article en ligne « l'immersion linguistique » Dominique Môret, édité en 2011, p. 3-7, consultée le 22/04/2018 sur le site : http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/1411-immersion.pdf. L'auteur explique en quoi l'apprentissage en immersion suscite chez les apprenants un réel intérêt pour les langues, et impacte sur leur motivation.

[61] John Suler (2004) nomme « effet de désinhibition » l'ensemble des caractéristiques crée dans le cyberspace : l'anonymat dissociatif, l'invisibilité, l'asynchronicité, l'introjection solipsiste, l'imagination dissociative et la minimalisation de l'autorité. Pour plus d'information se référer à l'article de John Suler (2004).

[62] Jérémy Royaux a expérimenté les bénéfices de l'outil internet, parmi eux la désinhibition, dans des consultations thérapeutiques en ligne.

[63] Cité par Carpentier, C. (2008) *L'outil informatique au service des apprentissages fondamentaux*. Les Dossiers de l'ingénierie éducative. 03/2008. 061. pp.56-59. Paris.

[64] Les étudiants étaient en formation universitaire : âgés de 18 à 20 ans, ils étaient au moment de l'expérience en première année d'un département d'Institut Universitaire de Technologie, spécialité Services et Réseaux de Communication.

l'apprentissage est un pari difficile à tenir. Même si des ponts entre jeu et utilité existent, l'alliance des deux concepts est loin d'être systématique et efficace.

En outre, l'autre atout majeur du serious game mis en valeur dans la thèse de Lotfi Derbali (2011) est la motivation qu'elle suscite chez l'apprenant-joueur.

1.6.2 La motivation suscitée par le serious game

Pour mieux comprendre cet aspect, il semble essentiel de bien comprendre ce qu'est la motivation et toutes les variables et paramètres qui en découlent. Rolland Viaud (1994 : 7) propose la définition suivante :

> La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Et en 1994, Paris et Turner (1994) établissent quatre caractéristiques qui déterminent une tâche motivante. Ils la résument sous le sigle des 4C[65] : *choice*, *challenge*, *control*, *cooperation*.

Ces quatre points sont autant d'éléments qui permettraient d'établir une grille d'analyse afin de déterminer si une tâche est motivante ou pas.

Autre point intéressant à noter, c'est que ce type de support virtuel permet à l'apprenant de « prendre des risques sans les risques ». En effet, il n'y a aucune conséquence ni impact dans la vie réelle de l'apprenant à travers son aventure. Ce qui lui confère plus de liberté dans sa manière d'agir, et donc optimise toute sa réflexion. Laurent Auneau, fondateur du serious game *Subbuccus Interactive*[66] disait : « Il n'y a pas de réponse unique, en incluant plusieurs scénarios. Le jeu permet de recommencer et d'améliorer ses performances. »[67]

L'autre avantage se trouve dans l'interface et la configuration ludique de ce type de jeu, qui apporte à son environnement une attractivité, pouvant dynamiser la stratégie d'apprentissage.

---

[65] Il s'agit des quatre éléments suivants :
- Choix : la liberté de choix
- Défi : une complexité de jeu moyenne (ni trop difficile, ni trop facile)
- Contrôle : la situation de mise en contrôle dans la tâche qui correspond à la mise en confiance de l'apprenant.
- Coopération : le support social de la collaboration permet de prendre des risques.

[66] Jeu disponible sur le site : http://www.succubus.fr/en

[67] Propos tenu dans un débat télévisé organisé par la chaine Game One sur le thème du serious gaming, disponible sur le site : https://www.youtube.com/watch?v=KV5deHUPOYs

Par ailleurs, un des aspects peu connus du serious game est la dimension sociale qu'elle développe chez les apprenants. Ce qui peut apparaître étrange pour un jeu dont la vocation première n'est pas axée sur cette dimension. En effet, des initiatives telles que « *Mission Handicap* », serious game développé par la Banque populaire afin de préparer ses salariés à l'embauche d'employés handicapés, offrent ici aux joueurs un autre angle de vue sur le handicap et les comportements adéquats à adopter dans des situations de vie réelle.

Pour le formateur, le serious game permet de proposer des moyens d'apprentissage nouveaux, et révéler une créativité chez le professeur.e. Ainsi, il est possible de créer plusieurs jeux différents : du jeu de rôle, au jeu de stratégie, jusqu'au jeu de combat. Il existe un réel potentiel, en termes de création, offert par le serious game, comme des simulations de procès où des avocats/avatar doivent plaider pour un client accusé à tort, ou alors des jeux de simulation de « drague » où il serait question de formuler des phrases pour faire connaissance[68].

Revenons à la notion de motivation et à ses différents types. Pour bien la comprendre, il faut noter qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel qui comprend plusieurs formes (Mageau, et Forest, 2008). On en distingue différents types :

- La motivation intrinsèque : elle fait référence au fait de s'adonner à une ou plusieurs tâches par intérêt, par plaisir ou encore par satisfaction inhérente. Ceux concernés par ce type de motivation indiquent qu'ils prennent plaisir à accomplir leur tâche. Cette motivation ressemble sensiblement au concept de *flow* [69](Csikszentmihàlyi, 2004), qui est un état transitoire d'absorption, de plaisir et de concentration intense.
- La motivation identifiée : elle concerne les tâches qui sont réalisées par conviction personnelle, car jugées importantes, ou parce qu'elles correspondent aux valeurs de celui qui les réalise. Ces tâches ne renvoient pas forcément à la notion de plaisir, néanmoins, il est important pour leur auteur de les réaliser.
- La motivation introjectée : elle concerne l'engagement de l'égo et une valeur personnelle variable selon la performance.

[68] Cette idée de jeu basée sur la séduction, à travers la présentation de soi est l'une des pistes qui a motivé l'idée de concevoir mon propre serious game.
[69] Le concept de motivation intrinsèque renvoie aux raisons invoquées pour réaliser une activité alors que l'état de flow représente l'expérience phénoménologique vécue lors d'épisodes de motivation intrinsèque.

- La motivation extrinsèque : elle est liée à la recherche de récompenses externes et l'évitement de punition.
- L'amotivation : elle se manifeste par des degrés d'implications relativement basses, une absence de régulation comportementale et un non-engagement.

Pour Alvarez, le serious game promet de susciter cette envie d'apprendre (2010). Cette idée n'est toutefois pas nouvelle, puisque les jeux vidéo souhaitaient susciter cette « aide » à l'envie d'apprendre, dès la fin des années 60 (Dorn, 1989). Depuis, de nombreux questionnements ont émergé sur le lien qu'il est possible ou pas de faire entre pédagogie et envie d'apprendre, théorie appuyée notamment par Alvarez (2010). Néanmoins, les didacticiens Jean-Moncler et Carré (2004) précise que les approches pédagogiques sont nombreuses, et leurs classifications reposent davantage sur des principes généraux que des nomenclatures claires et précises. Sans entrer dans les querelles terminologiques, deux approches s'appliquent au moins aux logiciels éducatifs : la première est la transmission de savoir (pédagogie transmissive), la deuxième consiste à laisser l'élève la chercher par lui-même (pédagogie active). Si l'on s'arrête à la deuxième approche, c'est à l'élève de prendre des initiatives et d'explorer les possibilités offertes.
D'ailleurs, pour Lepper et Malone (1987), cet apprentissage est meilleur et permet également d'augmenter, de par les interactivités, la motivation et l'envie d'apprendre. Cependant, le manque de preuve empirique ne permet pas d'appuyer que cette approche ait un impact positif sur la motivation en général. Le lien entre pédagogie et envie d'apprendre n'est pas encore formellement et scientifiquement démontré.

Mais qu'est ce que recouvre exactement cette envie d'apprendre ? Pour y répondre, Malone (1981 et Malone et Lepper, 1987) a eu l'ambition, dans les années 80, de proposer un cadre conceptuel qui repose sur la motivation. Toutefois, pour Fenouillet (2009) qui a répertorié 101 théories de la motivation, ce phénomène recouvre de nombreuses facettes. Malone s'appuie notamment sur le concept de motivation intrinsèque tel qu'il est défini actuellement par Deci et Ryan (2002) dans le cadre de la théorie de l'autodétermination. Ces auteurs affirment que les comportements intrinsèquement motivés surgissent de manière totalement libres et autodéterminés, uniquement par intérêt ou juste pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. Cette définition différencie ce qui relève du fun, du captivant ou de l'amusant, de celles relatives à une obligation, un devoir ou une contrainte.

Quant aux motivations du deuxième ensemble, dites extrinsèques, le caractère ludique de l'activité importe peu. Que sa motivation soit nourrie par le désir de faire plaisir à sa mère ou celui de montrer ses performances aux autres, elle reste considérée comme une motivation extrinsèque. Donc le fun et le plaisir intrinsèque ne suffisent pas pour expliquer dans ce cas l'envie d'apprendre.

Malone approfondit la notion de motivation grâce au cadre conceptuel évoqué précédemment. Ce dernier répertorie les quatre conditions que doit remplir, selon lui, un jeu vidéo ludo-éducatif, soit intrinsèquement motivant. Ces quatre conditions sont le challenge, la curiosité, le contrôle et la fantaisie. Le tableau suivant permet de résumer les principaux éléments de la théorie de Malone :

Tableau 1. Principaux éléments de la théorie de Malone par Fenouillet, Kaplan et Yennek (2009)

Motivation	Principe
Challenge	But : L'activité doit reposer sur des objectifs clairs; l'environnement ludique doit permettre facilement d'auto-générer des objectifs
	Incertitude : l'environnement doit rester incertain
	Feedback sur les performances : Les feedback doivent être très fréquents, clairs et constructifs
	Optimum : les objectifs ne doivent ni être trop élevés ni trop faible afin de procurer une sensation de compétence maximum (et permettre l'émergence du *flow*)
Curiosité	Sensorielle : Il est nécessaire de varier les effets audio et vidéo
	Cognitive : l'individu doit être intrigué et surpris par des paradoxes et des choses incomplètes
Contrôle	Contingence : L'individu doit établir le lien le plus étroit possible entre son action et le

	résultat de son action
	Choix : La possibilité de personnaliser l'activité permet à l'individu d'augmenter sa perception de choix
	Puissance : L'activité doit donner la sensation à l'utilisateur d'arriver à produire des effets dotés d'une puissance avérée
Fantaisie (ou fantasmé)	Emotionnel : L'environnement doit favoriser l'implication émotionnelle de l'utilisateur
	Cognitive : L'univers fantasmé doit être propice à fournir des métaphores ou des analogies en rapport avec le monde réel
	Endogène : La compétence en jeu doit être étroitement liée à l'activité et particulièrement à sa complétude

Le serious game représente aujourd'hui une réalité économique, à laquelle beaucoup de marchés s'intéressent pour leur développement. Je m'intéresserai ici a son poids économique, mais également à son industrie.

1.7 Enjeux économiques

1.7.1 Une économie en pleine expansion

En termes de chiffres, le jeu vidéo, l'ancêtre du serious game, c'est aussi entre 600 millions et 1 milliards de joueurs, et 281 consoles de jeux selon l'IDATE[70] (institut de l'audiovisuelle et des télécommunications en Europe). Quelle importance revêtent-ils ? Qui s'y intéresse et pourquoi ?

Il s'agit là bien plus qu'un objet technique, à tel point que le gouvernement a favorisé la mise en place de pôles de compétitivité axés sur le jeu vidéo : des collectivités locales et des

[70]Cf.Julien Alvarez, Laurent Michaud, *Serious Game : Advergaming, Edugaming, Training…,* IDATE, 2008, http://ja.games.free.fr/ludoscience/PDF/EtudeIDATE08_VF.pdf

entreprises y voient des portées didactiques, qui favoriseraient la prévention, la formation, voire le développement de leur tissu économique.[71]

Bien plus, de nombreux acteurs politiques et économiques ont décidé de s'y pencher très sérieusement :

- création d'initiatives avec l'aide de collectivités territoriales pour réfléchir sur le serious game
- appel à projet sous l'égide du Plan de Relance de l'Etat français, qui réunit un montant global de 20 millions d'euros[72]
- Mise en place par de grands groupes industriels de concours de création[73]
- Manifestations et salons professionnels autour de l'histoire du serious game[74]
- Apparition de sites web consacrés au phénomène
- Développement du concept à travers des articles issus d'encyclopédies collaboratives
- Colloques scientifiques consacrés à la réflexion autour du serious game

Toujours d'après une étude menée par l'IDATE[75], le serious game aurait engrangé dans le monde, en 2010, environ 1,5 milliards d'euros. Les entreprises ne sont pas en reste : la moitié des entreprises du CAC40 en sont déjà équipées ou en phase de l'être, dans le domaine de l'information, de la formation ou du management[76]. Dans l'industrie culturelle, le contexte semble plutôt favorable : déjà, le jeu vidéo se place au deuxième rang devant le cinéma[77], avec un chiffre d'affaires de 52 milliards d'euros. La France a mis tout en œuvre, notamment en favorisant la création numérique (aide fiscale pour les entreprises innovantes, protection

[71]La ville de Nantes a développé un Serious Game afin de sensibiliser les jeunes à la suralcoolisation, la société MMA en a également crée un pour les salariés handicapés.
[72] Pour plus d'informations, se référer à l'article de Marie amélie, P (2009, 15 septembre). Le coup de pouce de NKM aux « Serious Games ». L'Express (Paris), disponible sur le site : http://www.lexpress.fr/actualite/high-tech/le-coup-de-pouce-de-nkm-aux-seriousgames_786966.html
[73]Le concours organisé par la plate-forme d'édition et de diffusion de jeux en ligne Whosegame.
[74]Le salon du jeu vidéo « Videogame story » est l'une des plus grandes expositions concernant l'histoire du jeu vidéo. Elle s'est tenue du 20 juin au 7 septembre 2019 à la Portes de Versailles.
[75]Référence IDATE 2010: http://www.idate.org/fr/Actualites/Serious-Games_643.html
[76]Référence Universcience.fr : http://www.universcience.fr/fr/science-actualites/enquete-as/wl/1248100301830/les-serious-games-ont-le-vent-en-poupe/
[77]Plan export du jeu vidéo, par P.Lellouche en 2012(http://www.gouvernement.fr/gouvernement/presentation-du-plan-export-jeu-video)

juridique, revalorisation du secteur, formations universitaires et spécialisées, créations de laboratoires[78] et d'observatoires nationaux), pour devenir leader de ce marché.

En 2017, deux études indiquent que le serious game poursuit une croissance soutenue. Cette double analyse vient confirmer que ce secteur serait en pleine expansion. La première a été réalisée par le cabinet *Market&Market*[79] : son rapport intitulé « Serious Game Market by Vertical » prévoyait une croissance annuelle d'environ 16% d'ici 2020, recouvrant différents types de marchés verticaux : l'aéronautique, la défense, l'automobile, les grandes entreprises, l'éducation, la santé, la distribution, le media et la publicité et d'autres encore (recherche, tourisme, agriculture…). Toujours selon ce même rapport, le chiffre d'affaires au niveau annuel devait atteindre les 5,2 milliards d'euros.

Enfin, une dernière étude de marché plus récente, estime que ce secteur continuera de croître les cinq prochaines années, à un taux de chiffre d'affaires de 26,37%[80]annuel. Ce rapport indique que les régions qui connaîtront le taux de croissance le plus élevé seront le Moyen-Orient et l'Afrique. En 2021, l'Asie-Pacifique détenait le taux de part de marché le plus élevé.

Il est toutefois prudent de relativiser ces annonces qui semblent prometteuses. En, effet, ces études de marché viennent de demandes réclamées le plus souvent par des entreprises. On peut donc s'interroger si elles ne répondent pas à des objectifs *marketing*.

1.7.2 L'organisation de l'entreprise vidéoludique française

Derrière ce phénomène, c'est tout une industrie qui foisonne en intégrant et mutualisant de nombreux métiers : éditeur, distributeur, concepteur. Cette mise en réseau des entreprises va permettre une mutualisation des ressources et des savoir-faire, contribuant à créer des synergies, grâce à un système collaboratif (Assens, 2002).

[78] Ludoscience, laboratoire de recherche scientifique sur les jeux vidéo : ludoscience.com ; Lip6, laboratoire de recherche en informatique de l'université Pierre et Marie Curie : www.seriousgame.lip6.fr
[79] Pour plus d'information se référer à cet article disponible en ligne : https://www.serious-game.fr/marche-serious-games-continue-bonne-croissance-2017/
[80] Cette étude de marché, réalisé par *Mordor Intelligence*, couvre la période de 2019 à 2026. Elle est disponible sur le site : https://www.mordorintelligence.com/fr/industry-reports/serious-games-market

Pourtant, cette création de réseau ne débute en France qu'en 2003 avec le réseau *Capital Game*[81]. Depuis, plusieurs réseaux ont pu se développer partout en France, notamment grâce à l'intérêt des acteurs eux-mêmes à collaborer et à rayonner sous un même label.

Création	Nom	Région concernée	Statut juridique
2003	Capital Game	Ile-de-France	Association professionnelle
2005	Imaginov[82]	Rhône-Alpes	Pôle de compétitivité
2006	Cap Digital	Ile-de-France	Pôle de compétitivité
2006	Aux frontières du pixel	Lorraine	Association professionnelle
2007	Bordeaux Games	Aquitaine	Association professionnelle
2007	Game Sud	PACA	Association professionnelle
2009	PixLr	Languedoc Roussillon	Association professionnelle
2009	Game IN	Nord Pas de Calais	Association professionnelle
2010	Atlangames	Pays de la Loire	Association professionnelle

Figure 5. Développement des réseaux en France, Djaouti

Pour permettre une expertise de qualité, chacun de ces réseaux va se spécialiser dans une des branches du jeu vidéo, ce qui va permettre l'émergence d'un syndicat : le SNJV[83] (Syndicat National du Jeu Vidéo), auquel ces réseaux se rattacheront. En constante évolution grâce à l'arrivée massive de nouveaux membres, ils se structurent afin d'organiser moult projets en

[81] Ce réseau est situé en Ile-de-France.
[82]Anciennement appelé Lyon Game, association crée en 2000, dont le passage en pôle de compétitivité a conduit au changement de nom et de statut juridique.

plus de leur seule activité professionnelle : forum pour l'emploi, événements, conférences, et permettront ainsi la promotion du jeu vidéo sous un vrai label professionnel.

Ainsi, le tryptique « Professionnel-Recherche-Education », qui fait son entrée dans les laboratoires, écoles et universités, se consolide grâce à de multiples collaborations internes.

II. Délimitation du champ de recherche

2.1 La didactique invisible

Ce n'est qu'avec l'arrivée, quelques années plus tard, des forums et des blogs que des sites pédagogiques ont pu exploiter les possibilités de ces outils, en amenant les apprenants à communiquer entre eux, mais également à interagir avec les locuteurs natifs. C'est dans ce contexte même que la notion de « didactique invisible », développée par Olliver (2012) est apparue. Ce dernier fait le constat que les productions des apprenants produites en condition de communication proches de la vie réelle, mais simulées, sont faussées par la présence de l'enseignant, d'une part et d'autre part, par le contexte de la classe. Ainsi, le locuteur ne s'adresse pas à un interlocuteur imaginaire, proposé par l'enseignant, mais à l'enseignement lui-même, qui l'écoute et l'évalue.

Le projet *Babelweb*[84] est une illustration relativement exemplaire de ce concept de didactique invisible, en cela qu'il met à la disposition des apprenants des espaces de publication dédiés sur lesquels utilisateurs et apprenants se côtoient virtuellement et interagissent hors des limites de la classe et sans que cet apprentissage soit clairement annoncé.

C'est justement la promesse faite par les jeux numériques à des fins pédagogiques : sortir du contexte de la classe, bien qu'ils soient la plupart du temps pratiqués en classe. Ainsi, l'apprenant devient joueur et il est « presque » possible de lui faire oublier le contenu sérieux s'il se laisse prendre par les ressorts ludiques en changeant d'état d'esprit. Les apports supposés sont présentés le plus souvent de manière empirique que scientifique. D'ailleurs, ce qui est mis le plus en avant dans ce type de dispositif est de susciter la motivation de l'apprenant et de relativiser la prise de risque dans la langue-cible, notamment en la dédramatisant, grâce à l'environnement virtuel.

[84]http://www.babel-web.eu/

L'échec est également relativisé car si l'apprenant échoue à l'évaluation, il considérera avoir perdu au jeu et non avoir échoué d'un point de vue linguistique. Le témoignage d'une enseignante va dans ce sens : elle rapporte que certains de ses apprenants n'abandonnent le jeu que lorsqu'ils ont atteint un score optimal[85].

Toutefois, le lien entre l'apprenant et le joueur n'est pas formellement établi (Lavigne, 2019). Sans doute est-il possible d'apprendre, par le jeu en acquérant des automatismes, ou en parvenant à s'immerger dans des situations, ce qui permettrait de bénéficier d'un « apprentissage informel » (Brougère, 2005). Néanmoins, l'acquisition de concepts abstraits ou de raisonnements complexes sans effort laissent songeur. En effet, l'aptitude à la généralisation et au transfert demande *a minima* un volontarisme de la part de l'apprenant. Sarah Labelle et Aude Seurat (2012) l'ont elles-mêmes constatée lors de leur expérience de création d'un serious game : « nous sommes convaincues qu'il est indispensable que le joueur-apprenant sache que ses actions et ses choix constituent des actes d'apprentissage ». Cette conscientisation permettrait le développement de connaissances plus construites.

2.1.1 Le serious game et l'insécurité linguistique

Le serious game peut poser la question de son effet sur l'insécurité linguistique des apprenants. L'insécurité linguistique est une notion récente, qui a été défini par les sociolinguistes et les didacticiens, en 1966 par le sociolinguiste américain William Labov dans une étude traitant de la stratification sociale de la langue anglaise à New York. A partir d'une enquête réunissant trois grands magasins de cette ville, le chercheur a constaté que la prononciation du segment « r » (prononcée avec le bout de la langue pointé vers le palais) permettait de reconnaître l'appartenance sociale du locuteur observé. Ainsi, il a formulé l'hypothèse selon laquelle « si deux sous-groupes de locuteurs de la ville de New York [étaient] classés dans une échelle de stratification sociale, ils [seraient] alors classés dans le même ordre par leur utilisation différentiée de "r" » (Labov, 1966 : 169, nous traduisons). Ainsi des écarts ont été observés, à travers cette expérience, entre ce que certains locuteurs disaient prononcer et ce qu'ils prononçaient réellement. Selon l'auteur, ces écarts sont le fruit d'*une insécurité linguistique.*

[85]Propos recueillis lors d'une expérimentation pour le projet *Architecte 2015*(Cf.2.2.2.1).

La recherche francophone a vu apparaître cette notion d'abord chez Jean Darbelnet (1904-1990, 1970)[86], puis chez Nicolat Gueuniet, Emile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi (1978 : 7). On pourrait la définir aujourd'hui comme un sentiment d'inconfort linguistique chez le locuteur. Pour Darbelnet (1970 : 117) : « l'*insécurité linguistique*, c'est le flottement, l'hésitation entre un mode d'expression et un autre ». Autrement dit, une forme de doute quant à l'emploi de telle ou telle forme, du fait d'une appréhension de tomber dans un usage considéré fautif, amène le locuteur à prendre conscience d'une distance existant entre ses pratiques langagières et celles préconisées par la langue, considérée comme prestigieuse et légitime.

En effet, le jeu vidéo sérieux produit une certaine légèreté, ce qui, de par son cadre virtuel, dédramatise les situations. Ainsi, il est possible d'imaginer que ce phénomène ludique permet une sorte d'aseptisation de la langue, dans la mesure où l'apprenant est préservé de ce complexe d'infériorité éprouvé face au locuteur natif, faute de posséder l'accent normé et le lexique adéquat. J'interrogerai cette hypothèse en m'intéressant à l'ensemble des contraintes libérées par le jeu chez l'apprenant, en termes de situations d'apprentissage réelles.

Ainsi, Laurence Schmoll (2021) évoque, dans son article « Utiliser le jeu numérique en classe de langue : comment et pour quoi faire ? »[87], la sensation (physique, cognitive, langagière) pour le joueur-apprenant en action « d'associer les choix qu'il fait à des conséquences de tous ordres dictées par le scénario ». Sans conséquence dans la vie réelle, une défaite au jeu n'est pas forcément consécutive à un déficit langagier, ce qui a l'avantage de réduire le sentiment d'insécurité linguistique et l'anxiété liée à la prise de parole en langue-cible (Schmoll, 2021).

Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'immersion ludique, visuelle, voire sensori-motrice permettant un apprentissage sans danger (Schmoll, 2017), crée un espace favorable au contexte d'apprentissage et diminue de ce fait l'insécurité linguistique des apprenants, quant à l'accent normée de la langue culture cible.

[86] Chez Darbelnet, cette notion a été associée au bilinguisme.
[87] Article disponible sur le site : https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/utiliser-le-jeu-numerique-en-classe-de-langue-comment-et-pour-quoi-faire, consulté le 4/09/2021.

2.1.2 Les interactions langagières dans le serious game

Ce qui m'amène à m'interroger sur la réalité des interactions : y apprend-on des interactions réelles ? Lorsque l'on pose la question du virtuel, il est légitime de se demander à quoi avons-nous affaire. Même si le serious game est virtuel, derrière chaque avatar se cache une personne réelle, il y a donc de réelles rencontres pour les jeux où plusieurs joueurs sont conviés. Pour ceux qui n'autorisent qu'un avatar, nous somme face à des interactions, qui ne sont ni réelles, ni fictives, mais narratives : le jeu fait intervenir une narration, qui a été préalablement décidée par le concepteur.

L'activité immersive, proposée par le jeu numérique en classe de langue, offre une véritable immersion langagière (Schmoll, 2021), grâce à l'interface où différents éléments d'interaction tels que la communication des consignes, le retour de feedbacks, ou les dialogues avec des personnages non joueurs (PNJ[88]) per met au moins d'être en contact avec la langue apprise, voire de favoriser la compréhension.

Laurence Schmoll (2021) souligne, par ailleurs que le jeu apporte une immersion senso-motrice grâce à ses réponses visuelles ou sonores, voire haptiques[89], apportées aux actions du joueur caractérisées parfois par une interaction « physique » (pointer et cliquer, glisser et déposer à travers les touches du clavier, déplacer son personnage, etc.) ou langagières (dialogues avec des PNJ). D'autres jeux donnent la possibilité aux joueurs d'interagir directement entre eux.

Enfin, en raison de l'ensemble des caractéristiques ludiques citées, le jeu numérique invite l'apprenant à s'engager davantage dans l'interaction langagière, grâce notamment à la motivation suscitée par le scénario ou l'action vidéoludique (Schmoll, 2021).

2.2 Le serious game en didactique des langues

J'ai trouvé pertinent de mettre l'accent, dans ce passage en revue des serious game, sur ceux destinés à l'apprentissage d'une langue seconde. L'existence d'un marché concernant ce concept n'est pas un indicateur de l'inefficacité de la méthode, mais il devient difficile pour les enseignants en quête de créativité, de passer outre cette déferlante. En effet, en tant que

[88] Les personnages non joueurs sont des personnages du jeu programmés pour interagir avec le joueur.
[89] Le phénomène haptique renvoie à la sensation du toucher et à la perception du corps dans l'environnement. Ce phénomène est possible avec certains outils qui renvoient un effet de résistance, la sensation de contact ou de choc avec un objet dans l'environnement virtuel.

formateur, il est essentiel d'impulser à l'apprenant assez de motivation, et d'intérêts dans ce qui constituera son apprentissage. Et c'est vers les nouvelles technologies, dont fait partie, entre autres, le serious game, que la nouvelle génération d'apprenants semble se tourner aujourd'hui. Il a été donc très intéressant d'exploiter ce support à des fins pédagogiques.

C'est d'ailleurs dans cet esprit-là qu'est né le serious game dans le domaine de la didactique des langues. C'est justement parce que cette rencontre improbable du jeu et de l'apprentissage ne revêt pas d'aspect didactique, que ce concept semble de prime abord attirant. Ainsi, il lui est soumis l'illusion d'une dimension ludique sans "arrière-pensée" d'apprentissage, en immersion dans le réel.

En effet, les jeux vidéo sérieux permettent souvent de réaliser ce qu'il n'est pas possible de faire dans la réalité : vivre des aventures dans un monde fantastique, incarner des célébrités sportives ou encore bâtir une armée et partir en guerre.

Ainsi, le jeu devient une activité "sérieuse" : autrement dit, elle s'adresse tout autant aux adultes qu'aux enfants. L'une des conditions fondamentales du jeu est que le « *player* » y entre et sort de son plein gré lorsqu'il le désire.

Ainsi, les jeux vidéo sérieux modernes sont capable de développer deux capacités fondamentales dans notre société : ils forment d'une part à l'exploration systématique, et d'autre part à l'élaboration de plans complexes, avec établissement d'un ensemble de priorités, de sous priorités tel qu'explorer, tester des hypothèses, planifier une tâche, etc. Ce qui constitue en soi les fondements mêmes de la méthode scientifique. Logiquement, il est possible de se demander si le jeu n'a pas vocation à remplacer purement et simplement l'éducation traditionnelle. C'est le pari qu'ont pris, à New York, les créateurs d'une école entièrement centrée sur le jeu vidéo : *Quest to learn* [90](La Quête de l'apprentissage).

Ici, les représentations sont bouleversées : l'acquisition/apprentissage n'est plus le fruit d'un effort, mais une émergence naturelle dans l'acte ludique. Dans le jeu vidéo traditionnel, nous ne maîtrisons justement pas ces émergences naturelles (reflexes, capacité à planifier, etc..),

[90] Quest to learn est un établissement public crée par la conceptrice de jeu Katie Salen en 2009. Il accueille des jeunes de la sixième à la première, avec 75 élèves par niveau. La particularité de cet institut est que l'enseignant est aidé d'un concepteur de jeu qui aide les élèves à développer leur projet : mettre en place un jeu correspondant aux enseignements reçus. Pour plus d'information se reporter à l'article mis en ligne le 10/06/2011 : « Quest to learn, l'école où l'on joue à apprendre » de Véronique Routin et Rémi Sussan sur le site : http://www.internetactu.net/2011/06/10/quest-to-lean-lecole-ou-lon-joue-a-apprendre/, consulté le 22/04/2016.

tandis que dans le serious game, nous cherchons à les diriger et à les orienter vers des objectifs didactiques/pédagogiques.

Ainsi, les jeux sérieux appliqués à l'enseignement des langues se voulaient une continuation de la tradition du jeu (scrabbles, pendu, devinettes, charades, mots fléchés, etc.) en tant que recours pédagogique, en y adjoignant la facilité du support numérique (Warschauer, 2004). En effet, la facilité à convertir sur un dispositif informatique les jeux classiques de langage n'apporte pas une grande valeur ajoutée à leur version papier, hormis la possibilité de sauvegarder les résultats et de jouer à distance (Tost Planet, Pardell, 2012 : 40).

La plus-value réelle dans l'apprentissage par le jeu est à chercher ailleurs : elle est le fait de l'utilisation d'univers virtuels où les usagers peuvent communiquer entre eux par l'intermédiaire de personnages artificiels (les avatars) qui les représentent.

Actuellement, il existe divers jeux sérieux pour l'apprentissage des langues étrangères : certains sont issus des jeux traditionnels, d'autres sont basés sur des mondes virtuels. Je propose de passer en revue les plus connus d'entre eux.

2.2.1 Le serious game en didactique de l'anglais langue étrangère

Pour approfondir le terrain, il fut naturel de revenir sur la revue de la littérature de ce qui a pu être exploité ailleurs, pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. De ce fait, il eut été incontournable de ne pas s'intéresser aux serious games conçus en didactique de l'ESL ou [91] l'anglais en tant que langue seconde, en sa qualité de langue internationale.

A mon grand étonnement, l'état de l'art en didactique de l'anglais langue étrangère ne fut pas autant prolixe que je me l'imaginais. En effet, actuellement, les serious games pour apprendre l'anglais, et qui concerne la tranche d'âge[92] de mon étude, sont limités. A titre d'exemple, lors du recensement de ces jeux, il était possible d'en compter moins d'une trentaine[93], avec une majorité de jeux traditionnels (pendu, mots fléchés, scrabbles) ou exercices fermés de type lacunaires[94].

[91] English second Langage.
[92] Les 20-30 ans.
[93] Voir le site http://classroom-aid.com/2012/08/28/25-online-games-for-english-language-learners/, compilé par Angelita Williams, le 28/08/2012 et consulté le 13/11/2016. Ce site répertorie l'ensemble des jeux vidéo pour apprendre l'anglais.
[94] Parmi eux *Chain word*, *The Garden Game*, *The letter game*, *Quick Click Bricks*, disponible en ligne sur le site : http://www.english-online.org.uk/games/gamezone2.htm, consulté le 03/08/2016.

Après avoir testé *Chain Word*[95], qui consistait à compléter les lettres manquantes d'images de fruits, avec un temps limité donné et un « penalty » pour chaque erreur comptabilisée, j'ai constaté un manque de ressort ludique, en raison du côté répétitif du jeu qui peut être perçu comme redondant et mécanique, en plus de l'absence de *feedback*[96] et d'aide à l'auto-correction. Au bout d'une dizaine de minutes, je n'ai pas eu d'autres choix, par ennui face à l'absence d'intérêts, que d'interrompre ma partie.

Malheureusement, la suite des tests s'est révélée de la même teneur. Ainsi, *The Garden Game*, *The letter game* et *Quick Bricks*[97] n'ont pas retenu davantage mon attention. Le manque d'encadrement périphérique[98], la rapidité avec laquelle les réponses sont attendues, à cause du temps de jeu limité par session, occasionne un désintérêt. Le principe de jeu traditionnel, manquant sérieusement d'aspect ludique de par sa configuration, et l'absence d'éléments qui pourraient motiver l'apprenant, telle que la présence de missions, d'énigmes plus poussées ou de personnage(s) adjuvant(s) lui enlève toutes formes d'intérêts.

Le risque avec ce type de jeu, et qui s'est démontré pour ma part lors du test, repose essentiellement sur un manque d'originalité[99]. En effet, le concepteur s'est finalement contenté de reprendre, derrière un habillage dit ludique, le modèle du manuel de langue avec des séries d'exercices formels. Ce qui a, par ailleurs, pour conséquence de limiter les potentialités du multimédia et l'implication de l'apprenant.[100]

C'est malheureusement le cas pour beaucoup de jeux numériques ayant pour vocation un entraînement en Français Langue Etrangère, qui pour Laurence Schmoll ne sont en réalité que « des jeux traditionnelles existants détournés sur support informatique ». Ainsi les jeux pour l'apprentissage de l'anglais que j'ai parcourus concernaient pour beaucoup des jeux de l'oie, des pendus ou des mots croisés « dont le but est de promouvoir un entraînement linguistique dans le but de mémoriser du vocabulaire, une conjugaison ou une structure grammaticale » (2016 : 8-20).

[95] Jeu testé sur le site : le 30/11/2016.
[96] Retour sur expérience.
[97] Ces trois jeux ont été testés sur le site le 1/12/2016.
[98] Notices, vidéos explicatives, etc.
[99] Le jeu ne présentait aucune originalité, il se contentait d'exercices structurels tels que présentés classiquement dans les manuels de langue.
[100] Voir article « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », Laurence Schmoll, 05/05/2016, consulté le 25/08/2016.

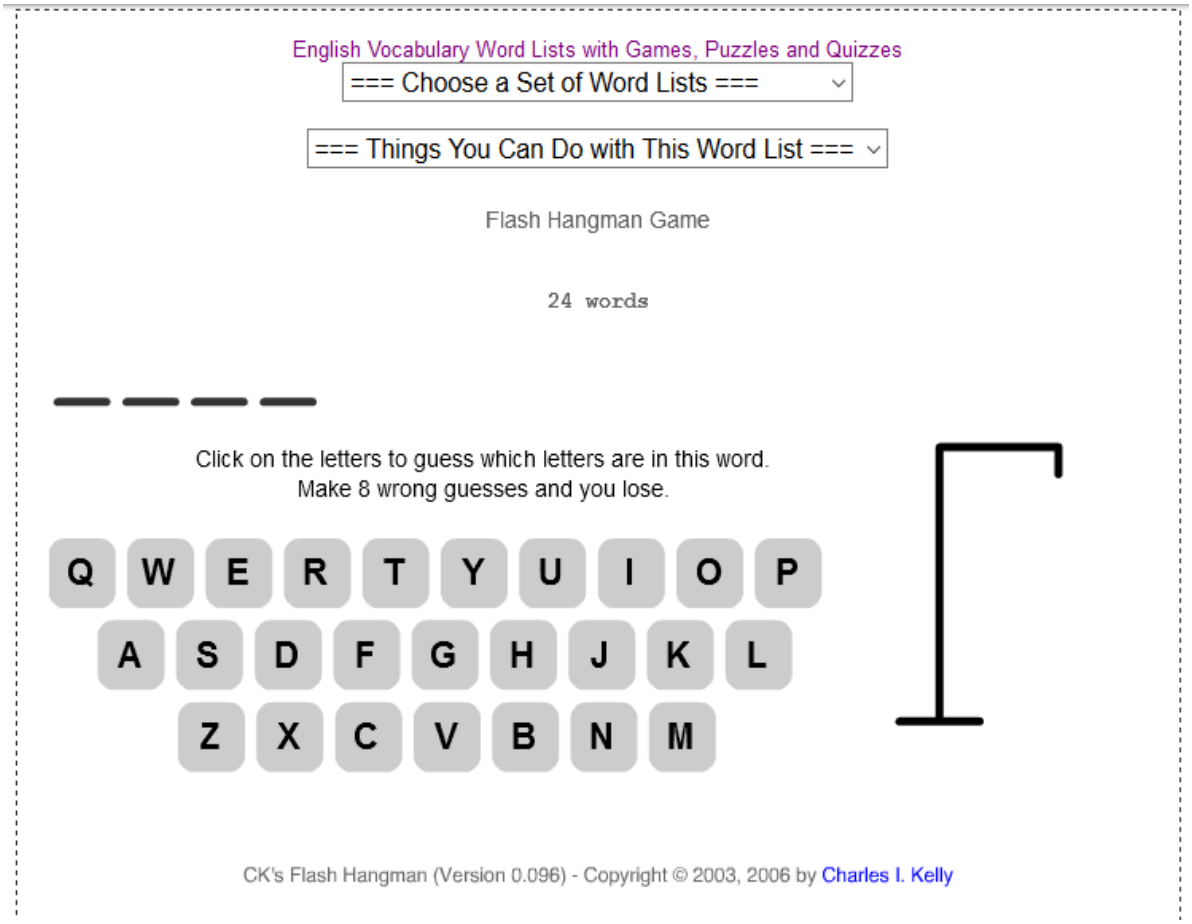


Figure 6. Jeu de pendu (hangman) en ligne portant sur les adjectifs qualificatifs (adjectives for people, par Charles I.Kelly

Figure 7. English Vocabulary Word List with Games. Puzzles and Quizzes, par Charles I.Kelly

Il a également été constaté l'existence de nombreux jeux vidéo à visée pédagogique pour l'apprentissage de l'anglais en tant que langue seconde, mais à destination d'un public plus jeune, cela allant du niveau primaire à celui du secondaire. Ces jeux concernent davantage le *serious gaming*[101] que le serious game, hormis *Speaky planet*, qui se présente comme tel[102].

Je n'ai pas trouvé pertinent de répertorier ni de tester ce qui se faisait en termes de jeu vidéo pour enfants de la tranche d'âge de 8 ans, dans la mesure où la pédagogie n'est pas la même qu'en didactique pour adultes, d'une part, et d'autre part, ces jeux ne visent pas l'objet linguistique de mon étude.

Pour les jeux sérieux basés sur des mondes virtuels pour l'apprentissage de l'anglais en tant que langue seconde, notons le jeu danois *Mingoville* (Holm et Meyer ; 2007) qui fut introduit, grâce à une plate-forme Web, dans les écoles primaires du Danemark à partir de 2006.

[101] Jeux vidéo dont les visées utilitaires ont été exploitées *a posteriori*

[102] Voir la présentation du jeu disponible sur le site : http://blog.seriousgame.be/speaky-planet-apprendre-langlais-aux-enfants-en-jouant-ils-vont-adorer, Yasmine Kasbi, 4/05/2012 consulté le 30/07/2016.

D'abord destiné à des enfants de 5 à 14 ans de diverses nationalités puis étendu aux apprenants débutants, l'univers virtuel du jeu en 2D propose aux utilisateurs de réaliser jusqu'à dix missions par séquences. Au cours des missions, les joueurs sont invités à participer à des activités centrées sur l'orthographe, le vocabulaire et la reconnaissance des mots. Ces missions sont prétextes, pour les utilisateurs, à établir un fil conducteur narratif entre les activités d'apprentissage. Le jeu a pour arrière-plan un village peuplé de flamants roses, et chaque activité validée permet de progresser.

Il est possible d'utiliser ce produit à l'école et à la maison, grâce à un abonnement. Sorensen et Meyer (2007) le qualifient, par ailleurs, de jeu parfaitement adapté pour l'utilisation du jeu en contexte d'apprentissage en complément de l'enseignement traditionnel. [103]

Quant au système TLCTS [104](Lewis et al., 2005 ; Lewis et Wu, 2008), ses concepteurs l'ont destiné à l'entraînement militaire de soldats américains appelés à des missions à l'étranger. Ce jeu transpose dans un univers virtuel des scénarios de guerre où les usagers, pour réaliser leur mission, doivent combiner la langue cible avec la gestualité pour interagir avec les autres personnages virtuels.

Ainsi, la langue et la culture étrangère sont étudiées à travers des leçons interactives qui permettent de réaliser les différentes tâches proposées.

Ce jeu a remporté un grand succès chez les militaires. Il a, par ailleurs, permis le partage de stratégies étrangères (Johnson et Valente) utilisées par l'armée américaine ou les membres d'autres gouvernements (tactique irakienne, pashtoune et française). 40 000 à 60 000 utilisateurs ont bénéficié à l'étranger des entraînements de ce jeu, selon les estimations, et plus de 1000 personnes en téléchargent une copie chaque mois, soit pour leur usage personnel ou bien au profit de laboratoires de langue qui le réinvestissent dans des programmes pédagogiques destinés aux étudiants.[105]

L'intelligence artificielle tient un rôle important dans ce programme : en effet, un système de reconnaissance automatique de parole ajusté à la langue maternelle de l'utilisateur a été intégré au jeu. Ainsi, le paysage tridimensionnel propose une myriade « d'humains virtuels » qui engagent spontanément des dialogues avec les apprenants. Ces personnages non joueurs

[103] Pour plus d'information, se référer à l'article "Quels usages pour les jeux éléctroniques en classe?", de Wastiau et Kerney, disponible sur le site : http://games.eun.org/upload/gis-synthesis_report_fr.pdf, consulté le 17 août 2017.
[104] *Tactical Language and Culture Training System*
[105] *Ibid.*

ont bénéficié de toutes les techniques pour créer le processus de décision inhérent à leur fonctionnement et leur réaction/reflexe face aux éventuelles situations. Cette technologie a permis de créer des situations interactionnelles intéressantes d'un point de vue linguistique pour les apprenants.

2.2.2 Le prototype I-FLEG

Le prototype I-FLEG[106] (Amoi*etal* : 2011) a été développé par le projet européen ALLEGRO destiné à promouvoir la recherche et le développement d'outils sophistiqués pour un apprentissage interactif des langues étrangères. Ce jeu sérieux, qui permet aux allophones d'apprendre le français en tant que langue étrangère, met en scène une maison en 3D dans laquelle le joueur est invité à réaliser des activités d'apprentissage liées aux objets qu'il manipule. Le niveau de difficulté des activités est adapté à celui de l'apprenant.

En se déplaçant à travers l'une des six maisons et en manipulant les objets par les « clics », l'apprenant a la possibilité d'enrichir son vocabulaire et d'approfondir ses connaissances grammaticales : chaque fois que le joueur clique sur un objet, un exercice lui est soumis. Aussitôt complété, les corrections s'affichent et le score est immédiatement mis à jour.

L'apprenant a la possibilité de choisir le mode « Evaluation » pour tester son niveau de compétence et ses progrès, et ainsi en avoir une meilleure visibilité. La particularité de ce dispositif est son système doté d'un générateur automatique d'activités lui permettant, entre autres, de varier les activités en fonction du niveau de l'usager.

Une session du jeu (l'étape 5) avait été testée[107] pour rendre compte de la qualité de ce dernier. Ce que j'ai proposé de rendre compte ici :

Après avoir choisi l'avatar, une jeune femme brune élancée, j'ai dirigé ce dernier vers l'une des six maisons proposées. Un détail a attiré mon attention : mon avatar se déplaçait en volant. Une fois donc arrivée près de la maison, j'ai vérifié si elle était occupée ou non par un autre joueur. Pour cela, j'ai dû cliquer sur un encadré bleu près de la porte qui indique que la maison est occupée par un utilisateur. Cette situation m'a permis d'engager une conversation *via* une fenêtre de *chat* qui s'ouvrait à gauche. J'ai pu par ce biais me présenter et tenter de faire connaissance avec mon interlocuteur.

[106] Interactive French Learning Game : Jeu interactif pour l'apprentissage du français.
[107] Jeu testé le 18 novembre 2016.

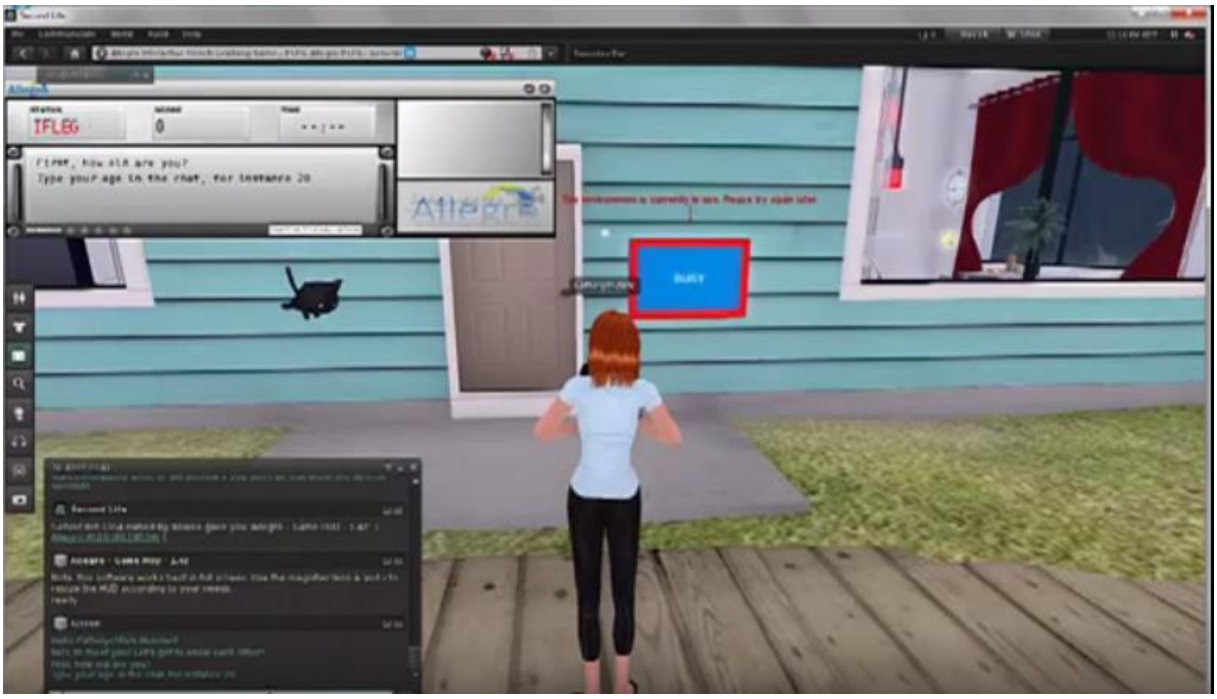


Figure 8. Scène du jeu prototype I-FLEGS

« Scène du jeu » © https://3.bp.blogspot.com/-eC7E8wde2SU/UWbkFAGM31I/AAAAAAAASTk/FfFY2XWzcSo/s1600/3538+Serious-Games.jpg

Afin d'accéder à la maison, j'ai dû m'enregistrer en tant que nouveau joueur. Un tutoriel est mis à disposition pour obtenir le nom des différents objets de la maison.

Figure 9. Scène du jeu prototype I-FLEGS

L'avatar clique sur l'objet dont elle souhaite avoir le nom « le radiateur ». Extrait du jeu I-FLEG[108]

Après avoir exploré la maison, le jeu proposait de choisir librement, à partir d'une liste, nos exercices en fonction de la leçon choisie. Cette possibilité offre une grande latitude au joueur, qui peut ainsi gérer son apprentissage comme bon lui semble. Mon avatar a opté pour les exercices permettant de travailler les adjectifs.

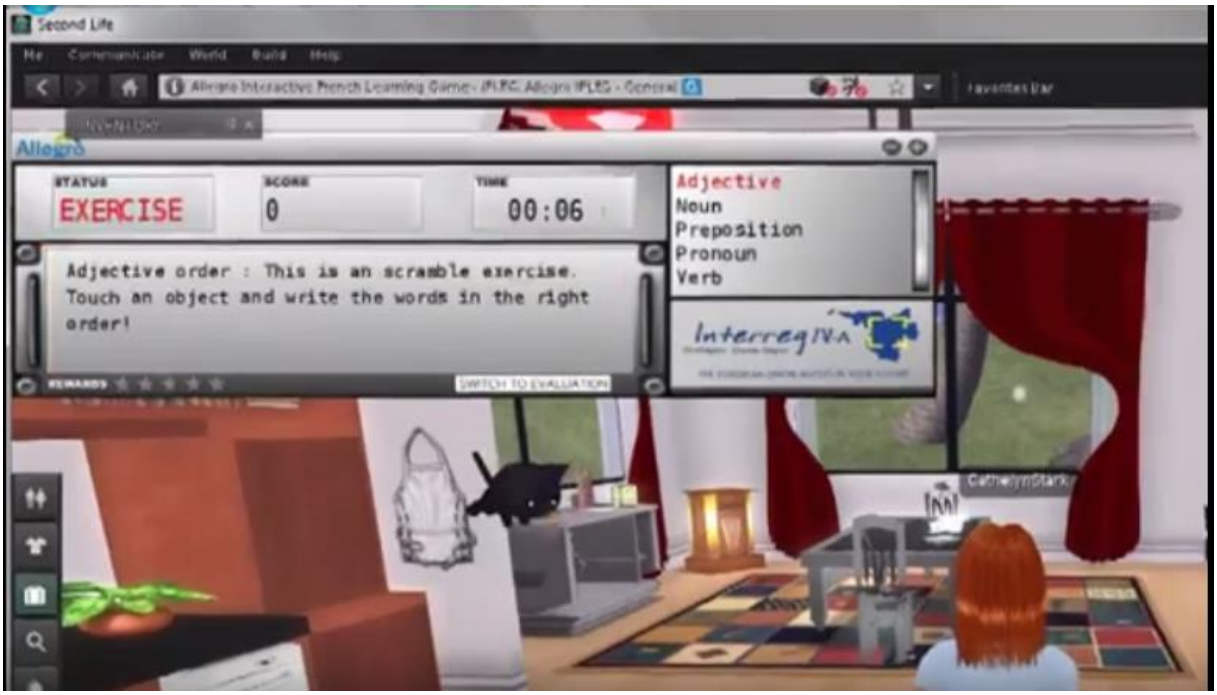


Figure 10. Scène extraite du jeu prototype I-FLEGS

« Scène du jeu » © https://3.bp.blogspot.com/-eC7E8wde2SU/UWbkFAGM31I/AAAAAAAASTk/FfFY2XWzcSo/s1600/3538+Serious-Games.jpg

Après une définition sommaire de la notion, une fenêtre s'est ouverte et a proposé des phrases dans le désordre à replacer. Le jeu propose également, pour consolider la leçon, des exercices à trou corrigés par un correcteur automatique. De plus, la possibilité de dialoguer avec le chat qui occupe la maison permet de travailler les compétences de réception et production orale par le biais du *chat*.

Malgré le concept plutôt prometteur, sa forme n'a pas pu être intégrée sous forme de serious game. Il est actuellement intégré à la plate-forme virtuelle 3D Second Life[109] où le principe d'apprentissage en immersion est privilégié. Malgré un graphisme moderne, l'absence de

[108] La séquence 5 est disponible sur ce lien : https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=tnc71t7jd7Y

[109] Second Life est un programme informatique représentant un univers virtuel en 3D où les utilisateurs incarnent des personnages virtuels dans un monde crée par les résidents eux-mêmes.

missions à proprement parler et de « balisage » pour les atteindre, n'offre pas de réelles perspectives à l'apprenant.

Les dialogues restaient limités et très peu originaux, de même que les leçons peuvent parfois présenter un caractère sommaire, ce qui n'est pas facilité par le correcteur automatique qui ne permet pas d'échanges libres. Ce qui a pour conséquence de limiter la possibilité d'explications plus approfondies pour l'apprenant.

A l'instar du prototype I-FLEG, Le système *Tactical langage and Culture Training System* (Lewis et al., 2005 ; Lewis et Wu, 2008), un autre jeu basé sur la tactique militaire, s'est improvisé serious game dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère, avec pour objectif secondaire d'apprendre les langues des pays dits « ennemis ».

Pourtant, initialement, rien ne destinant ce jeu à ces objectifs. En effet, conçu pour l'entraînement militaire de soldats américains destinés à des missions à l'étranger, il propose de recréer dans le virtuel des scénarios de guerre dans lesquels les usagers devaient utiliser la langue d'apprentissage pour communiquer avec les personnages virtuels.

Figure 11. Exemple de dialogue au sein d'une mission

@TLCTS, 2008.

De plus, le logiciel contrôle continuellement les compétences communicationnelles de chaque apprenant afin d'évaluer son niveau de maîtrise de connaissances, ce qui, par ailleurs, aide, d'une part, les moniteurs et les superviseurs de formation à contrôler les progrès de l'apprenant et, d'autre part, permet au logiciel d'informer les apprenants sur les points qu'ils devaient travailler dans leur entraînement.

L'intelligence artificielle intégre également au système une aide qui permet d'encadrer les concepteurs dans la création et la validation du contenu des leçons et des instructions données lors des missions.

La plus-value de ce jeu réside incontestablement dans l'utilisation de l'intelligence artificielle, qui joue de multiples rôles : elle permet d'abord de traiter les dialogues de l'apprenant, d'interpréter et évaluer ses actions dans le jeu, de contrôler les réponses des personnages non joueurs, de semer des indices, et enfin d'évaluer le degré de maîtrise de connaissance du stagiaire.

2.3 Le serious game en didactique de l'allemand langue étrangère

Dans le domaine de la didactique de l'allemand langue étrangère, l'institut Goethe a développé un jeu multijoueur, sur navigateur et appareil mobile, destiné aux étudiants débutants et désireux d'apprendre la langue et la pratiquer. Le jeu « *Lern Deutsh Die Stadt der Worter* » que l'on traduira par « Apprends l'allemand : la ville des mots »[110], propose, grâce à un avatar et un pseudonyme, de se déplacer entre la version virtuelle de l'institut Goethe et une ville allemande fictive, théâtre de moult missions confiées au joueur. Son parcours l'amène à se rendre dans différents lieux, délimités par des pointillés, et qui seront l'occasion pour chaque « visite » de compléter des phrases, type QCM[111], en allemand.

Parmi les missions proposées par le jeu, il y a également celles où le joueur doit trouver des feuilles de notes, sciemment éparpillées par un des protagonistes du jeu. Ces documents contiennent des exercices, permettant de pratiquer et répéter les mots déjà appris dans les missions précédentes[112].

Ainsi, chaque bonne réponse permet au joueur d'accumuler des pièces dorées qui lui serviront à acheter des éléments pour personnaliser son avatar. Dans le jeu, les joueurs sont répartis

[110] Disponible en français, et accessible sur les navigateurs Web et les appareils Android.
[111] Les joueurs ont droit à trois choix de mots.
[112] Dans un but d'automatisation de l'apprentissage.

selon leur niveau, et des défis amicaux sur des jeux de vocabulaire peuvent se mettre en place pour se perfectionner. Un système de classement général confère, par ailleurs, un aspect compétitif au jeu.

Malgré le concept novateur, le jeu souffre de problèmes techniques et n'est réellement exploitable actuellement que dans sa version mobile, qui présente malgré tout, des blocages informatiques.

Pour les adolescents et les adultes désireux d'apprendre l'allemand, *Language Trap* (Pierce et Wade, 2010) est un des jeux qui a attiré mon attention. Il présente un monde 3D fictif où l'avatar, téléguidé par l'usager, est invité à engager des conversations virtuelles avec d'autres personnages, afin de résoudre des énigmes.

2.3.1 *Architecte 2015*[113] ou la prise en compte de la tension inhérente au jeu vidéo d'apprentissage

A la suite des *éonautes*, la même équipe s'est lancée dans un tout autre projet : un jeu éducatif en 3D immersif pour l'apprentissage de l'Allemand Langue Etrangère (*Deutsh als Fremdsprache*) et du FLE, qui utilise, cette fois, la reconnaissance de parole. Ce projet, sur trois ans, reprend la tension inhérente aux jeux vidéo, observée à travers les deux aventures précédentes, au prisme de ce difficile équilibre à trouver entre ludique et sérieux que Brougère (2012) a qualifié de tension inhérente au jeu vidéo[114]. En effet, la tension propre au jeu vidéo, difficilement palpable, pose les deux questions suivantes : le jeu est-il intrinsèquement sérieux (c'est-à-dire éducatif) ou le devient-il *a posteriori* par des adaptations qui n'en modifieront pas le sens[115] (Brougère, 2012).

La prise en compte de cet aspect, grâce aux observations faites sur les derniers jeux, a permis de mettre l'accent sur la deuxième hypothèse, dans l'espoir de tirer davantage d'intérêts ludiques. Le jeu est donc destiné à des élèves de seconde (niveau A2 de l'allemand). L'objectif est d'aider une architecte à retrouver son père disparu dans la maquette 3D de la Cathédrale de Strasbourg, grâce à l'accomplissement d'un certain nombre d'actions.

---

[113] Ce jeu a fait l'objet d'un mémoire disponible sur le site : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084042/file/COLLAS%20Perrine_M2P_FLE.pdf.

[114] Brougère (2012: 125) parle d'un équilibre « entre logique du jeu (*gameplay*) et logique de l'apprentissage »

[115] Pour plus d'information, se référer à l'article « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de Serious Game », de Brougère, publié en 2012, consulté le 12/11/2016 et disponible sur le site : https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux__.pdf

Pour permettre l'immersion, les consignes et les aides sont données en langue cible. La référence à la cathédrale plonge le joueur, là aussi, dans un univers culturellement marqué et permet, par ailleurs, de découvrir le champ lexical de l'architecture. Grâce à un dispositif muni d'une TV stéréoscopique 3D, d'une paire de lunettes de stéréovision, d'une capture de mouvement à 6 degrés de liberté, d'une capture de mouvement, d'un micro-casque et d'un *smartphone*, l'apprenant entre en communication avec l'architecte pour la réalisation des épreuves[116]. Les productions orales entre l'apprenant et le personnage non joueur se fait à l'oral par le biais du système de reconnaissance de la parole.

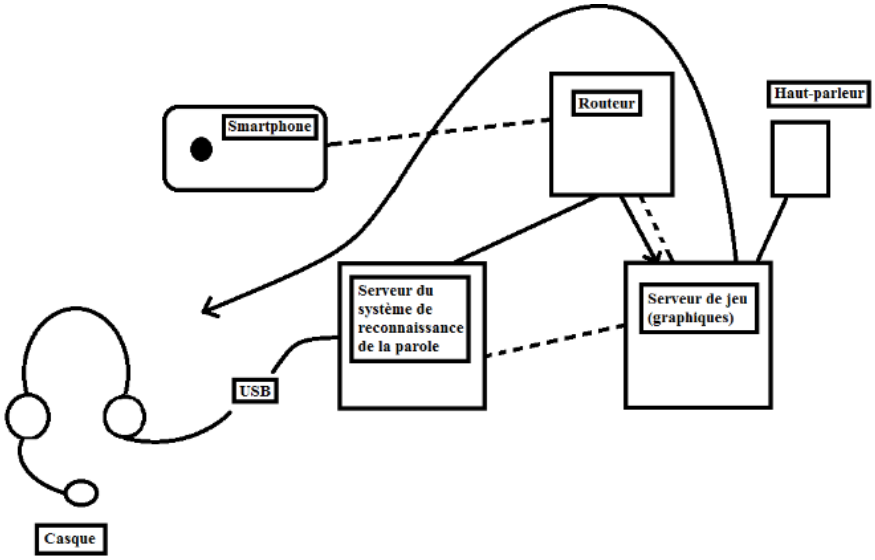


Figure 12. Illustration 2- schéma du dispositif de reconnaissance de la parole, par Laurence Schmoll

A l'inverse des autres projets, l'objectif, ici, était de créer chez le joueur une interaction corporelle qui va entraîner une interaction langagière. Du point de vue de la perspective actionnelle, le but était de donner un sens à l'action : le jeu, dont l'univers met en immersion l'apprenant de manière sensorielle, va permettre une utilisation de la langue-cible, qui ferait oublier la situation d'apprentissage.

Le jeu est composé de plusieurs scènes courtes. Leur environnement et décor diffèrent pour chacune d'elles. Le joueur peut grâce à elles atteindre son objectif : sauver le père de Céline Steinbach.

[116] Appartenant à la génération des *digital natives*, ce dernier est accoutumé à l'environnent virtuel.

Figure 13. Environnement virtuel de la scène 1, par Laurence Schmoll

A l'issue de cette énième expérimentation, les retours ont permis de constater que, malgré un *stimulus* qui soumettait des moyens technologiques d'utiliser leur corps, les apprenants sont restés statiques face à l'écran. Leur prise de parole n'est pas en reste : elle s'est révélée extrêmement réduite et les apprenants se sont contentés de reproduire les mots-clés pour répondre au PNJ. L'autre problème réside dans les *feedbacks* du PNJ, qui furent considérés inadaptés car reproduisant mécaniquement la même phrase en cas d'incompréhension, mais de manière plus lente. L'autre difficulté concerne la compréhension de certaines notions, encore trop abstraites pour l'apprenant, et qui demandent davantage d'accompagnement de la part du formateur/enseignant.

Dans le cadre de l'entretien qui a suivi l'expérimentation, les apprenants furent interrogés sur l'appellation qu'il donnerait à ce type de jeu, et pour 41,5 % d'entre eux, cette expérimentation fut considérée comme un « jeu » ou un « jeu pédagogique », contre 22,5 % qui l'ont plutôt ressentie comme un « exercice » ; les 36 % restant parlent plutôt de « simulation » ou « d'immersion ».

Parmi les critiques négatives qui ont le plus retenu l'attention, il y a la qualité des dialogues qui n'a pas permis une compréhension optimale des joueurs face à leurs difficultés de compréhension orale de la langue. De même qu'il fut reproché les prises de parole trop

longues du personnage non joueur. Et enfin, le manque de clarté des consignes et la répétition des actions et consignes ont crée des difficultés supplémentaires de compréhension chez l'apprenant. Ces nombreux retours ont permis de constater qu'il était nécessaire de revoir la conception du jeu à destination de l'enseignement des langues, et qu'en l'état actuel du produit, le dispositif s'apparentait plus à une simulation qu'à un jeu vidéo.

Autrement dit, définir les objectifs d'apprentissage en amont a eu pour conséquence de faire entrer l'enseignant dans une logique de contrôle de la prise de parole des utilisateurs. Ce qui a créé un scénario séquencé, autour duquel le seul choix qui s'offrait au joueur était de valider un verrou scénaristique pour passer à un autre, ce qui l'a enfermé dans une boucle conditionnée (Koster, 2005), où il n'était plus à l'initiative de l'interaction et où il ne pouvait que répondre correctement et valider la mission.

En plaçant le joueur en position passive qui se contente de suivre scrupuleusement les consignes, ce jeu, selon l'équipe, passe à côté de quelque chose d'essentiel, pourtant critère fondamentale pour les caractéristiques de ce type de jeu : le pouvoir de décision.

Les retours de certains apprenants pendant le test confirment l'importance de ce critère pour qualifier une expérience de « ludique ».

Ces constats ont permis de revoir complètement le modèle de conception du jeu en introduisant davantage de ressorts ludiques, et en laissant plus de liberté d'action à l'utilisateur. Cette fois, les concepteurs sont d'abord partis du scénario et des actions à y faire pour ensuite arriver à définir les objectifs langagiers nécessaires permettant de réussir le jeu et les tâches. Ainsi, le scénario laisse place à des verrous scénaristiques imbriqués, et non séquencés comme ils le furent lors de la première version du jeu, ce qui élargit nettement le champ d'action du joueur. En effet, l'utilisateur peut désormais choisir l'ordre dans lequel il va accomplir les épreuves ou les énigmes.

Quant aux interactions corporelles, de nouvelles épreuves, qui amènent le joueur à se mouvoir dans le monde virtuel[117], ont été intégrées au jeu.

Pour créer davantage de prise de parole, le modèle a là aussi été inversé : ce n'est plus le personnage non joueur qui formule la consigne ou la question, mais un événement particulier qui la déclenche. De plus, ses possibilités sont plus larges : il peut ne rien faire, entrer et sortir

[117] Comme des objets cachés à retrouver ou la présence d'un opposant offensif qu'il faut éviter.

dans des zones prédéterminées, accomplir une action sans être contraint de verbaliser, prendre la parole pour exprimer son incompréhension, poser une question, répondre ou commenter l'action.

L'autre changement majeur a porté sur les *feedbacks* du personnage non joueur. Chaque événement, qu'il soit ou non relié à une zone, a donné lieu à un *feedback*. La forme de la structure du dialogue s'apparentait plus à un arbre à conditions qui propose des embranchements multiples reliés qu'à des états parallèles (Koster, 2005), ce qui permettait au joueur d'être le plus souvent à l'initiative de l'interaction[118].

De plus, un bonus de parole a été créé : il permet de valider la réussite de l'action et d'inciter l'apprenant à s'exprimer dans la langue-cible. En effet, pour ses concepteurs, l'outil avait pour ambition de « faciliter et optimiser au maximum l'apprentissage d'une langue étrangère » en s'aidant de « sensations réelles conduisant ainsi à une interaction authentique » (Koster, 2005 : 44).

De ce fait, il était possible d'envisager que l'objectif d'un tel dispositif est d'éveiller l'intérêt des apprenants (site EVEIL-3D).

En ce qui concerne la diffusion du jeu, l'ambition était également de favoriser la coopération européenne entre professionnels du domaine de l'enseignement. Pour ce faire, ces derniers étaient invités à faire de la sensibilisation aux nouvelles technologies auprès des enseignants, précisément aux avantages qu'elles peuvent apporter à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (site EVEIL-3D). Dans cette perspective, les écoles ont pu bénéficier du dispositif conçu.

2.3.2 Critiques du jeu

La version modifiée du jeu a fait l'objet d'une expérimentation[119] dans le cadre de la conception d'un outil qui prépare (l'apprenant) à l'immersion dans le jeu sérieux. Il en ressort plusieurs observations sur le jeu. Parmi les aspects positifs, il a été constaté que l'outil suscitait une curiosité et un intérêt chez l'apprenant : en effet, le scénario en réalité alternée a permis de créer une confusion entre le réel et le jeu.

[118] Caractéristique mise en avant par la perspective actionnelle.
[119] Voir le mémoire de Perrine Collas.

L'enseignante ayant testé le dispositif auprès d'un échantillon de sujets a rapporté que les apprenants avaient demandé à de nombreuses reprises lors du test des activités si le personnage de Céline Steinbach était réel. Cette curiosité a suscité davantage de motivation chez les joueurs car ils souhaitaient avant tout découvrir si le personnage existait ou non.

Néanmoins, la critique qui apparaît à première vue fut la difficulté d'intégrer le dispositif au sein d'un cours de langue étrangère, à l'instar d'une tâche pédagogique classique. En effet, le matériel qui entoure le jeu est encombrant : deux tours d'ordinateur, un *smartphone*, un écran d'ordinateur, un écran 3D, un détecteur de mouvements, un casque, des haut-parleurs et des lunettes 3D. L'ensemble du matériel exige un coût conséquent, qui n'est pas forcément accessible aux établissements.

Une autre contrainte technique s'est posée : celle du moment où les apprenants sont invités à jouer lors de la séance. En effet, étant donné qu'une session de jeu ne dure que vingt minutes, que le jeu ne peut se jouer qu'en mono-joueur et que la durée d'une séance n'excède pas une heure, l'utilisation du dispositif semblait difficile à intégrer en classe. Il nécessita, en outre, un investissement supplémentaire de la part de l'enseignant.

2.3.3 Motivation suscitée par le jeu

Nonobstant la difficulté de quantifier la motivation de ce jeu à réalité alternée, l'issue de cette expérimentation a permis de formuler quelques hypothèses : tous les sujets ont manifesté de l'intérêt pour le jeu sérieux malgré des expériences de la réalité virtuelle très variées.

Les joueurs ont même transmis leur volonté de rejouer. Ceux qui ne l'ont pas testé ont, quant à eux, demandé à essayer le dispositif. D'ailleurs, l'un des volontaires a traduit le caractère et l'intérêt du jeu par la possibilité d'agir dans un environnement 3D, contrairement aux films 3D.

2.4 Le serious game en didactique du Français langue étrangère

En didactique des langues, il a été constaté (Schmoll et Koecher, 2006) que les particularités d'internet étaient très peu exploitées. En effet, l'interactivité, quasi-rudimentaire, se résumait à remplir des cases (exercices lacunaires), ou des QCM, avec un *feedback* qui se réduisaient à une correction sans échanges, ni explications, quand ce fut le cas. De plus, il n'y avait aucune interactivité possible entre apprenants ou usagers du même jeu, ce qui le rendait peu attractif.

Ce point a fait l'objet d'une grande attention lors de mon projet de conception de jeu vidéo à visée didactique.

2.4.1 *A la rencontre de Phillipe*

C'est dans l'un des modules que je suivais en master 2 «Supports et outils en didactiques des langues » que j'ai découvert le premier serious game interactif, qui ne disait pas encore son nom, crée au milieu des années 80 : *A la rencontre de Philippe*. Conçu par Gilberte Furstenberg, professeure émérite de FLE, avec la participation de Kurt Fendt et Sabine LevetUne, ce jeu a d'abord obtenu une licence exclusive du *Massachussetts Institute of Technology* (MIT) avant de se présenter sous la forme d'un CD-Rom pédagogique[120]. L'objectif pour l'apprenant est d'aider Philippe, le personnage principal de ce film interactif, à résoudre ses problèmes. Le choix décisionnel est donc donné à l'apprenant, car ses actions influencent les différents développements de l'histoire et les issues possibles, ce qui rejoint les objectifs de l'approche actionnelle.

Pour ce faire, de nombreux outils et ressources lui permettent de comprendre le déroulement de l'histoire : un plan de Paris pour se déplacer, un répondeur pour écouter des messages, un journal pour consulter des petites annonces, etc. Les ressources mises à sa disposition «revoir », « suggestions », « glossaire » lui donnent la possibilité d'observer, comprendre et analyser l'histoire. Ce film interactif et pédagogique expose plusieurs scénarios possibles et plusieurs fins. Sa méthodologie se base sur une pédagogie active et relève de trois principes fondamentaux :

- Un apprentissage en immersion : l'apprenant est plongé au cœur de Paris, et côtoie la manière de vivre des parisiens.
- Le principe d'interactivité : l'apprenant est au cœur de l'histoire et donc de son apprentissage, l'histoire ne pouvant avancer que ses choix et actions.
- Le principe d'exploration : le scénario n'est pas linéaire, il n'y a pas de réponses « correctes » ou « fausses ». Ce sont les décisions de l'apprenant qui impactent le déroulement de l'histoire.

Cette méthode d'apprentissage vise à développer la compréhension orale, en s'immergeant dans la langue authentique des francophones natifs. Par ce biais, l'apprenant

[120] Il a été initialement publié sous format vidéodisque par *Yale University Press* en 1993, puis repensé en CD-Rom dès 2006, avant d'être actuellement publié par *CLE-International* à Paris.

se familiarise avec les caractéristiques du français parlé à travers certaines expressions idiomatiques ou argotiques, en encore l'élision de lettre, ou la disparation de la marque « ne » de négation.

Elle vise également à travailler la compréhension et la production écrite à travers la lecture de petites annonces, et de messages adressés aux personnages. De plus, la découverte de la ville de Paris, de ses arrondissements et quartiers, permet d'améliorer ses connaissances sur la civilisation et la culture française.

Figure 14. MIT Global Language

La prise en main est aidée d'un manuel d'utilisation, ainsi que d'un guide. Ce dernier expose une grande variété d'activités conçues pour optimiser toutes les richesses culturelles et visuelles du CD-Rom. Le jeu interactif n'a toutefois pas recueilli le succès escompté par ses concepteurs auprès des institutions, même s'il est toujours disponible à la vente sur des sites tels que la *Fnac* ou *Amazon*, à des prix allant de 59 à 65 euros.

Des nombreuses hypothèses peuvent expliquer ce constat :

- l'aspect « film » du jeu a pu, sans doute, dérouter l'apprenant sur sa représentation de l'apprentissage.
- Le lien entre la captation d'une trame sous forme de « film interactif » et le jeu n'est pas toujours évident à établir.
- Enfin, l'immersion dans un Paris des années 90, avec une langue à l'élocution peu articulée et un débit de parole rapide, utilisant parfois un langage argotique, a pu également perdre l'apprenant.
- Les nouveaux PC n'utilisent plus de lecteur DVD. Ces derniers sont trop volumineux depuis la conception moderne et plus fine des ordinateurs. Le CD-Rom ne fonctionne

donc plus sur les ordinateurs *Mac* actuel, étant antérieures à l'utilisation du processeur Intel, la lecture du jeu n'est possible que sur les anciens *Mac*.

Après une période peu fertile dans la tentative de jeu vidéo à visée pédagogique, et l'utilisation plus massive de l'outil internet, les années 2000 ont vu apparaître un serious game, libre d'accès, sous fond d'enquête policière dont je présenterai quelques éléments.

2.4.2 Polar FLE ou l'enquête policière pour apprendre le français

Ce jeu pédagogique commercialisé par cédérom[121], conçu par Thierry Perrot et Anne Fournier, professeurs de français à l'école de langue Azurlingua[122] propose comme titre accrocheur « *Apprenez le français avec l'inspecteur Roger Duflair* », telle est l'invitation faite à l'apprenant sur la page d'accueil de Polar FLE[123] (2000) : il devient ainsi l'assistant d'un inspecteur de police. Les concepteurs ont opté pour une approche communicative de la langue, en organisant le site comme un lieu d'apprentissage dans un environnement socio-culturel, à l'aide d'activités faisant référence aux aspects civilisationnels et juridiques. Le scénario s'inscrit dans une perspective constructiviste : les activités amènent les apprenants à construire leur apprentissage en s'appropriant et en réinvestissant des compétences acquises, au moment des interrogatoires et des activités.

2.4.2.1 Présentation du site

Ce site ne présente pas de page d'accueil. La page d'index, qui correspond au « mode d'emploi », donne des informations générales sur le site et les consignes qui permettront à l'apprenant de réaliser les activités (l'énigme et l'enquête). Les images icônes représentant les quatre étapes de l'énigme permettent à l'apprenant de se repérer visuellement à l'intérieur des quatre étapes de l'enquête. Néanmoins le système de navigation n'est pas fluide : il n'y a pas de possibilité de retour possible vers les menus principaux ou intermédiaires, ce qui peut dérouter l'utilisateur.

Le choix du lexique pour nommer les rubriques, sous-titres ou boutons n'est pas toujours adapté pour les apprenants, mais aussi les enseignants. Par exemple, la rubrique « Fiches pédagogiques » peut paraître difficile à comprendre pour des apprenants non francophones, d'autant que cette rubrique est exclusivement destinée à l'enseignant. De plus, les rubriques « solutions » et « corrections » dans un même exercice ne sont pas faciles à distinguer pour l'apprenant, car leur sens peut leur paraître proche.

Au fil des exercices, l'apprenant doit mener une enquête et trouver un coupable au crime commis (figure 1). La métaphore de l'énigme policière structure le site, tout en restant

[121] Les systèmes de navigation sont Internet Explorer 7, Mozilla Firefox, et Opéra
[122] Ces deux professeurs sont également membres de du groupement SOUFFLE (Groupement professionnel des organismes d'enseignement du Français Langue Étrangère).
[123] Le jeu n'est plus disponible, et le site est en maintenance.

évolutive. Ainsi, l'enquête est divisée en quatre temps, eux-mêmes reliés aux quatre étapes du parcours d'apprentissage prévus par les concepteurs du jeu (figure 2).

Figure 15.Mise en situation de l'apprenant

Figure 16. Présentation de l'enquête à l'apprenant (Manoury, 2000)

La possibilité est donnée à l'apprenant de conserver le repérage et la « progression » des éléments de son enquête. Les compétences de compréhension orale et écrite, et de production écrite et orale, ainsi que des points grammaticaux sont travaillées à travers les textes présentés. L'accès à un index grammatical permet à l'utilisateur d'aborder les exercices par point grammatical (présent, adjectif, négation, etc.) et par niveau. L'apprenant peut ainsi prendre connaissance des éléments du cours et réaliser les exercices selon l'ordre qu'il aura

choisi, à l'intérieur des quatre étapes de l'énigme. Ce point lui permet de se repérer dans les points qu'il aura abordés, en les étudiant et les révisant.

2.4.2.2 Objectifs linguistiques et les rubriques d'aide

Ce jeu ambitionne l'acquisition du lexique du crime et de l'enquête policière par le biais d'exercices autocorrectifs[124], des activités de simulation, des jeux de rôles et des résolutions de problèmes (d'énigmes). Le problème est que le *feedback* est ici informatif, ce qui ne permet pas à la réponse de donner des informations complémentaires pour la suite de la mission. De plus, les erreurs ne sont pas traitées véritablement et aucune remédiation n'est proposée pour progresser. En outre, le retour pédagogique est réduit à un score qui ne tient pas compte du nombre de tentatives de l'apprenant (ce qui revient à la stratégie du triple-clic que j'évoque dans ma critique du serious game *les éonautes*, dans la partie 4). Ainsi, l'échange pédagogique est divisé en trois temps : la lecture de la consigne, la réalisation de l'exercice et la visualisation des résultats. Il se réalise à des endroits dissociés (*feedback* en fin d'exercice qui apparait dans une nouvelle fenêtre). Il est là aussi regrettable que la correction ne donne aucune explication sur l'erreur ou la bonne réponse.

Les exercices sont essentiellement axés sur des structures grammaticales présentes dans le texte. Néanmoins, aucun travail de repérage préalable n'est proposé à l'apprenant, ce qui crée des mises en situation décontextualisées (Manoury, 2000), à l'instar des manuels de grammaire classiques. Les exercices bénéficient d'explications grammaticales dites normatives, avec un travail axé sur la morphologie (transformation des phrases, conjugaison, etc.).

[124] Les exercices auto-correctifs proposent un feedback du type KCR (Knowledge of Correct Response), autrement dit, pour chaque item de l'exercice, la solution requise est donnée. Les solutions sont données en fin d'exercice.

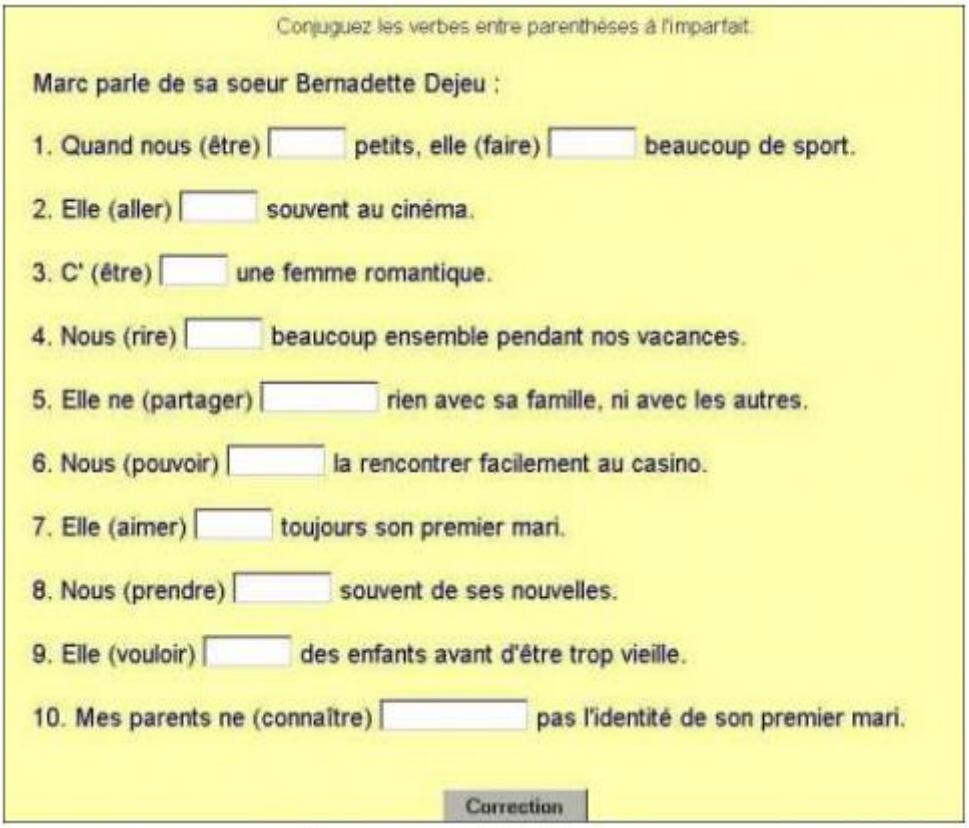


Figure 17. Exercice de grammaire (Manoury, 2000)

Pour travailler le lexique, l'apprenant est invité à associer des mots à des images, afin de vérifier que la compréhension a bien été assimilée lors de la découverte du texte.

Les exercices autocorrectifs à questions ouvertes permettent à l'apprenant de construire lui-même sa réponse, en s'aidant du cours vu au préalable, ou du texte travaillé, lu et écouté en amont. Ce système l'empêche de choisir parmi une liste d'éléments comme dans les exercices du type « glisser-coller » et QCM (questions à choix multiples). Ce type d'exercices n'est pas propice à la bonne gestion des erreurs orthographiques, ce qui peut générer de la frustration chez l'apprenant à cause du manque de tolérance orthographique[125].

[125] Le choix est restreint : un nombre limité de réponses sont admis comme justes.

Figure 18. L'interrogatoire élémentaire (Cercle FLE)

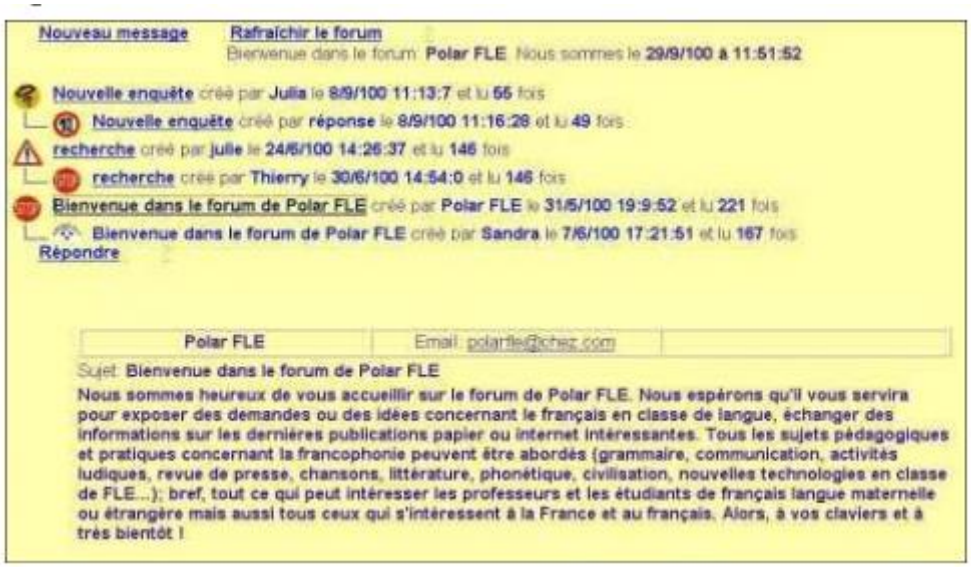


Figure 19. Forum Polar FLE (Manoury, 2000)

2.4.2.3 Rubriques d'aide et guidage

Pour l'acquisition du lexique, des aides lexicales adaptées en fonction du niveau sont consultables à la lecture[126]. Enfin, une rubrique « Liens » permet d'accéder à d'autres sites, même s'il est regrettable que cette aide ne soit pas contextuelle, dans la mesure où les liens ne sont pas proposés au cours d'une étape de l'apprentissage. Il aurait été utile de renvoyer à des sites d'informations complémentaires renseignant sur les points de langue abordés, de manière à apporter une aide contextuelle et utile.

[126] Les mots sensibles sont accessibles grâce avec hyperlien et ouverture d'une fenêtre « pop-up » affichant la définition de l'expression.

Les fiches pédagogiques incluent un scénario pédagogique détaillé à l'usage de l'enseignant pour expliciter le déroulement de l'activité.

Bien que l'idée soit toujours originale[127], les exercices autocorrectifs et les objectifs d'apprentissages[128] demeurent classiques. Comme indiqué dans la présentation du site, les contenus auraient gagné à être plus claire et les rubriques mieux agencées afin de faciliter la navigation et ne pas dérouter l'utilisateur.

Vingt deux ans après la mise en ligne de ce jeu, de nombreuses avancées techniques et ergonomiques dans l'outil mutlimédia ont permis de pallier un certains nombres de faiblesses, esquissées ci-dessus, et ont amélioré l'outil, même si ce dernier n'est toujours pas abouti. C'est que je propose de développer, à travers la naissance du projet *Thélème*.

2.4.3 *Thélème* : naissance d'un projet

La première tentative de serious game en didactique du français langue étrangère fut lancée en 2009 par Patrick Schmoll, ingénieur de recherche au CNRS[129], anthropologue des techniques et sociologue, et Laurence Schmoll, professeure de français langue étrangère et enseignante à l'université de Strasbourg. Ils furent fortement influencés par le début des jeux vidéo massivement multi-joueurs en ligne pour initier leur projet : l'idée était d'attirer des apprenants, pas spécialement intéressés par l'apprentissage du français, en tous cas dans sa forme classique, et de les projeter dans des univers, qui pour se développer et subsister en fonction des missions du jeu, devaient nécessairement parler le français[130].

Apprendre le français devenait alors le seul moyen de survivre, et le slogan, pour ce jeu, donnait littéralement le ton : « *Speak french or die* » (= Parle français ou meurs !). Ce projet a mis trois ans à voir le jour, grâce à une équipe pluridisciplinaire formée d'un didacticien, d'un sociologue et d'un *game designer*, avant d'être proposé à l'université de Strasbourg.

Pour l'avoir testé[131], je dirais que la plus-value de ce jeu numérique massivement multi-participant, en didactique du FLE, était de proposer aux utilisateurs désirant apprendre la langue française d'interagir entre eux par l'intermédiaire d'un *chat* : ainsi l'apprenant jouait en communiquant à sa guise, tout en apprenant le français. Les concepteurs ont ainsi adapté le scénario et les évaluations aux efforts linguistiques des joueurs.

[127] Cette idée d'enquête policière sur fond de jeux de rôles sera exploitée dans mon projet de conception de jeu sérieux, dans la partie 3.
[128] L'acquisition de savoirs procéduraux du type règles de grammaire.

[129] Centre national de recherches statistiques
[130]Interview de Patrick Schmoll disponible sur le site http://www.theleme-lejeu.com/2011/07/01/genese-du-projet-theleme/. Reportage réalisé par Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme-Alsace.
[131] Jeu testé le 10/01/2016 dans sa version démo disponible sur le site : https://www.theleme-lejeu.com/

Le pari était de faire en sorte que l'utilisateur se prenne tellement au jeu qu'il en oublie presque qu'il s'exprime dans la langue cible. L'esprit aventurier du jeu n'est pas sans rappeler l'influence des *escapes game* et des *adventure game* déjà présents dans le *vidéo gaming* et dont le succès n'est plus à prouver aujourd'hui auprès des utilisateurs confirmés de jeu vidéo.

Grâce à un avatar qui le représentait dans l'univers de jeu, le joueur était invité à explorer le territoire 2D isométrique, à dialoguer avec les autres joueurs qu'ils croisaient et ainsi à développer les capacités de son personnage par le biais de la récolte et de la transformation de ressources dans le jeu par l'échange d'objets ou par le combat de ses adversaires.

L'univers de capes et d'épée en français plongeait l'apprenant en immersion dans la langue cible : le jeu proposait, par ailleurs, des missions et des quêtes adaptées au niveau linguistique des utilisateurs d'une autre langue. Il existait même un module didactique destiné aux apprenants de niveau A. Le jeu disposait également d'un dictionnaire visuel, qui, intégré au jeu, était mis à la disposition des participants. Néanmoins, cet outil était limité, dans cette version, à un correcteur orthographique articulé aux jauges de « savoir » (selon la proportion de mots français écrits correctement dans les phrases) et de « charisme » (quantifié par la quantité de mots échangés). Grâce à l'augmentation de ces jauges, le personnage pouvait utiliser de nouveaux objets et de nouvelles capacités, qui pouvaient être renforcés par le succès des quêtes proposées, par l'activité sociale du joueur, ainsi que par la pratique du français.

Pour se déplacer sur la scène, le joueur devait cliquer à l'endroit où il souhaitait se rendre. Des points de liaison matérialisés à certains endroits lui permettaient, en effet, de se déplacer d'un écran à un autre.

Figure 20. Illustration virtuelle du jeu Thélème, par Laurence Schmoll

La version disponible ne présentait qu'une partie limitée du futur univers. Ainsi, le joueur ne pouvait traverser qu'un nombre limité de lieux : une île avec un port, une citadelle, une campagne et différents intérieurs de bâtiments.

J'avais initialement testé ce jeu pour l'utiliser en tant que support pour mes travaux de master 2, et ce, bien que l'ébauche fût intéressante à exploiter, je n'ai pas pu achever ma démarche puisque seule la version de démonstration était accessible en ligne. Il fut, dès lors, impossible à exploiter, malgré les nombreuses tentatives de contact prises avec les concepteurs du jeu.

Aussi prometteur qu'il fût, le projet n'est pas allé plus loin que la maquette, et ce, malgré les retours positifs des apprenants et enseignants constatés par les concepteurs eux-mêmes (Schmoll, 2016). En effet, une enquête menée par Laurence Schmoll (2016) a révélé que les critiques les plus saillantes chez les apprenants furent la difficulté à évoluer dans l'univers du jeu et ainsi à en comprendre les missions. Pour les enseignants, l'absence de contrôle sur ce que font leurs apprenants et la difficulté à trouver une place dans le concept, ne permettait pas une viabilité pérenne. Une interview donnée à l'une des conceptrices du scénario pédagogique, Valérie Metz (cf.partie 4) fait état des difficultés techniques rencontrés dans la conception du jeu, et qui n'ont pas permis sa finalisation. Ce qui ramène à la première difficulté d'un support de ce type : l'intention sérieuse n'étant pas réellement visible, notamment à cause de l'absence de repères traditionnels de la classe[132], ce serious game a pu

[132]Par exemple, la place du professeur en position de domination, ou des objectifs linguistiques clairement déterminés et affichés.

manquer sa cible[133]. Ces hypothèses doivent toutefois faire l'objet d'une analyse plus approfondie afin d'être validée scientifiquement.

2.4.4 L'expérience *« les éonautes »*

Thélème avait soulevé beaucoup d'interrogations, et certaines observations demeuraient sans réponses (cf.partie 4). C'est fort de cette expérience enrichissante, malgré le caractère inachevé du jeu, que l'équipe de *Thélème* a retenté une autre aventure, celle de la conception d'un nouveau modèle de jeu vidéo : *les éonautes*. Ce jeu, s'inspirant du jeu d'aventure[134], reprend les mêmes idées que le précédent, mais s'est voulu beaucoup plus structuré. En effet, certaines fonctionnalités sont réduites au profit d'un support plus adapté au contexte de la classe : l'enseignant peut choisir sa progression didactique et suivre les progrès des apprenants, ce qui lui laisse la liberté d'effectuer des choix didactiques précis et adaptés à chaque profil de joueurs.

En revanche, ces derniers ont moins de liberté d'action car nous ne sommes plus dans le contexte d'un jeu multi-joueurs en ligne où la possibilité de rencontrer d'autres joueurs peut permettre davantage d'interactions. Mais, la configuration particulièrement connotée culturellement, leur donne l'opportunité de découvrir différentes périodes culturellement marquées de la France, à travers des voyages effectués dans le temps, grâce auxquels ils peuvent interagir à l'écrit avec des personnages non joueurs (PNJ) ou bien avec l'enseignant et les apprenants de la classe par le biais d'un *chat* privé.

Pour tester ce support innovant, j'avais acheté la licence du serious game "*Les Éonautes* FLE - Version Individuelle", qui permettait d'accéder à ce jeu en tant qu'utilisateur individuel, en voie d'autonomie linguistique. J'ai ainsi pu tester, grâce aux quêtes et missions qu'il offrait, l'impact d'apprentissage de mes apprenants-expérimentateurs lors de mes travaux de mémoire.[135]

Le but du jeu était de créer un personnage, à notre effigie[136], qui pouvait s'aventurer et intégrer différentes époques, avec pour dessein la réalisation de missions particulières. Le

[133]Hypothèses des concepteurs du jeu « Thélème » rapporté par les travaux de Schmoll (2016).
[134]*Adventure game* : jeu vidéo dont l'intérêt prédominant se caractérise sur la narration plutôt que sur les réflexes ou l'action.

[135] Voir l'expérimentation réalisée dans mon mémoire « Serious Game : sérieuses possibilités ? ».
[136] Dans la version finalisée du jeu destinée, il est possible de choisir son avatar.

personnage devait pénétrer « l'Université du futur », une sorte d'antre futuriste qui permettait d'accéder à différentes époques. Elle se compose de quatre pièces :

- Le couloir central
- La chambre qui appartient au personnage
- La salle d'accès aux voyages avec le *téléporteur* (qui sera appelé « *l'éonauscaphe* » ou machine à voyager dans le temps) dans lequel s'affiche un ordinateur qui présentera nos résultats (taux de réussite de la mission)
- La salle des trophées dans laquelle il est possible de voir les médailles obtenues en fonction des résultats.

2.4.4.1 La sélection des voyages

Le jeu *les éonautes* visait un public d'apprenant de niveau écrit A2/B1 du cadre du CERCL[137]. C'était donc les compétences de réception écrite et orale, et de production écrite qui étaient sollicitées auprès des apprenants. Ce serious game se composait de cinq époques, qui comprenaient quinze voyages (2, 3 ou 4 voyages par époque), et ainsi proposait trente séquences didactiques. Chaque séquence durait 45 minutes, ce qui correspond globalement à une séance de cours classique. Les missions obéissaient à un ou plusieurs objectifs linguistiques du niveau A2/B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et s'inscrivaient dans l'esprit même de la perspective actionnelle. Chaque voyage se composait de deux séquences didactiques indépendantes : il était même possible de commencer par la première et de poursuivre par la deuxième ou de commencer directement par la deuxième. Ainsi, d'un point de vue lexical et pragmatique, la sélection des voyages permettait l'acquisition du déplacement, du mouvement, des lieux, des lieux géographiques, etc.
Pour mon expérimentation de master, j'avais opté pour la première époque, qui était celle de l'époque gauloise.

[137] Cadre européen commun de référence pour les langues, disponible intégralement sur le site : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

2.4.4.2 Le voyage

Pour commencer le voyage, mon personnage a accédé à la salle de l'*éonauscaphe* : une pièce où se trouve un grand « œuf » rouge clignotant. A côté de celui-ci se trouvait « Le Doc », diminutif du docteur, le scientifique chargé de guider mon avatar à travers les différentes époques que propose ce jeu.

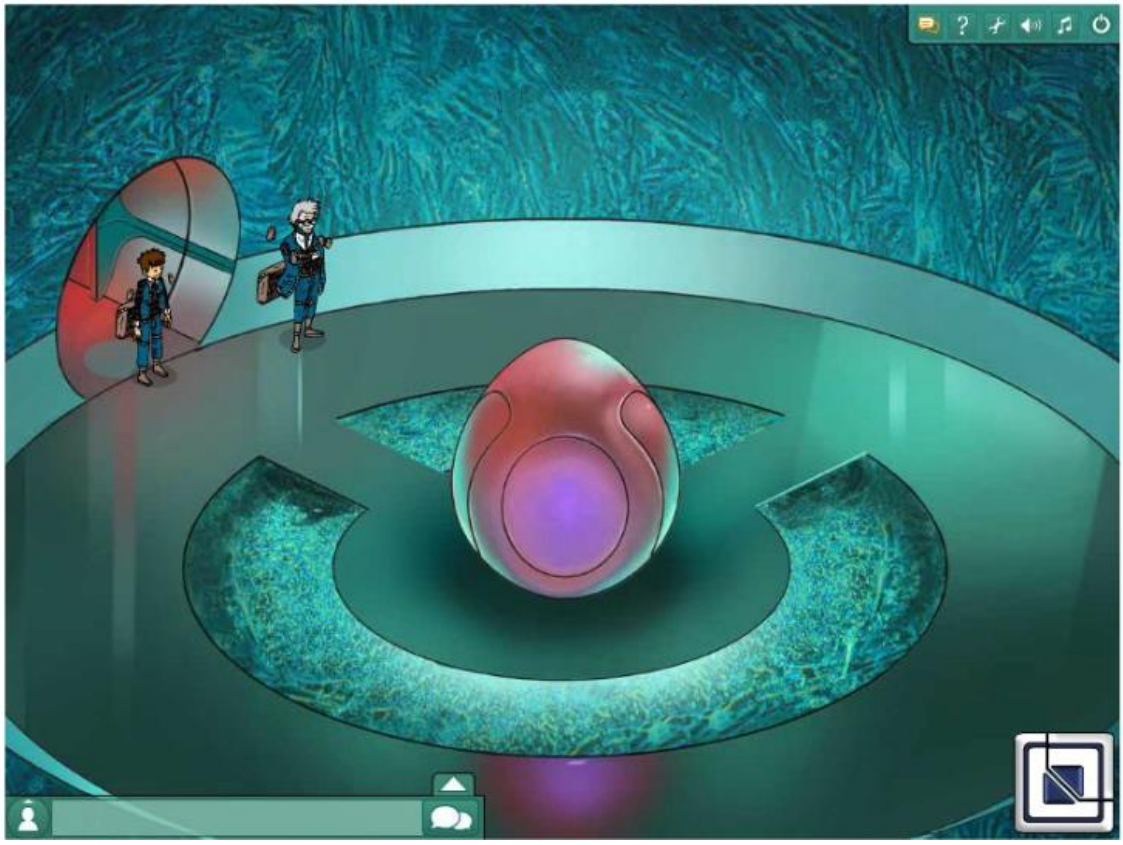


Figure 21. Salle de l'éonauscaphe, par Laurence Schmoll

Le personnage était invité à se rendre dans l'*éonauscaphe* pour pouvoir visualiser les voyages qui lui étaient proposés. Pour ce faire, il devait cliquer dessus et une fenêtre dans laquelle apparaissait deux parties, s'ouvrait à lui : le voyage sélectionné situé en haut de l'encadré, et sur la partie inférieure, la liste des voyages disponibles.

Pour choisir un voyage, l'avatar est invité à opter pour « S1 » (séquence 1) ou « S2 » (séquence 2), et confirmer ensuite son choix en cliquant sur le bouton « voyager » pour pouvoir démarrer la mission et se propulser à l'aide du *téléporteur* à l'époque choisie.

Pour l'expérimentation, j'ai choisi *le voyage 1-le troc* : ramener une poterie violette rayée, et ce pour plusieurs raisons que je développerai ci-dessus.

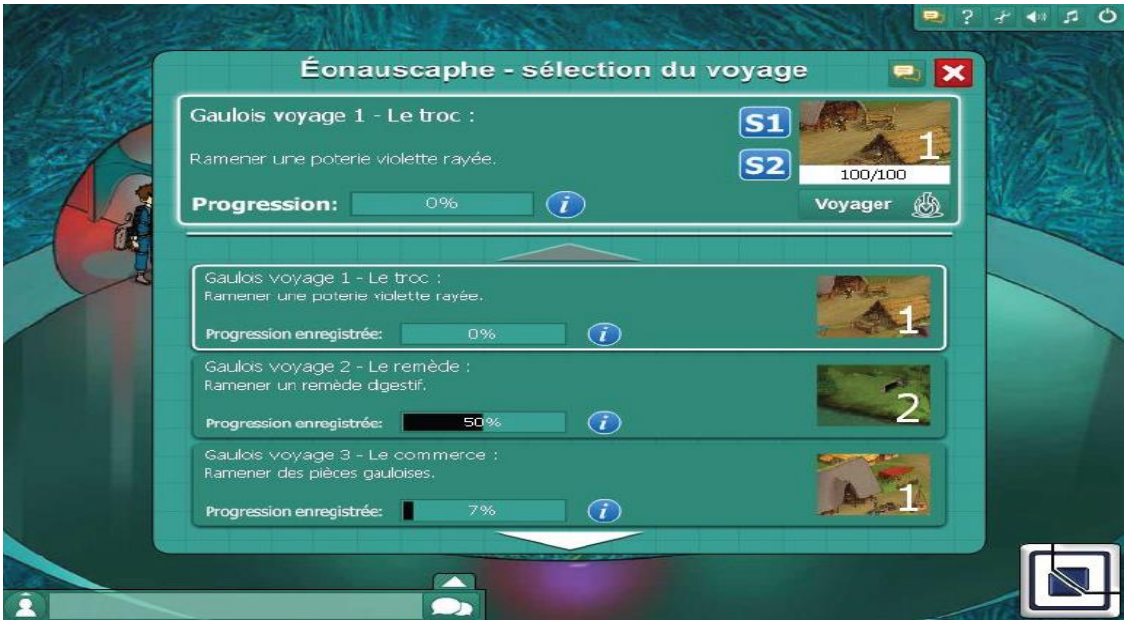


Figure 22. Fiche de la mission de jeu choisie, par Laurence Schmoll

En effet, cette séquence était intéressante à plus d'un titre pour les apprenants car pour atteindre l'objectif, ils devaient réaliser plusieurs sous-tâches qui consistaient à pratiquer du troc. Et c'est ce qui précisément attira mon attention puisque ce type d'exercice était justement l'occasion de nombreuses interactions. Cette dernière étant une composante majeure de la motivation[138], elle-même moteur de l'apprentissage, je pouvais ainsi exploiter l'un des points fondamentaux de mon sujet de recherche[139].

Opter pour une époque ancienne dans ce type de jeu pouvait paraître peu pertinent dans la mesure où l'apprenant de ce niveau linguistique, n'a *a priori* que très peu, voire aucune connaissance historico-culturelle de la langue cible. Néanmoins ce choix n'a pas été fortuit. En effet, l'objectif de mes recherches de master étant de mesurer l'impact que ce type de support a dans l'acquisition lexicale[140], il était important de se focaliser sur un vocabulaire fortement susceptible d'être inconnu pour l'apprenant.

Ainsi, deux groupes[141] de huit apprenants ont été sélectionnés pour participer à l'expérimentation de ma recherche de master. Après avoir soumis à chacun d'entre eux un questionnaire sociolinguistique, et un questionnaire portant sur les items lexicaux sur

[138] Ryan, R.M., & Powelson, C.L. (1991). *Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education*. Journal of experimental education, 60, 52-54.
[139] Mon sujet de mémoire avait deux problématiques : l'une d'elle consistait à interroger la motivation des apprenants suscitée par un serious game.
[140] L'une des problématiques de mes recherches de mémoire était, à l'instar de ces travaux de thèse, d'interroger la compétence lexicale potentielle offerte par un serious game.
[141] L'un expérimentant le serious game les éonautes, l'autre en tant que groupe contrôle.

lesquelles ils devaient être testés, un test de pré-motivation leur a été proposé. Ce dernier leur a servi d'élément de comparaison au test post motivation proposé à la fin du jeu dans le but de quantifier leur motivation face à ce *stimulus.*

Malgré l'échantillon limité sur lequel s'est bâtie cette expérimentation, elle a révélé des tendances assez nettes : les résultats ont montré que le groupe serious game a été plus efficace que le groupe en contexte traditionnel, ce qui a confirmé l'hypothèse de départ qui suggérait que ce support permettait éventuellement une acquisition lexicale supérieure à celle acquise en contexte traditionnel.[142]

Cependant, malgré le temps consacré à cette étude, j'aurais souhaité réunir davantage de participants afin que les résultats ressortent de manière plus représentative. Cette recherche doctorale fut en partie motivée par la nécessité d'obtenir des résultats plus représentatifs dans le cadre d'une démarche scientifique. Malgré le choix porté sur ce jeu, j'avais émis plusieurs critiques[143]. Parmi elles, la graphie trop « artisanale » en comparaison aux avancées graphiques présentes dans les jeux vidéo en vogue, de même que l'impossibilité pour l'apprenant de communiquer avec d'autres joueurs/apprenants. Ces points ont participé à accroître la solitude du joueur dans le jeu, et ce, malgré, la présence du *chat,* et l'aide du professeur. En effet, la difficulté de communiquer en dehors des dialogues prévus avec les personnages non joueurs ne permettait pas aux apprenants de pallier les situations imprévues, ni d'obtenir des explications plus poussées lors de moments d'incompréhension. Selon les concepteurs, les critiques portaient avant tout sur l'absence d'ouverture de l'espace de jeu, et le caractère trop linéaire du parcours, et ce, malgré l'immersion visuelle et linguistique certaine et la présence de ressorts ludiques. Ces inconvénients avaient sans doute tendance à rendre le jeu « trop sérieux ».

Valérie Metz (cf.partie 4) revient largement sur les raisons qui, selon elle, auraient conduit à l'échec des *éonautes.* En plus de l'aspect formel et ergonomique contraignant du jeu largement analysées (cf.partie 4), le manque de moyens financiers pour réaliser le jeu pourrait également expliquer en partie les carences de l'outil. En effet, *les éonautes* est l'un des rares serious game dont le mode de financement repose sur le système de l'abonnement, et non le produit de commande, à l'instar des jeux vidéo classiques, ni le produit sponsorisé.

[142] Voir résultats de l'étude, disponible dans mon mémoire (2014).
[143] Les critiques du jeu les éonautes sont développées dans le chapitre 4 « Méthodologie du recueil des données ».

2.5 La relation entre perspective actionnelle et jeu vidéo sérieux

La parution du CECRL a vu apparaître les expressions « approche (ou perspective) actionnelle » et « approche par les tâches » dans le lexique des didacticiens, des chercheurs et des concepteurs de manuel FLE. Pourtant, il n'a pas toujours été évident de différencier ces deux tournures, pour qui leur portée implicite ou explicite n'a pas toujours été claire chez les didacticiens. En effet, l'approche communicative, qui se focalise essentiellement sur le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant, est différente de la perspective actionnelle, plus centrée sur « l'agir sociale » (Puren, 2009). Je me positionne en adoptant le point de vue où le formateur place l'apprenant en action, notamment par l'intermédiaire de tâches.

Ces tâches sont décrites dans le CECRL (Conseil de l'Europe 15) comme des actions menées dans un contexte donné, avec une intention particulière, et pouvant mobiliser une ou plusieurs activités langagières, dans l'objectif d'atteindre un résultat. Malgré cela, la définition de la tâche n'est pas toujours claire dans les manuels de langue : elle peut concerner de simples activités de réemploi ou de simulation. Les auteurs du CERCL ont, eux-mêmes, tendance à placer la notion d'activité et de tâche au même niveau (Conseil de l'Europe 121).

Chez les anglo-saxons, l'approche par les tâches (Ellis, 2003) est surtout communicative : l'apprenant est mis dans une situation réaliste au sein de laquelle il doit résoudre un problème par l'outil de la langue. Pourtant, Springer (2009) considère que ce type de situation où l'apprenant est amené à mettre en place des stratégies planifiées, avec une intentionnalité pas suffisamment mise en jeu, n'est pas vraiment un situation de communication réelle. Il suggère d'y adjoindre plus de liberté, notamment pour que l'apprenant puisse prendre conscience des conséquences de ses choix, langagiers ou non. Il propose pour cela de mettre en place des scénarios, à l'image des *webquests*[144]. Puren va jusqu'à proposer la pédagogie de projet de Freinet, comme la mise en pratique la plus adéquate de l'agir social.

En ce qui me concerne, je me rapproche davantage de la position de Springer qui considère le « scénario actionnel » (Perrot et Julié, 122) comme la plus représentatif de la tâche dans un contexte d'apprentissage des langues médiatisé par le jeu vidéo. En effet, à travers le scénario, l'apprenant intervient spontanément dans le jeu sans jouer de rôle, ou mettre en place des stratégies qui relèvent de la planification (contrairement à l'approche communicative). Ainsi, je « je » déictique s'inscrit dans un « ici » et « maintenant » authentique et l'apprenant prend

[144] Activité de recherche structurée réalisée par l'apprenant sur le web.

la place d'un « je actant », comme l'a nommé Schmoll (2016 : 45). J'adopte, à l'instar de Schmoll, l'avis selon lequel la dernière catégorie des trois types de tâches distinguées par Nissen (mono-tâche, projet intégrant une ou plusieurs tâches et suite de tâche scénarisée) correspond à la réalité de la tâche au sein du jeu vidéo sérieux intégré en classe de langue. C'est ainsi à travers le scénario que le lien entre la perspective actionnelle et le jeu vidéo se tisse.

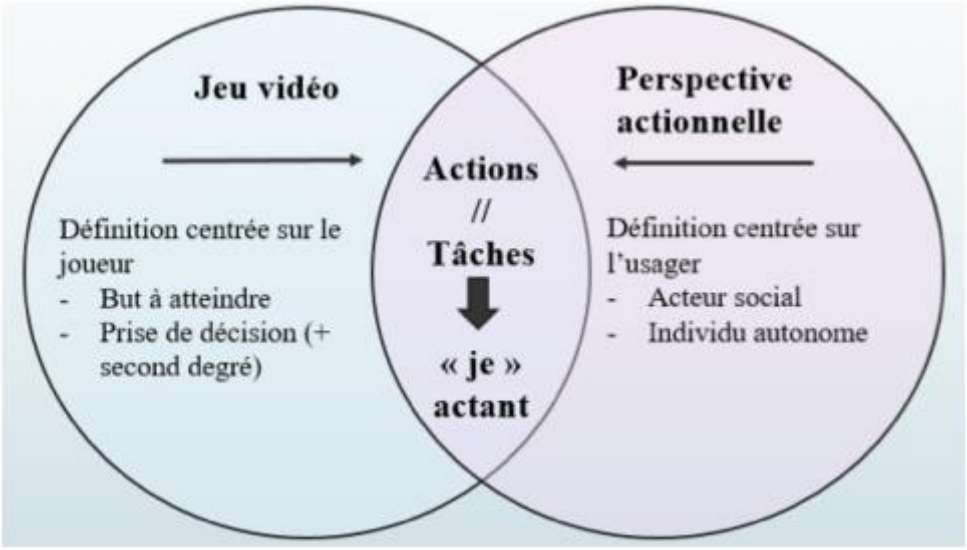


Figure 23. Lien entre jeu vidéo et perspective actionnelle, par Schmoll

PARTIE 2
L'IMPORTANCE DE L'ACQUISITION LEXICALE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Rappelons que cette étude est basée sur les potentialités d'un dispositif vidéoludique. Quel est alors l'apport du serious game dans l'acquisition lexicale, basée sur l'*ethos*, d'une langue cible (ici, le français) chez des apprenants étrangers en cours d'apprentissage ?

Dans la mesure où l'apprentissage est une construction personnelle résultant d'un engagement actif, le serious game, en suscitant la curiosité, des émotions fondamentales pour l'apprentissage, une jouabilité (*gameplay*) agissant sur la cognition, et une dimension sociale, possède *a priori* l'ensemble des ingrédients pour participer à l'acquisition d'une langue seconde. C'est ce dont il est question dans cette étude, à savoir réfléchir sur ces aspects et leur lien avec l'acquisition lexicale d'une langue seconde. Pour ce faire, il a été nécessaire de revenir sur les différentes dénominations du français en tant que langue étrangère, et l'évolution de cette notion à travers l'histoire. De plus, pour mieux comprendre mon choix de travailler sur le lexique, il a fallu m'attarder sur l'importance de cette compétence dans la maîtrise d'une langue seconde. Enfin, cette compétence a été vue à l'aune de l'*ethos,* composante qui apparait dans de nombreux descripteurs du niveau A2/B1 du CERCL.

I. L'acquisition d'une langue seconde

Il m'est apparu nécessaire de revenir à l'importance de l'acquisition lexicale chez un apprenant souhaitant apprendre une langue seconde, plus particulièrement à travers un lexique impliquant l'*ethos*.

D'abord, il était essentiel de différencier l'acquisition d'une langue étrangère (L2, L3…) dans le contexte scolaire, de l'acquisition de la langue maternelle (L1) en milieu naturel : bien que leur apprentissage mobilise des facteurs cognitifs, la différence relève d'abord du contact de

l'apprenant avec la langue. Selon Krashen (1981, 1985, 1997) l'acquisition d'une langue seconde se fait par le biais d'un *input* comprehénsible, c'est-à-dire, d'une information linguistique compréhensible : vocabulaire, structure grammaticale, etc. Néanmoins, dans cette approche, le processus d'acquisition se fait qu'avec la présentation d'une quantité suffisante d'input avant de pouvoir demander à l'apprenant de produire cette langue (output).

Selon Hilton (2009), l'acquisition d'une L2 se situe essentiellement d'un point de vue quantitatif : en effet, l'apprenant d'une langue seconde n'a pas assez de contact avec la langue cible[145] . Ce qui ne lui permet pas « d'assurer le développement « naturel » (ou implicite) de réseaux cognitifs performants en L2 » (Hilton, 2009). De plus, la tâche cognitive[146] est différente d'un point de vue qualitatif : le réseau langagier d'un enfant apprenant une deuxième langue est déjà présent, contrairement au bébé apprenant sa langue maternelle (Hilton : 12-13, 2009).

L'acquisition des langues étrangères en tant que processus mental (opérant dans un contexte social et comportemental) relève avant tout de l'acquisition d'un nouveau système de connaissances[147].

Les didacticiens s'interrogent constamment sur les processus et mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère, sur ses moyens pratiques et pédagogiques, afin de rendre l'apprentissage plus performant. En réalité, l'apprentissage est un tout qui trouve ses fondements dans différents domaines, tels que la psychologie cognitive, la mémoire, la linguistique et la méthodologie (la didactique des langues étrangères). C'est par la combinaison savante de l'ensemble de ces facteurs que l'apprentissage se réalise d'abord, puis l'acquisition d'une langue seconde ensuite.

Plus récemment[148], la phase sociocognitive, où il est question de s'intéresser au contexte social dans laquelle l'acquisition se réalise, occupe une place importante dans les recherches sur l'acquisition.

---

[145] Heather Hilton (2009) souligne qu' « Un enfant, réveillé de 10 à 12 heures par jour, bénéficie d'environ 20.000 heures de contact avec sa L1 pendant les six premières années de sa vie ; sept ans de scolarisation secondaire ne génèrent que 750 heures de contact avec la première L2 (*si* les leçons se déroulent dans la langue-cible). Pour la mise en place "naturelle de réseaux linguistiques aussi performants que ceux de la L1, à ce rythme, il faudrait 200 ans ! »

[146] Aptitude, motivation (Hilton, 2009).

[147] *Ibid.*

[148] Pour plus d'information, se référer aux travaux de Céline Buchs et Etienne Bourgeois (2017) qui traitent notamment des conflits sociocognitifs dans l'apprentissage.

II. Qu'est ce qu'une langue seconde ?

2.1 Le cas anglais

L'origine du concept de langue seconde provient des théorisations du côté des recherches anglo-saxonnes : la *lexie* seconde a fait son apparition à la deuxième moitié du XXème siècle pour répondre aux différentes situations d'enseignement/apprentissage de l'anglais (Luste Chaa : 16, 2009) :

> a) dans l'ensemble des territoires d'outre-mer britanniques et dans une soixantaine de pays ayant subi, d'une façon ou d'une autre, la colonisation britannique ou américaine où l'anglais avait été instauré en tant que langue officielle ou co-officielle et langue d'enseignement (J. Leclerc, 2007a ; 2008a) ;
> b) aux États-Unis, où il fallait faire face aux afflux des migrants du monde entier (J. Leclerc, 2008c) ;
> c) en Grande-Bretagne, où, en vertu de l'*Education Act* de 1996, tous les enfants scolarisés doivent avoir une bonne connaissance de la langue anglaise, même ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle (J. Leclerc, 2008b). Cette situation concerne également les immigrants adultes installés en Grande-Bretagne (S. Nicholls et J. Naish, 1981).

Dans le premier cas, l'anglais n'est pas la langue maternelle de ces populations autochtones, désormais dans l'obligation de l'apprendre pour pouvoir accéder au savoir et aux services de la société.

Dans le deuxième cas, l'Etat américain doit faire face à un nombre croissant d'immigrants allophones. Il a donc pris la décision, dans les années 1970, d'intégrer des cours de remise à niveau en anglais[149] pour les enfants et étudiants d'origine étrangère.

Enfin, le Royaume-Uni a imposé aux populations immigrées allophones comme condition à l'intégration sociale une bonne maîtrise de l'anglais. Ainsi, dans ces contextes, la didactique de l'anglais comme langue étrangère a engendré beaucoup de désillusion, ce qui a amené les chercheurs à créer un nouveau concept : l'anglais langue seconde (« English as a Second Language » ou E.S.L).

[149] Conformément aux actes législatifs de 1964, 1968 et 1974, les établissements scolaires américains étaient obligés d'assurer une « assistance spéciale en anglais » aux élèves dont le niveau de l'anglais n'était pas suffisant pour intégrer « pleinement » le système d'éducation (Cf. Legal History of English as a Second Language in the United States, 1997, [http://www.brunswick.k12.me.us/technology/integrator/elementary/programs/esl/teachers/handbook/idstudents/Legal%20History.pdf] ; notre traduction). Voir également J. Leclerc (2008).

Ils ont ainsi défini son contenu et mis l'accent sur son statut et sa situation d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'anglais devient langue seconde dès lors où il a « un statut spécial » et « des fonctions sociales au sein de la communauté où on l'apprend » (P. Strevens et W.Littlewood, in J-P Cuq, 1991 : 124), mais également auprès des personnes non anglophones vivant, travaillant et élevant leur famille dans un contexte anglophone[150]. Ainsi, le linguiste anglais Braj B. Karchu a mis en place en 1985 « la théorie des trois cercles » qui divise les aires d'usage de l'anglais en trois zones (B.B. Kachru, 1985 ; J. Leclerc, 2008a) :

1) le cercle intérieur (« inner circle ») qui renvoie aux pays où l'anglais est utilisé majoritairement comme langue première, soit les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada, la république d'Irlande, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Ces cinq pays constituent, à proprement parler, la base de l'anglais langue maternelle dans le monde ;

2) le cercle extérieur (« outer circle ») renferme les pays et les régions où l'anglais est une langue officielle ou co-officielle pour des raisons historiques, mais dont les populations autochtones ont une/ des langue(s) maternelle(s) autre(s) que l'anglais (par exemple, le créole, l'hindi, l'ourdou, le bengali, le yorouba, l'ibo, le swahili, etc.). B. B. Kachru inclut dans ce cercle les anciennes colonies britanniques dans l'océan Pacifique et sur le continent africain, quelques petits états de l'Océanie et les pays du Sud-est asiatique comme l'Inde, le Pakistan, les Philippines et la République de Singapour. Dans certains de ces pays, l'anglais est enseigné en tant que langue seconde, parfois même dès le primaire, dans les autres – au même niveau que la langue nationale du pays ;

3) le cercle expansif (« expanding circle ») désigne les pays où l'anglais n'a pas de statut officiel ni de rôle spécifique dans la société, mais constitue la première langue étrangère enseignée au secondaire. Notamment, on retrouve dans ce cercle le Québec et les écoles françaises du Canada anglophone.

C'est grâce à cet aperçu historico-géographique que l'expansion de la langue anglaise a permis de faire des parallèles avec le développement du français dans le monde. Cette

[150] Cf. S. Nicholls et J. Naish (1981); « English as a Foreign or Second Language », Wikipedia, the free encyclopedia, 2008.

ressemblance dans l'évolution des deux langues a donné lieu à la naissance du concept de français langue seconde.

2.2 Les débuts difficiles du français langue seconde

L'apparition de l'expression « français langue seconde » est difficile à dater. Selon Jean-Pierre Cuq (1991), ses premières traces datent d'une conférence en 1972[151] réunissant les ministres de l'Education nationale d'Afrique et de l'Océan Indien.

Cette difficulté peut s'expliquer par les tendances d'enseignement des langues étrangères de l'époque. En effet, depuis le partage de la didactique du français entre le français langue maternelle et le français langue étrangère dans les années 1960 jusqu'aux années 1970, le FLE était considéré comme la réelle expression d'usage « universelle » dans la méthodologie du français en tant que langue non maternelle. Ainsi, le FLE regroupait toutes les situations où le français était enseigné comme langue vivante étrangère, qu'elle soit en première ou énième position après la langue maternelle, tous âges, pays et milieux confondus (M.Verderlhan-Bourgade, 2002).

Cette méthode, fondée sur les travaux de la linguistique structurale[152] était la référence première pour pallier les problèmes d'enseignement du français aux enfants de l'immigration issus de la période des « trente glorieuses » (1945-1974).

Les premiers textes officiels sur la scolarisation des enfants de migrants, datant de 1970[153], invitent explicitement à l'utilisation des méthodes de FLE pour ce public, avec par exemple des méthodes comme celle élaborée par le CREDIF[154] en 1963 « Bonjour Line ».

Face à ce succès, le concept de français langue seconde a attisé toutes les méfiances. Robert Galisson et Daniel Coste l'ont d'ailleurs qualifié, dans leur Dictionnaire de didactique des langues, d'« expression pédagogiquement non justifiée » (1976 : 478). Jean Pierre Voisin

[151] Ces conférences existent depuis 1960 et sont plus connues sous le sigle de CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation de France et des États Africains et Malgaches, devenue plus tard : des États d'Expression Française).

[152] Très populaire à cette époque en didactique.

[153] Il s'agit notamment des deux circulaires: 1) « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » (1970), qui définit les missions et les formalités de fonctionnement des CLIN (classes d'initiation au français) nouvellement créées ; 2) « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant entre 12 et 16 ans » (1973), qui fixe l'objectif général comme étant d'« insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal » (Cf. Bibliographie).

[154] Centre de recherche pour la diffusion du français.

déclare dans son article sur l'enseignement du français en Afrique noire : « L'expression langue seconde est employée arbitrairement, par simple commodité, pour qualifier une situation où le français n'est ni langue maternelle, ni, à cause de la place qu'elle tient ou des objectifs qu'on lui assigne, langue étrangère » (1981 : 10).

Pour apaiser la situation, Eddy Roulet, lors de la communication à la réunion de l'ASDIFLE[155], en 1989, explique que le cas de l'emploi de l'expression français langue étrangère permet seulement d'éviter un conflit entre les étiquettes de langue nationale et de langue étrangère, et que la différence concerne principalement le contexte sociopolitique de leur utilisation : langue étrangère dans un pays monolingue, et langue seconde dans un pays officiellement bi-ou plurilingues[156], sans qu'il existe de véritable oppositions conceptuelles (J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, 2007 : 12).

Progressivement, les chercheurs ont commencé à employer ce nouveau concept au point d'en faire un synonyme de « français langue étrangère », en rendant ainsi difficile la distinction entre les deux champs d'application. Cette confusion s'est beaucoup vue dans les articles des chercheurs canadiens, suisses, ou nord africains[157]. On le voit apparaître dans des revues spécialisées françaises, comme « Le français dans le monde » ou « Langue française » (1994), dans des articles traitant de la conception du Français langue seconde. Le concept de FLE n'a donc pas été trop « dérangé », et sa popularité a rendu compliqué l'émergence de la notion Français langue seconde, la reléguant plus à une dénomination « politiquement correcte » qu'à un concept didactique distinct.

Les travaux réalisés par J-P Cuq (1991 ; 1992 ; 2000) et M ; Verdelhan-Bourgade (2002) sur l'épistémologie du FLS, montrent quelques facteurs qui auraient pu expliquer le ralentissement de ce champ. Une des raisons de cette lenteur est à chercher dans la lexie elle-même. En effet, l'alliance de termes « français », « langue » et « seconde » n'appartiennent pas au même plan, ce qui rend difficile la définition du sens de la notion et sa délimitation en termes didactiques. Par exemple, le choix de l'adjectif numéral « second » prête à confusion, dans la mesure où il laisse entendre qu'il n'y aurait pas de 3^{e} et 4^{e} langue. Quant à « second », il désigne le dernier terme d'une série finie de deux unités, là où « deuxième » laisse ouverte la suite possible.

[155] Association de didactique du français langue étrangère.
[156] Par exemple la Belgique ou la Suisse.
[157] Cf. E. Roulet (1976 ; 1986), P. Calvé et A. Mollica (1987), C. Cordier-Gauthier (1995). J.-P. Cuq (1992) cite également l'exemple des articles de La Revue Canadienne des Langues Vivantes de 1980 où sont mêlées des contributions ressortissant aussi bien du FLS que du FLE.

Ce qui prête à confusion est que l'expression « français langue seconde » laisse penser que le français serait la deuxième langue d'une série finie de deux langues, ce qui n'est pas le cas ici, car il est tout à fait possible d'apprendre le français en langue seconde ou en apprendre d'autres après ou même avant le français, sans qu'elles ne prennent les fonctions de langue seconde.

L'autre frein est d'ordre politique, voire idéologique : la pluralité et la diversité des situations dans lesquelles le français est enseigné engendrent moult dénominations possibles du français, et ce, en fonction de la situation linguistique du pays (historique, socio-économique etc.).

2.3 La naissance d'une notion

Nous avions constaté précédemment que la distinction du concept de « français langue seconde » et « français langue étrangère » avait rencontré de nombreuses difficultés, et réticences de la part des chercheurs en FLE.

Ces difficultés n'ont toutefois pas empêché de voir arriver l'émergence d'une notion à part dans la littérature francophone spécialisée et de nourrir une réflexion didactique sur le sujet.

C'est principalement au Québec et en Afrique du nord dans la période postcoloniale que des solutions aux spécificités de la situation pédagogique ont été proposées. En effet, l'échec de l'enseignement/apprentissage du français, qui était la langue des colonisateurs, en tant que langue maternelle, dispensé à des élèves qui disposaient déjà de la leur (l'arabe ou une des langues africaines) a suscité la nécessité d'élaborer des méthodologies particulières d'enseignement du français pour les allophones (J-P. Cuq, 1991).

La notion apparait pour la première fois dans l'article d'Anne-Marie Blondel (1975) dans lequel elle traite de l'enseignement du français en Tunisie. Par la suite, le thème a été réutilisé sous un angle politique en 1984 par Jean Pierre Voisin et Claude Oliviéri dans un autre article où il est question des statuts du français dans les pays francophones.

Mais c'est à partit des années 1980 que l'on voit apparaître dans la littérature spécialisée en didactique du français la dénomination de « français langue seconde ». Parmi ces articles, je citerai les recherches d'Henri Besse (1987), Gérard Vigner (1987 ; 1990 ; 1992), Ginette Barbé (1988), Jean-Pierre Cuq (1989 ; 1991 ; 1992) et Musanji M. Ngalasso (1989 ; 1992). Les travaux de ces chercheurs ont vu émerger le champ du FLS, et ont permis de nourrir une vraie réflexion sur les particularités de la didactique du FLS.

Henri Besse est l'un des premiers à distinguer les notions de « langue maternelle » et de « français langue étrangère » (1987 : 13-14), et leurs différences avec le français langue seconde. Il proposera la définition suivante : « [...] Il y a enseignement/ apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours de l'école qui en relèvent ou de la pratiquer authentiquement » (ibid. : 14).

D'autres chercheurs, tels que G.Vigner et G.Barbé, mettent plutôt l'accent sur l'importance des problèmes liés à l'enseignement du français langue seconde afin de mettre en exergue la nécessité de repenser et redéfinir les dimensions pédagogiques et didactiques du FLS :

> La situation du français enseigné comme langue seconde demande à être réexaminée, notamment dans sa dimension strictement pédagogique. Ce qui ne veut pas dire que soient considérées comme négligeables les questions de statut du français selon les pays. Mais on dispose sur ce point de références nombreuses [...] qui toutes délaissent la dimension proprement pédagogique du problème. (1987: 45).

Dès lors, G. Barbé englobe le fait que « l'enfant doit l'apprendre [le français] pour apprendre d'autres choses » (1988 : 40).

2.4 Le statut du français langue seconde en France

L'évolution du concept décolle sous l'influence de quelques facteurs externes : le premier est l'immersion des flux migratoires vers la métropole dans les années 1960-1970, avec la nécessité sous-jacente de scolariser un grand nombre d'enfants de migrants dans les écoles françaises, le deuxième, la réflexion pédagogique qui fait suite à l'échec scolaire massif dans les DOM-TOM.

Gerard Vigner a réfléchi à ce concept, en développant davantage tout ce qui a trait à la langue de scolarisation[158] (1987). Peu à peu, cette notion va prendre le sens de langue de travail,

[158] On pourrait citer, entre autres, les numéros des revues ÉLA (1992) et TRÉMA (1995) consacrés entièrement à ce sujet, ainsi que les numéros de Migrants Formation (1984 ; 1986) sur la scolarisation des étrangers en France.

d'enseignement, voire langue d'accès aux connaissances techniques et scientifiques, ce qui va permettre une plus large ouverture au monde.

Vers les années 2000, la conception du FLS verra des changements dans ses champs disciplinaires : c'est l'aspect didactique qui désormais primera, et la dénomination FLS s'imposera de fait à l'enseignement du français aux primo-arrivants[159] scolarisés en France.

Le débat autour de son appellation prend fin, désormais, les réflexions tournent autour de ses spécificités en propositions pédagogiques concrètes qui prendraient en compte une situation didactique donnée, et qui seraient valables dans différents contextes d'enseignement/apprentissage du français.

Notons déjà qu'à cette époque, l'échec scolaire observé chez les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle a alerté sur l'urgence d'élaborer une méthodologie spécifique pour enseigner le français aux apprenants non francophones, de manière à leur permettre de s'insérer plus facilement dans un processus de scolarisation en français, en milieu francophone. Par ailleurs, l'urgence à former des enseignants aptes à prendre en charge ces publics spécifiques se faisaient sentir.

C'est à travers la littérature de l'époque que l'importance de la dimension didactique et méthodologique de l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue seconde est constatée (J.-L. Chiss et D. Boyzon-Fradet, 1997 ; J.-Ch. Pochard, 1997, 2002 ; G. Vigner, 2001, 2002 ; M. Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Y. Lefranc, 2004 ; P. Martinez, 1996, 2002 ; etc.).

Cette thématique est d'ailleurs devenue le sujet du 6ème Colloque International de l'ACEDLE à Grenoble en 1999, du XXe Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) en 2000, du Colloque International à Liège en 2002 et des XXXIe rencontres de l'ASDIFLE en 2003, etc.[160]

[159] Le terme de « primo-arrivant » ou « élève nouvellement arrivé » désigne « un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone ou francophone n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001 : 1). J.-P. Cuq (1995), J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) expriment toutefois des réserves à l'égard de la validité de la dénomination de FLS pour l'enseignement du français aux primo-arrivants. J.-Ch. Pochard (1997 ; 2002) ne l'accepte pas davantage en lui préférant l'appellation de français langue seconde hôte (FLSH).

[160] Se référer aux articles de. J. Billiez et al. (2000), P. Martinez (2002), J.-M. Defays et al. (2003) dans « Les Cahiers de l'ASDIFLE » (2004)

Dans cette littérature, de nombreuses évidences ont été rappelées : la première étant que « la maîtrise de la langue [française] est au cœur de la réussite scolaire et dans les pays où le français est langue officielle, la langue française est au cœur de l'enseignement puisque l'ensemble des disciplines est enseigné en français » (F. Lallement, 2002 : 89).

III. Rappel du terrain de recherche en lien avec le FLS

Pour aborder la compétence de communication et ses différentes composantes, rappelons que dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à une catégorie de public FLS : les étudiants d'origine étrangère venus poursuivre leur scolarité dans un établissement supérieur français et obligés de suivre un cursus de cours de français intensif avant d'intégrer le diplôme visé161.

Le public chinois a bénéficié de peu de cours de français oral et écrit dans leur pays d'origine : ce niveau assez rudimentaire, en matière de compréhension orale et d'expression écrite, n'est donc pas satisfaisant pour suivre de manière fluide des cours ordinaires à la faculté d'attache et réussir des examens. La difficulté apparaît surtout dans la prise de notes des cours de spécialité, dans le suivi des TD, dans la rédaction des dossiers scientifiques, des rapports de stage, des mémoires en vue d'une soutenance à l'oral. Ces tâches demandent au préalable une bonne compréhension et expression orale et écrite.

L'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLS est justement de familiariser les apprenants aux différents genres et types de discours écrits et oraux de l'environnement universitaire. Pour ce faire, l'un des besoins de ce public est d'acquérir et développer les capacités (skills)162 de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite) d'une bonne maîtrise de la langue et de la compétence de communication.

---

161 Il s'agit d'un diplôme universitaire Français Langue de Spécialisation (DU FLS) délivré à la Sorbonne, permettant d'accéder à une licence. Les étudiants sont chinois et sont arrivés en France en mars 2020 avec un niveau A2.

162 Terme apparu d'abord dans la littérature anglophone, le terme de « *skill* » (ou « *language skill* ») a plusieurs traductions dans les discours didactiques en français : savoir-faire, capacité, habileté, aptitude, compétence (Cf. J.-P. Cuq, 2003, article « Aptitude » ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 ; É. Rosen, 2005). Nous avons opté, dans le cadre de cette étude, d'utiliser ici le terme de « capacités » pour désigner la compréhension et la production orales et écrites afin de les distinguer de la « compétence » (comme compétence de communication, ou *communicative competence*) qui désigne l'ensemble des capacités et peut être mesurée par le niveau de performance du locuteur dans chacune des capacités en question (écouter, lire, parler et écrire) (É. Rosen, op. cit.).

IV. La compétence de communication et ses différentes composantes

La définition de compétence fait l'objet de nombreuses controverses chez les linguistes et les didacticiens. La première définition est apparue chez le linguiste américain Noam Chomsky (1957 ; 1975), fondateur de la grammaire générative et transformationnelle. Les deux chercheurs J. Dolz, A. Pasquier et J.-P. Bronckart la résume de la manière suivante :

> a. la compétence est de nature biologique ; inscrite dans le potentiel génétique du sujet, elle échappe à tout déterminisme historique ou social ;
>
> b. la compétence est une connaissance formelle (purement syntaxique), indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de contexte ;
> c. la compétence ne fait l'objet d'aucun apprentissage ; elle " émerge " au gré de la maturation du système nerveux ;
> d. la compétence ne s'applique qu'aux phrases, et n'a a priori aucune pertinence pour ce qui concerne les aptitudes relatives aux textes et aux discours (1993 : 23-24).

La compétence langagière s'apparenterait ainsi à une faculté génétique permettant de prononcer un nombre infini de phrases différentes, grammaticalement correctes[163].

L'évolution de la didactique a permis à cette définition de changer, l'approche chomskienne n'est donc pas restée l'approche favorite, même si elle a largement marqué la didactique des langues, surtout du côté de l'Atlantique[164] ((V. Castellotti et B. Py, 2002). Aujourd'hui, l'approche qui prévaut est celle-ci : « [C'est] une aptitude à mettre en œuvre les ressources cognitives et socio-affectives propres à affronter avec succès des situations relevant d'une même classe, ou, dans un cadre scolaire, à effectuer de manière satisfaisante, des tâches relevant d'une même classe. » (J.-L. Dumortier, 2007 : 124).

A partir des années 1970, Dell H. Hymes ouvre sa définition à la compétence langagière : ainsi, la compétence grammaticale (linguistique de Chomsky) et socioculturelle sont englobées. Selon ce chercheur (1972), la compétence de communication ne peut être cantonnée à un savoir grammatical. Elle comprend ainsi deux types de savoirs : ceux

[163] Cf. O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (1995: 295-297).
[164] Aux Etats-Unis.

renvoyant aux règles linguistiques (énoncés), et ceux aux règles d'usage de type social ou culturel.

En didactique, on a opté très rapidement pour la notion de compétence de communication élaborée par D. H. Hymes. Ces travaux ont permis de voir que la communication tient un rôle essentiel dans l'acquisition des langues maternelles, étrangères et seconde.

C'est dans les années 1980 que la notion de compétence de communication prend ses lettres de noblesse, grâce notamment à l'approche communicative. Cette dernière est aujourd'hui au centre de la didactique des langues étrangères. Par ailleurs, l'approche communicative a érigé la communication en objectif premier dans l'apprentissage, car cette dernière permet d'accroître la motivation, l'intérêt et l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées. Ainsi, apprendre une langue étrangère et seconde revient à apprendre à communiquer dans la langue cible à travers une situation de communication nouvelle au moyen d'un code partiellement ou totalement nouveau. C'est également apprendre en même temps ses fonctions dans la société, et comprendre les locuteurs de cette société, leurs comportements, leur culture et certaines normes de la vie sociale.

A contrario, communiquer ne relève pas uniquement de la connaissance de la langue et de son système linguistique, mais cela comprend de savoir s'en servir en fonction de la situation d'énonciation, de l'environnement socioculturel, du statut des interlocuteurs, ainsi que de l'intention d'échange, critères essentiels de toute situation de communication (Luste Chaa, 2009 : 40).
A la lumière de ces informations, il est possible d'affirmer que la compétence de communication est la capacité de l'apprenant à communiquer de façon cohérente dans tout contexte sociale, à l'oral ou à l'écrit. Pour traduire cette idée, la définition de Jean-Louis Dumortier (2007) m'a semblé pertinente :

> Une compétence de communication peut donc se définir comme l'aptitude à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familière à l'agent. On pourrait aussi bien dire qu'une compétence de communication est l'aptitude à affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès. (op. cit.: 129)

C'est grâce aux nombreuses recherches[165] parues sur le sujet, que la compétence de communication a développé son caractère pluridimensionnel et les différents éléments qui la constituent. Ainsi, nous distinguons quatre composantes[166] (Luste Chaa, 2009 : 41) :

> – la composante linguistique (la connaissance et la capacité d'utiliser des ressources phonétiques, lexicales, grammaticales, sémantiques, etc. du système de la langue) ;
> – la composante discursive (la connaissance des différents types de discours et la capacité de les utiliser à bon escient en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'inscrivent) ;
> – la composante socioculturelle ou sociolinguistique (le pouvoir d'adapter son comportement à la situation de communication en fonction de l'environnement, des règles sociales, des normes d'interaction, de l'intention de la communication, etc.) ;
> – la composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations).

L'enseignement du FLE a aussi pour objectif de développer les compétences linguistiques et socioculturelles de l'apprenant, afin de lui permettre d'échanger de manière simple dans des situations de communications orales. Or, en FLS, l'attention est portée sur l'acquisition d'une compétence de communication spécialisée, dépassant de ce fait la maîtrise de la langue en situation de communication orale conversationnelle.

A cet égard, Vigner indique qu' « il ne s'agit pas seulement [pour les apprenants] d'acquérir une compétence de communication, mais aussi une compétence de travail » (1992 : 42). Pour ce chercheur, il est question de « [...] rendre l'élève capable de comprendre et transmettre un contenu informatif..., le rendre capable de comprendre et utiliser un texte de référence, le lexique spécifique et les stratégies privilégiées des matières enseignées, enfin, le rendre capable d'utiliser les formes de la langue écrite requises par son travail (prendre des notes, faire des résumés, constituer des dossiers, etc.) » (*Ibid.*).

Cette prise de position nous apprend que l'enseignement/apprentissage du FLS met l'accent logiquement sur le développement les exigences universitaires, à savoir les composantes linguistiques et, surtout, discursives. Cela n'empêche pas de négliger les composantes encyclopédiques et socioculturelles, partie intégrante du processus d'apprentissage d'une langue nouvelle. Le jeu vidéo sérieux paraissait exploitable à ces desseins : notamment à

[165] Se référer notamment à D. H. Hymes (1972), D. Coste (1978), M. Canale et M. Swain (1980), S. Moirand (1982), H. Boyer (1990) ; plus récemment, les travaux du Conseil de l'Europe (2001).
[166] Ce nombre est variable d'un modèle de compétence de communication à l'autre, mais les quatre composantes exposées ici sont communes (à différents degrés) à la majorité des modèles.

travers les composantes discursives, qui auraient demandé à être travaillées dans les dialogues entre personnages (joueurs et non joueurs).

D'ailleurs, pour faire des études en France, l'acquisition d'une compétence de communication et de travail est essentielle en enseignement/apprentissage du FLS. Pour y répondre, la didactique du français langue seconde doit développer des outils méthodologiques particuliers propres à ce même champ, mais aussi aux champs disciplinaires voisins, tels que l'informatique à travers le dispositif vidéoludique[167].

V. L'importance du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLS[168]

Tout au long de ce chapitre, les phares ont été mis sur l'importance d'une bonne maitrise lexicale en français langue étrangère ou seconde. Attardons-nous maintenant sur ce point afin de le développer davantage. En effet, la didactique du lexique a souvent été négligée en didactique du Français, et ce, pour plusieurs raisons parmi celles que j'ai relevées (Luste Chaa, 2009 : 63) :

- Les enseignants considèrent le lexique comme étant un domaine beaucoup trop vaste pour les apprenants, de sorte qu'ils le maîtrisent difficilement. Ce qui rend difficile la tâche de les inscrire dans la progression des programmes scolaires.
- Face à l'absence de modèles méthodologiques, les recherches sur le lexique souvent le fruit d'observations descriptives de la part des linguistes et lexicologues, les enseignants peinent à élaborer des séquences pédagogiques efficaces. Cet enseignement relève parfois du « bricolage ».

Si l'on s'intéresse à l'accès au lexique dans les théories de l'acquisition, on constate que le vocabulaire est d'abord enseigné aux apprenants grâce aux listes de mots à apprendre dans les textes littéraires. L'inconvénient de cette méthode, qui permet pourtant l'acquisition d'un lexique riche, est que le vocabulaire appris est souvent peu fonctionnel.

[167] Pour plus d'information, se référer à la thèse de Laurence Schmoll (2016) qui traite de la conception d'un scénario de jeu vidéo sérieux, dans le but d'apprendre une langue étrangère.
[168] Français langue de scolarisation.

Ensuite, les méthodes directes permettent un enseignement moins prolixe mais plus fonctionnel pour l'apprenant, ce qui lui permet de le réinvestir au quotidien. Ainsi, la création du Français fondamental, en 1954 a créé, selon Daniel Coste et Robert Galisson, un ralentissement de la didactique du lexique en français : en effet, les apprenants doivent d'abord assimiler des mécanismes de base avant d'entamer le vocabulaire : le lexique ne fait office ici que de faire-valoir pour les structures grammaticales (D. Coste et al., 1995).

Les méthodes FLE des années 1950-1970 engendrent des conséquences mauvaises pour la didactique du français : elle crée, en effet, un appauvrissement en matière d'apport lexical d'une part, d'autre part, les travaux théoriques sur l'acquisition du langage sur l'enseignement/ apprentissage des langues se cantonnent aux aspects phonologiques, grammaticaux, syntaxiques ou psychologiques, mais n'abordent pas la question de l'apprentissage du lexique (P.Bogaards, 1994).

Vers la fin des années 1970, les didacticiens et enseignants FLE commencent à remettre ce modèle en question. Vers 1980, ce mécontentement général gagne du terrain et les publications pour la réhabilitation de l'enseignement du vocabulaire prolifèrent. Par ailleurs, du côté des linguistes et des usagers et spécialistes de la terminologie, le lexique tend à gagner de plus en plus de place : tous reconnaissent l'importance de la composante lexicale, en tant que composante essentielle de la compétence linguistique, communicative et la compétence culturelle, du fait des relations étroites qui existe entre le lexique et la culture (C. Oliviéri, 1995).

C'est à partir de cette période que les chercheurs commencent à accorder une place importance au lexique dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue, et ce, tous degrés d'appropriation confondus. Jeannine Courtillon l'évoque lorsqu'elle dit que : « le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication. » (1989 : 147)

Dès lors, les questions tournent autour des modes d'acquisition lexicale : le lexique doit-il être enseigné ? Ou bien une exposition incidente suffit-il à enrichir un bagage lexical ?

Pour Jacqueline Picoche, « il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement sinon la totalité du lexique d'une langue, par définition ouvert, du moins un large vocabulaire usuel » (1993 : 7). Ces propos vont dans le sens des Instructions Officielles pour le collège des années

1980-1990 : en effet, l'étude du vocabulaire y est considérée « comme "d'une grande importance" » (P. Borowski, 2000 : 11).

Plus tard, le lexique sera réuni dans les I.O de 1995/1998 avec la grammaire et l'orthographe sous le titre de « outils de la langue ». Cette appellation fera « l'objet de la première attention, bien avant la grammaire », malgré un manque de clarté dans les activités lexicales à conduire en classe (*ibid.*). Depuis, aucune publication récente[169] n'a pu apporter de solutions concrètes aux problèmes des enseignants et didacticiens.

5.1 La différence entre le lexique et le vocabulaire

Je me suis intéressée à l'apprentissage du vocabulaire en classe de langue, car ce domaine est incontournable, obligatoire et indissociable de tout apprentissage langagier. L'acquisition du lexique dans l'apprentissage d'une langue seconde est essentielle comme outil de base de la communication. En effet, il est l'un des premiers vecteurs d'information dans laquelle une communication rudimentaire peut s'établir, et ce, même si l'on ne maîtrise pas encore tout à fait la syntaxe.

Paul Bogaards explique que les connaissances lexico-sémantiques priment sur la syntaxe dans les premiers stades de l'apprentissage, il souligne d'ailleurs qu' « il est souvent tout à fait possible d'utiliser un mot à bon escient sans se servir de la syntaxe » pour se faire comprendre (1994 : 39). Communiquer dans un nouvel environnement linguistique requiert donc, dans un premier temps, l'apprentissage du lexique. Cela permet à l'apprenant d'intégrer son environnement le plus proche : à savoir, le nommer, le décrire, le raconter, etc.

Cependant, le lexique ne suffit plus à mesure que l'on avance dans l'apprentissage d'une langue. L'impossibilité d'imbriquer des éléments à son gré, les règles qui régissent la distribution des unités lexicales, les connaissances syntaxiques nécessaires à celle du lexique du fait de leur interdépendance, mettent par la suite en difficulté l'apprenant.

François Champion (2004) pense néanmoins le contraire en avançant que l'inverse est tout aussi valable puisque l'apprentissage du lexique favoriserait, selon lui, le processus de grammaticalisation en développant la connaissance du code. Ainsi, nous verrons émerger

[169] Se référer aux travaux, parmi les plus récents, de É. Calaque et J. David (2004), F. Grossman et al. (2005), F. Grossman et S. Plane (2008), et les contributions au numéro 1de la revue Les Langues Modernes (2009).

progressivement l'acquisition du lexique et son appui sur les relations syntaxiques, les systèmes morphologiques, les nuances temporelles et modales.

Rappelons que l'objet de cette thèse était de questionner les potentialités du serious game sur la compétence lexicale. Comment est-il possible d'exploiter un outil novateur sans l'orienter vers ce qui va servir de base à une communication pour un apprenant ? D'autres (Schmoll, 2021) l'ont déjà fait avant cette recherche, et c'est ce qui avait, dès les débuts de mes recherches, attiré mon attention. Ainsi, des jeux comme Thélème ou *les éonautes*, en plus d'aborder la grammaire, mettaient largement en avant des tournures grammaticales liées à la présentation de soi[170].

Le cadre d'expérimentation de cette thèse étant les items grammaticaux liés à l'*ethos*, il était pertinent de développer une partie théorique sur le lexique en général, de façon à différencier les différentes notions. En tant que formateur, la créativité est en jeu dans ce type de questionnement, car, par le biais du serious game, il est possible de créer de nombreux jeux, et se montrer très créatifs autour du vocabulaire/lexique. Mon souvenir fut marqué par l'un des tout premiers serious game qui s'ignorait[171] « SRAM[172]» qui dans les années 90, m'a permis, par un effort intense de réflexion, d'acquérir un lexique beaucoup plus riche au collège. Dans ce jeu, il était question de trouver un trésor, et au fil des missions, des rencontres avec les adjuvants, les opposants, le joueur atteignait le but final qui est la découverte du trésor. En réalisant les différentes tâches et missions, je parvenais inconsciemment à développer des stratégies pour contourner les difficultés du jeu, et surtout, accédais à un lexique inconnu autour du jeu, par le biais d'énigmes, proposés par les personnages non joueurs. Grâce à cette expérimentation, qui est l'un des éléments qui a orienté la motivation de cette thèse, l'idée était de rendre possible pour l'enseignant la création de jeux davantage créatifs, autour de mots-valises, néologismes, acronymes, ou bien comme pour « SRAM » autour de la compréhension historique de l'évolution de la langue et du sens des mots.

Dans les années cinquante, la France, dans un désir de promotion de la langue à travers le monde, a élaboré une liste de mots et d'indications grammaticales afin de constituer un lexique de base pour l'enseignement du français aux étrangers et aux populations de l'Union Française. Ce noyau de mots d'usage constant, est ce qu'on a appelé « Français fondamental

[170] Pour plus d'information, se référer au livret pédagogique de l'enseignant du jeu les éonautes : référer au livret pédagogique du jeu les éonautes : https://www.eonautes.com/Eonautes_I_guide_objectifs.pdf
[171] Devrions-nous dire serious gaming si l'on tient à la définition d'Alvarez (2010)
[172] SRAM est une fiction interactive sortie en 1986 sur Amstrad CPC. Pour en savoir plus sur ce jeu, consulter le site : http://cpcrulez.fr/GamesTest/compilation-la_legende_de_sram.htm. 30

[173]», qui a beaucoup influencé l'enseignement du français langue étrangère, jusqu'aux années soixante-dix, où le renouvellement de l'enseignement des langues l'a en partie rejeté, sans pour autant le remplacer.

De nos jours, le lexique ou le vocabulaire, dans l'inconscient collectif ramène au même concept, dans la mesure où il est question pour l'un et l'autre d'un ensemble de mots. Cependant, il n'est pas tout à fait question de la même chose, il est donc primordial de parler de ce qui les dissocie. Pour cela, il est intéressant de revenir au « Dictionnaire de didactique des langues étrangères » (Galisson, Coste [dir.] 197) afin de donner une définition correspondant à la réalité de ces deux termes :

> • le lexique est l'ensemble indéterminé des éléments signifiants d'une langue, constitué d'unités virtuelles, les lexèmes; on parle également de lexique lorsque plusieurs mots sont regroupés dans un recueil (un lexique de 4000 mots);
> • le vocabulaire est l'ensemble de mots employés effectivement par une personne ou par un groupe (le vocabulaire d'un texte, d'un ouvrage, d'un auteur), (Rodrigues, 2005 : 31)

Cette même distinction est faite dans le « Dictionnaire du français langue étrangère et seconde » (Cuq, 2003 : 246) : « du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue. »

Ces deux définitions intimement liées, présentent des différences : dans le cas du vocabulaire, il se formera grâce aux lexèmes, les unités virtuelles du lexique, qui deviendront des vocables (ou « mots ») lorsqu'ils seront actualisés dans le discours. Il est donc tout à fait possible de compter l'étendue du vocabulaire. Ainsi, il est possible de considérer le vocabulaire comme étant un sous ensemble du lexique, qui lui, implique une notion plus générale dans la mesure où il englobe les mots lexicaux (les noms, verbes, adjectifs, adverbes en –ment) et des mots grammaticaux (déterminants, auxiliaires, et certains adverbes) (Treville et Duquette, 1996).

La distinction entre les deux termes étant faite, je peux à présent tenter de définir, de manière plus précise (et indépendamment du terme « lexique »), ce qu'est le vocabulaire. Ainsi, tout ce qui a trait aux mots d'un domaine particulier, technique ou scientifique est appelé vocabulaire de spécialité. Monosémiques[174], ils représentent la totalité des concepts de la discipline en question (*Ibid.*).

[173] Pour plus d'informations, se référer à la thèse de Shoko Murakami, épouse Kerloc'h, Français fondamental : bilan et perspectives de l'enseignement du vocabulaire de base du français langue étrangère, Thèse 3e cycle, Linguistique, Montpellier 3, 1986

[174] Mot(s) qui n'ont qu'un seul sens.

5.1.1 Le vocabulaire

Dans l'apprentissage/enseignement des langues, on pense souvent que les mots sont des données incontestables et qu'il n'est nul besoin de les expliquer (Bogaards, 1994). Mais il ne suffit pas non plus de traduire les mots de la langue étrangère dans la langue maternelle de l'apprenant pour qu'il y ait effectivement apprentissage. L'apprentissage n'est pas non plus une simple mémorisation de listes de mots.
En effet, il faut tenir compte d'éléments essentiels à l'apprentissage de ces mots : la signification des mots, le contexte, les rapports de sens entre les mots de deux langues et entre les mots d'une même langue, la culture, la forme orale, écrite et syntaxique, ainsi que le registre de langue. On peut également ajouter à ces éléments les liens thématiques entre les mots et les dérivés. Ces éléments ne sont pas classés par ordre d'importance : chacun est essentiel pour l'apprentissage du vocabulaire.

Dans nos représentations les plus classiques, lorsque l'on évoque la mémorisation du vocabulaire, il apparait les fameuses longues listes rébarbatives à apprendre par cœur et tout l'ennui que ce type d'exercice peut procurer à l'apprenant. L'inconvénient de ce type de méthode est qu'elle puisse agir négativement sur la motivation de l'apprenant, qui à la base constitue un réel tremplin de performances. Il est donc essentiel pour le didacticien de mettre en place une organisation spécifique, qui offrirait une progression pédagogique afin d'offrir à l'apprenant une facilité de mémorisation, et de reconnaissance qui leur permettra un accès et un réemploi de celui-ci. Je pense que les interactions qu'offre le serious game peuvent présenter des points intéressants pour ce faire.

5.1.2 La signification des mots

S'agissant du vocabulaire, le premier élément auquel l'apprenant veut avoir accès lorsqu'il apprend une langue est la définition des mots, c'est-à-dire leur sens. C'est une étape incontournable dans la mesure où c'est ce qui va lui permettre d'accéder aux concepts qu'ils recouvrent. Il est possible d'obtenir la définition d'un mot d'une langue en ayant recours à un dictionnaire monolingue (Galisson, 1991).

Il peut être considéré comme une source complémentaire dans son apprentissage, cependant il présente quelques inconvénients qu'il serait pertinent d'évoquer, tel que la présence de définitions trop difficiles à comprendre, ou incomplètes. Mais le plus gros problème réside dans le fait que la définition d'un mot renvoie la plupart du temps à d'autres définitions. Ce

qui a pour conséquence de lui faire perdre un temps susceptible de le démotiver dans le meilleur des cas, ou de le désorienter dans le pire des cas. Par exemple, nous trouverons dans le dictionnaire Le Petit Robert (Rey-Debove, Rey [dir.] 1996) pour le mot « approbatif » la définition suivante : « approbatif, ive adj.-qui marque, exprime l'approbation ». Ce qui nous met face aux deux problèmes évoqués précédemment puisqu' « approbation » n'est pas forcément connue de l'apprenant d'une part, et d'autre si nous poursuivons la recherche de la définition d'« approbation », nous trouvons « approbation n. f.-le fait d'approuver, de donner son accord », ce qui nous ramène certes à une définition plus complète qu' « approbatif », mais renvoi de nouveau à la définition du verbe « approuver ». Et dans le cas où nous rechercherions « approuver » dans le dictionnaire, nous trouverions une définition identique à la précédente (« donner son accord »), à savoir « approuver v. t.-donner son accord à (qqch). => Approbation ».

Cet exemple, à lui seul, illustre le problème que le dictionnaire monolingue peut poser en amenant l'utilisateur à consulter plusieurs mots à partir d'une seule entrée, sans quoi sa définition risquerait de n'être pas totalement comprise. De plus, le temps perdu à sa consultation peut « parasiter » la lecture dans une tâche de compréhension écrite.

5.2 Les représentations

J'ai vu précédemment que la difficulté des représentations pour un apprenant étranger se trouvait dans celles qui sont très enracinées dans une culture particulière et peu ou quasiment pas présentes dans d'autres. Pour quelles raisons rencontrons-nous ces difficultés ? J'en ai noté deux assez évidentes pour l'enseignant :

- la première réside dans la capacité à décoder le sens culturel implicite d'unités lexicales, qui renvoient à des représentations. Pour mieux comprendre l'impact, je prendrai en exemple la phrase suivante : « Mon mari est un ours, laissons-le et partons au cinéma ». Il est impossible à l'apprenant d'en saisir le sens, et ce en supposant que l'apprenant connaisse isolément la signification de chaque unité lexicale, sans qu'il n'ait acquis au préalable la charge culturelle implicite du terme ours qui renvoie à la représentation d'asociabilité dans la culture française.

- la deuxième se trouve dans les représentations que l'apprenant a fossilisées dans sa propre culture, il lui sera très difficile de s'en débarrasser pour en intégrer d'autres de la langue étrangère, tant elles sont parties constituantes de son identité. Ce problème relève de

la sociolinguistique à travers la problématique de l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde (Abdallah-pretceille, 2005, Cavalla, 2005). L'enseignant devra donc prendre le temps de revenir aux représentations d'origine de l'apprenant et de l'inviter progressivement à les réintégrer sous un nouvel angle. Il ne s'agira pas de les éliminer au profit des nouvelles, mais plutôt de pouvoir les repérer pour ne pas se trouver en situation d'incompréhension en situation de communication.

Les représentations peuvent amener à un certain nombre de malentendus, voire à un malaise social. En effet, lorsqu'un locuteur natif dira « les carottes sont cuites », l'apprenant peut parfaitement lui répondre « bon appétit » en pensant que son repas est prêt. Alors que cette expression renvoie à une situation difficile à dénouer.

Le malaise social peut survenir dans certaines insultes qui peuvent être mal comprises, c'est le cas par exemple du mot « baiser », qui dans le Larousse se définit comme « l'action de poser sa bouche, sur le corps, le visage de quelqu'un ou sur un objet »[175], mais qui de nos jours, renvoi socialement à l'acte sexuel, voire à l'action de duper quelqu'un.

J'en déduis que l'étude des représentations des unités lexicales constitue un élément important à ne pas omettre dans programme complet d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il va permettre à l'apprenant d'éviter de se retrouver dans des situations d'incompréhensions, de malentendus, voire de malaise social. C'est un des points qui a été développé dans mes recherches de mémoire (Orabi, 2014) : comment les apprenants se sont heurtés à quelques incompréhensions du fait de leur ignorance de la charge culturelle partagée du français.

Concluons cette première partie par les registres de langue, très imprégnés également de représentations culturelles, et essentiels dans la communication.

5.3 La culture

La culture ne peut plus être laissée de côté dans l'apprentissage tant elle fait partie intégrante de la langue. Galisson disait d'elle qu'elle était « elle-même culture » (1989: 113). C'est pourquoi le linguiste Byram avance qu' « apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture » (1992: 67). Dans cet esprit, les mots qui la composent le sont tout autant. Il faut savoir que la culture, elle-même,

[175] Voir la définition sur le Larousse en ligne disponible sur le site : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/baiser/7550, consulté le5 mars 2018.

est une composante de la compétence communicative. La langue devient donc un moyen d'acquérir une culture étrangère. Galisson le souligne lorsqu'il dit :

> Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue est la fin recherchée. (Galisson et Puren, 1999: 31)

Ainsi, prendre en compte le fait que la langue est aussi le moyen de transmission d'une culture étrangère, est fondamentale en didactique, surtout quand il est question de définir les objectifs d'enseignements/apprentissages linguistiques (Windmuller, 2015). Pour mieux comprendre ce point de vue, Florance Windmuller a résumé le rapport qu'il existe entre la culture et la langue dans l'apprentissage des langues (*Ibid.*: 46-47) :

- L'enseignement de la culture fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue, elle est ainsi enseignée en même temps que celle-ci.

- De nouveaux contenus culturels dans les méthodologies didactiques sont apparus, mettant en avant de nouveaux concepts tels que la compétence de communication ou la centration sur l'apprenant, ou encore la compétence socioculturelle[176]. Ainsi, Wondmuller, rappelle que ces nouveaux concepts mettent en valeur le fait que la culture étrangère doit être considérée comme une composante sociolinguistique de la langue, mais aussi une composante socioculturelle. Des didacticiens tels que Beacco (2000) ont d'ailleurs averti contre l'aspect réductionniste qui cantonne la langue à sa seule dimension sociolinguistique et pragmatique. Il rapporte que :

  > Cette prééminence accordée à l'appropriation des normes socio-langagières éclipse d'autres formes de connaissance d'une société, précisément parce qu'elles ne sont pas fondamentalement de nature langagière et qu'elles ne sont pas reconnues comme légitimes en classe de langue. (Beacco, 2000 : 143)

Ce clivage didactique illustre les diverses positions sur l'imbrication de l'enseignement linguistique et culturel.

[176] « La compétence socioculturelle sous-entend un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes et de qualités personnelles assurant une communication interpersonnelle dans une langue étrangère en accord avec des normes linguistiques et langagières et conformément à des traditions culturelles des locuteurs natifs ». (Zlakomanova, 2009 :10)

- L'enseignement de la culture nécessite que l'apprenant acquière un savoir factuel, organisé sous forme de thèmes : le travail, l'éducation, etc. Ces savoirs sont pourtant le fruit d'éléments culturels constitutifs d'une société, et font, par conséquent, partie intégrante des savoirs à acquérir par des apprenants de langue étrangère. Girard l'explique lorsqu'il pose ce dilemme : « si on ne communique que pour demander le chemin de la poste ou l'heure du prochain train, on ne va pas très loin dans l'initiation d'une culture étrangère. » (Girard, 1989 : 26).

Ainsi, nous avons vu que le rapport entre la langue et la culture dans l'histoire de la didactique est en constante évolution, néanmoins les paradoxes de la place de la culture dans l'enseignement de la langue subsistent : faut-il les enseigner ensemble ? Est-il envisageable de les intégrer méthodologiquement ? Le jeu vidéo sérieux est-il un support adapté aux besoins culturels des apprenants ?

Pour mieux comprendre cette composante, j'étudierai trois grands ensembles : la culture cultivée, la culture quotidienne, et les savoir-faire qui sont la matérialisation de la culture quotidienne.

La culture cultivée, aussi connue sous l'appellation culture savante, est celle qui est liée à la connaissance des arts et des lettres. Celle-ci peut être transmise à tout type de public dans la mesure où les apprenants possèdent une culture savante dans leur langue maternelle, et par conséquent pourraient rechercher son équivalent dans la langue cible.

La culture quotidienne, dite également culture partagée, fut définit par Galisson comme étant :

« Une culture quotidienne transversale (...) qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective » (Galisson, 1989 : 114).

Celle-ci permet d'établir une connexion entre les apprenants et les natifs, et ainsi de mieux se faire comprendre par eux. Galisson (1989) a noté que certains mots possédaient une charge culturelle partagée, donc des implicites culturels, comme le mot « soupe » qui peut renvoyer à l'idée de faire grandir, notamment dans le contexte particulier où une mère dit à son enfant « mange ta soupe pour devenir comme papa ».

Toutefois, il est regrettable de constater que ces implicites ne soient pas assez enseignés en classe de langue. Ce manque peut donner lieu à des incompréhensions, notamment auprès des étrangers qui effectuent des séjours en milieu francophone. Galisson (1989 : 115-116) rapporte une expérience très symptomatique du problème que pose cette carence. Il rapporte le cas d'un étudiant étranger voyageant en train, qui voit le train s'arrêter au niveau du tunnel près de la ville de Dijon. Le train ayant tardé à repartir, l'un des passagers dit « Je sens que la moutarde commence à me monter au nez », ce qui provoqua le rire de tous sauf de l'étudiant, qui ignorant la charge culturelle partagée de la ville de Dijon, notoirement connue pour sa moutarde, n'a pu comprendre l'expression et donc apprécier ce rire collectif. C'est en cela que ces connaissances peuvent être considérées comme utiles à la fluidité de la communication.

Dans la mesure où les unités lexicales renvoient à des représentations, leur enseignement permet à l'apprenant, en plus de fluidifier sa communication, de lui donner les clés qui vont lui permettre de découvrir la culture de la langue qu'il étudie, et ainsi d'étoffer sa culture générale. Chaque culture possède sa propre charge de représentations véhiculées par la langue, toutefois, il n'est pas systématique de retrouver les mêmes d'une langue à l'autre. De ce fait, c'est l'enseignant lui-même qui aura pour rôle de transmettre les sens culturels et historiques de ces charges, puisque l'utilisation du dictionnaire dans ces types de situations s'avérerait inefficace dans la mesure où ce type de données n'y figurent pas, ni même les contextes, assez souvent peu explicites pour un apprenant non natif.

En sémantique lexicale, de nombreux chercheurs tel que Kleiber (1990), Picoche (1993), et Rastier (1996) ont tenté d'actualiser les inférences externes qui existent entre les unités lexicales dans des contextes déterminés. Certaines d'entre elles sont plus ou moins fixes, comme dans le cas des représentations sensorielles connues de tous (le feu brûle la peau), tandis que d'autres s'inscrivent dans une culture de manière comme le cas en France de la pie qui renvoie à l'action de voler et/ou de bavarder. Il n'est pourtant pas possible pour l'apprenant de se référer au dictionnaire pour retrouver ces inférences, qui renvoie pourtant souvent au sens premier de certaines unités lexicales, dans l'esprit des locuteurs natifs.

L'expérience de certains objets ou événement est également très importante, c'est d'ailleurs pour cela que l'utilisation comme support du « Gros dico des tout petits » (Duhamel et al., 1993) pour les apprenants étrangers se révèle être très productive, dans la mesure où ces conceptions sont communes à des cultures étrangères (le feu, la pie, l'abeille).

Cela est à la base d'une véritable compétence (compétence interculturelle) que le cadre de référence définit comme tel : « les savoir-faire interculturels comprennent: -la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère; -la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture; -la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels; -la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées» (Conseil de l'Europe, 2001: 83) [177].

5.4 Les registres de langues

Le formateur ne doit pas passer à côté de l'importance que revêtent les registres des langues dans l'apprentissage du vocabulaire. En repérant au mieux ces nuances liées aux mots, l'apprenant est à même d'utiliser un vocabulaire adéquat dans une situation donné. D'autant que certaines tournures sont parfois difficiles à reconnaître pour le locuteur non natif, tant elles se sont intégrées avec le temps à un langage plus courant, alors qu'à la base elles appartenaient à un langage familier. Le cas du mot « merde » qui a perdu son caractère vulgaire avec le temps illustre parfaitement ce phénomène, ou celui de Madame Charkaoui, professeur d'arabe littéral à l'université de la Sorbonne, qui a rapporté à ses élèves de licence LLCE[178] une expérience assez humoristique lors des premiers temps de son arrivée en France, lorsqu'en demandant à des passants comment le mot policier se traduisait en français, il lui a été répondu « flic ». Lors d'une occasion où elle fut amenée à solliciter l'aide des policiers pour retrouver son chemin, elle les interpella par « bonjour monsieur les flics », ce qui ne les choqua pas outre mesure, mais les fit plutôt sourire, tant ce terme est parfois même usité dans leur corps de métier. C'est la raison pour laquelle il est essentiel pour l'enseignant de différencier le plus fidèlement ces registres de langue, tant les locuteurs natifs eux-mêmes ne sont pas à l'abri de les mélanger. La difficulté peut se trouver dans les différents corpus de littérature et de presse dans lequel il est possible de trouver tous les registres, a contrario des exigences de l'école, qui exige des écrits de langage courant, voire soutenu. Il ne serait pas réaliste d'exiger des apprenants qu'ils en maîtrisent les subtilités à l'instar des locuteurs natifs, toutefois les amener à être capable de les repérer peut largement les aider à se situer dans un contexte de communication, notamment ce qui concernera les règles de savoir-vivre.

[177] Voir le CECRL, disponible sur le site : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[178] Anecdote rapportée par la professeure Charkaoui, lors d'un cours de langue étrangère à la Sorbonne, dans le cadre d'un cursus de licence LLCE arabe, et auquel j'ai assisté.

En effet, il ne convient pas d'utiliser le registre familier avec une personne qui nous est inconnue, sous peine de créer des malentendus, voire des situations de conflits. En effet, le sens d'un terme évolue avec son usage : ainsi, l'expression « va au diable » en France peut faire sourire, tant elle est désuète, toutefois, son équivalent en anglais « *go to hell* » a une charge beaucoup plus forte, et beaucoup plus vaste, elle est l'équivalent de « va te faire foutre » en français. De même que le terme « bâtard » qui s'est vu se banaliser dans les milieux adolescents, mais qui est utilisé pour attaquer aux États-Unis, tant sa connotation est violente, et son registre vulgaire. Ainsi, certaines formes d'insultes sont similaires d'une langue à une autre, toutefois, le poids social n'est pas le même.

Ce qui pose la question du « français standard »[179] : par exemple, là où on dira en français parisien « on ne peut rien faire », en Belgique, on dira « on ne sait rien faire ». En contexte de communication, les normes doivent être, dans une certaine mesure, maîtrisée par l'apprenant, pour qu'il en différencie les différents contextes d'utilisation. Grâce aux notions de français standard, et ses normes[180], l'apprenant ne sera plus dépendant de l'endroit où il se trouve, ni confiné à une forme de français.

Le registre de langue renvoie lui-même à la question de l'*ethos,* qui est traité et approfondi au chapitre suivant (Cf. 4.4 l'*ethos* dans la perspective du dire et du dit). En effet, c'est aussi par son niveau de langue et son style que le locuteur se présente à son interlocuteur et donne une représentation de sa personne.

5.5 La mémorisation

La mémorisation constitue en soi l'un des éléments les plus importants, dans le processus d'apprentissage et donc dans le processus des acquis qui doit présider à la conception même d'un serious game. Il est nécessaire pour l'aborder de revenir à la compréhension du fonctionnement de la mémoire humaine. Lieury (1998 : 49) l'a nettement souligné lorsqu'il dit :

[179] Français normé dénué de tout accents régionalistes, et dont la syntaxe, morphologie, et l'orthographe sont décrit dans les dictionnaires, manuels de grammaire et la langue de la presse, pour plus d'informations se référer à l'article de Séverine Rebourçet, « Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme » linguistique et littéraire » à la française », Volume 2, n°1, Printemps 2008, disponible sur le site : http://clsl.recherche.usherbrooke.ca/vol2no1/rebourcet_vol2no1_2008.pdf, consulté le 6 mars 2018.

[180] Pour plus d'information, consulter l'article de l'Université Rennes 2 « Typologie des normes : existe-t-il un français/une langue standard ? », mis en ligne en 2011, disponible sur le site : http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-3.html, consultée le 6 mars 2018.

> La mémoire est l'ensemble des mécanismes tant biologiques que psychologiques qui permettent d'enregistrer et de restituer les informations. Mais, par rapport à la vie courante, la mémoire est plus vaste qu'on ne le pense généralement et il faut se rappeler qu'elle ne fait pas qu'enregistrer les souvenirs mais aussi les dizaines, parfois centaines, de milliers de mots du vocabulaire et leur sens, des langues étrangères pour certains d'entre nous, mais parfois aussi une deuxième langue, qu'elle soit une langue régionale ou des mots de patois ou argotiques. La mémoire (...) contient aussi des milliers d'images (...).

De nombreuses recherches ont été menées pour comprendre scientifiquement le fonctionnement de la mémorisation. Ainsi, le premier chercheur à s'intéresser au phénomène fut l'allemand Herman Ebbighauss (2011) qui a mené plusieurs expérimentations sur l'oubli en mesurant le temps nécessaire à l'apprentissage et au réapprentissage des poèmes et des listes de syllabes. Ces recherches ont beaucoup évolué et se concentrent sur les mots que les apprenants doivent apprendre en comparant leurs performances, en mettant en évidence les lacunes de chacun dans leur capacité à retenir, liés à des pathologies ou non.

Grâce à ces recherches, j'ai découvert l'existence de différentes sortes de mémoires, telles que la mémoire sémantique, la mémoire lexicale et la mémoire imagée. Celles-ci ont permis d'analyser le processus qui s'établit lors de la mémorisation, ainsi que tous les éléments favorables à l'apprentissage, tels que l'entraînement, l'intérêt, et la motivation. Je présenterai succinctement ces types de mémoires afin de mieux cerner le fonctionnement de la mémorisation lors du processus d'apprentissage.

5.5.1 La mémoire sémantique

Du grec *semios* qui signifie « le signe », la mémoire sémantique représente la mémoire la plus puissante de l'être humain (Lieury, 1998). Elle comprend, comme son nom l'indique, le sens des mots, sans nécessairement en retenir la morphologie (qui elle relève plus de la mémoire lexicale), et les savoirs généraux (les informations des encyclopédies).

Dans son ouvrage « Education et nouvelles technologies, Théories et pratique », Jacques Perriault (2002) donne pléthore d'exemples sur les savoirs généraux, parmi eux : « deux et deux font quatre », « la baleine et un mammifère », « Lisbonne est la capitale du Portugal » (Pierrault, 2002 : 106).

Lieury (1998) classifie la mémoire sémantique en deux catégories :

- le classement thématique qui classe les mots par grands domaines ou familles (comme « les animaux », « les plantes », « les vêtements »)

- le classement associatif qui classe les mots à la manière dont l'individu les fait correspondre dans le langage, tel que les associations « table » et « manger », ou les contraires « chaud » et « froid ».

5.5.2 La mémoire lexicale

Du grec *lexi* qui signifie « mot », la mémoire lexicale représente l'une des principales mémoires chez l'homme. Egalement appelé « système de représentation perceptive » (Roubaud, Bernard, 1997), Lieury (1998) explique qu'elle « contient des milliers de mots, voire plusieurs dizaines de milliers en moyenne chez l'adulte cultivé, classés par ordre alphabétique, tout d'abord par la première syllabe, puis par la rime ».
Lieury dit qu'elle comprend uniquement la « carrosserie des mots », et non leur sens. C'est grâce à elle que l'être humain apprendra les mots d'un texte, un poème, etc…

D'un point de vue lexical, il n'est pas possible de différencier des mots connus de ceux qui sont inconnus, dans la mesure où le mot est perçu comme une suite de caractères. Il est par exemple impossible de reconnaître un mot d'une langue étrangère d'un mot d'une langue maternelle. La suite de caractère que représente le mot est alors passé sous l'entonnoir de l'ensemble des mots appris dans l'existence, donc contenu dans la mémoire lexicale, afin de savoir s'il s'agit d'un mot présent dans la mémoire. De ce fait, « la carrosserie du mot » présente dans la mémoire lexicale renvoie à un ou plusieurs sens emmagasinés dans la mémoire sémantique (un disque par exemple peut renvoyer à un disque de musique ou à un cercle en mathématique). C'est la raison pour laquelle ces deux types de mémoire, qui étudient le sens et la forme des mots, sont à prendre en compte dans l'apprentissage du vocabulaire. Par ailleurs, nous comptons une autre mémoire liée aux deux précédentes, que je présenterai succinctement: il s'agit de la mémoire imagée.

5.5.3 La mémoire imagée

La mémoire imagée correspond à une mémoire d'images préfabriquées. Si nous prenons l'exemple de l'ours, l'homme qui en voit la représentation en dessin ou en photographie va construire une image mentale qu'il va transposer dans sa mémoire. La mémoire sémantique

sera, quant à elle, chargée d'attribuer un sens à « ours » qui va ensuite faire appel à la mémoire lexicale qui va rechercher le mot « ours » correspondant. Ainsi l'image, qui va se verbaliser mentalement, se transformera en mot.

Contrairement à la perception qui est un processus de codage verbal, la perception d'une image est issue d'un processus de double codage: le codage verbal, et le codage imagé. C'est peut-être la raison pour laquelle les images sont plus faciles à mémoriser.

Cependant, l'image doit être familière et non trop complexe, sans quoi, elle serait difficilement verbalisable. Le temps de présentation de l'image compte aussi: elle doit être inférieure à une seconde pour favoriser l'acquisition du mot. Ce type de mémoire a largement prouvé son efficacité ; d'ailleurs, les chercheurs la considèrent comme supérieure à la mémoire des mots. Dans son livre « Une mémoire d'éléphant ? Vrai trucs et fausses astuces », Alain Lieury (2011) rapporte une expérimentation qu'il a réalisé auprès de lycéens : il leur a été soumis des images et des mots, seuls 43 mots ont été rappelés immédiatement contre 57 images en moyenne sur un échantillon de 210 élèves.

Il est donc essentiel pour le formateur qu'il prenne en compte le rôle de la mémoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Et, pour cela, l'acquisition du lexique ne peut se faire que par le biais de répétitions, entendues ou dites, en compréhension et en expression orale et écrite. D'ailleurs, les psycholinguistes s'accordent à dire que l'unité lexicale n'est acquise pour un enfant qu'à partir du moment où elle a été vu ou entendu au moins dix-sept fois. L'acquisition lexicale se fait alors à trois niveaux :

- Au niveau sémantique : il est nécessaire de connaître le sens propre de l'unité lexicale, ainsi que tous les sens associés (souvent figurés).

- Au niveau syntaxique : il est également nécessaire de connaître les constructions syntaxiques dans lesquelles le mot s'intègre.

- Au niveau culturel: il est important de connaître les contextes où le mot ou l'expression seront utilisées.

Et la mémoire sera soumise à trois étapes d'apprentissages:

- L'étape « passive » où l'apprenant découvre l'unité lexicale, la reconnait, et en retient un seul sens

- L'étape « active » où il commence à acquérir une meilleure maîtrise de l'élément dont il découvre d'autres sens et constructions.

- L'étape « active libre » est celle où l'apprenant parvient à utiliser spontanément l'unité lexicale, et en maîtrise l'ensemble des constructions et sens qui lui sont associés.

L'acquisition du lexique (Holec, 1994) dans la langue étrangère ne doit pas être appréhendée qu'en termes de connaissances: combien de mots sera-t-il nécessaire d'apprendre ? De quelle manière les choisir ? Par quoi commencer (notions de mots nouveaux/connus, connaissances passives actives) ? Par quels types d'exercices ? etc.

En somme l'apprentissage du vocabulaire ne peut se borner à une thésaurisation d'unités, dans laquelle seule la quantité de mots acquises compte: plus l'apprenant aura assimilé de mots, plus la composante lexicale de la langue sera acquise.

Donc, le problème ne devrait plus être posé en termes de savoir, mais plutôt en termes de savoir et savoir-faire. Ainsi, ce qui sera nécessaire à l'apprenant d'acquérir résidera dans sa capacité à comprendre (oralement et/ou à l'écrit), et d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, les mots dont il aura besoin dans des situations de communications où il sera amené à assumer des rôles discursifs. Ainsi, nous parlerons désormais de compétence lexicale, qui est une des compétences de la compétence communicative.

La compétence lexicale, comme vu précédemment, est importante dans l'apprentissage d'une langue seconde, c'est principalement pourquoi cette partie de la langue été mise en valeur dans cette expérimentation. Ainsi, je me suis focalisée sur cette compétence dans le serious game.

La mémorisation constitue en soi l'un des éléments les plus importants, dans le processus d'apprentissage et donc dans le processus des acquis qui doit présider à la conception même d'un serious game

Par ailleurs, l'importance d'acquisition de cette compétence dans l'apprentissage d'une langue étrangère m'a permis d'orienter, dans la prochaine partie, le lexique cible de mon expérimentation vers l'*ethos*. Et, c'est à l'aune de la compétence de l'*ethos*, qu'est venu l'idée d'exploiter ce type de lexique à travers un dispositif vidéoludique[181], que j'imaginais concevoir.

[181] Voir partie 3 « Projet de conception d'un jeu vidéo sérieux ».

PARTIE 3
PROJET DE CONCEPTION DE JEU SERIEUX

I. Aux origines du projet

Cette partie de la thèse met en évidence un tournant important de mes recherches. En effet, après avoir approfondi la revue de la littérature du serious game à travers le monde, dans les différents domaines en général, et en didactiques des langues en particulier, j'ai souhaité apporter un éclairage nouveau sur les possibilités qu'un tel outil pouvait offrir en termes de potentialités dans l'acquisition d'une langue seconde. Comme vu précédemment, l'acquisition lexicale étant la clef de voute de l'apprentissage d'une langue nouvelle, il était pertinent de questionner les possibilités qu'un jeu vidéo ludique pouvait offrir en termes de stratégies d'apprentissage nouvelles dans l'acquisition du lexique. Cette réflexion est d'abord passée par l'élan de poursuivre les balbutiements de mes recherches de mémoire, à travers un serious game déjà expérimenté auparavant[182], pour des raisons de confort. Puis, la conviction intime et personnelle de potentialités nouvelles dans un tel outil m'a amenée à nourrir l'ambition de joindre l'utile à l'agréable en concevant mon propre scénario de jeu sérieux, comme incubateur, et terrain de ma propre expérimentation.

Il était important, par ailleurs, d'observer la conception d'un jeu vidéo sérieux de l'intérieur, en termes de fonctionnement technique, mais aussi de tenter de comprendre comment cela pouvait résonner chez l'apprenant en termes d'insécurité linguistique[183] et d'estime de soi[184].

J'ai abordé dans cette partie la question de l'*ethos*, sa genèse et ses origines, les modalités de la présentation de soi, et enfin la question de l'*ethos* numérique. L'étude de ces points a été fondamentale dans ma recherche puisque les questions approfondies ont permis de voir évoluer ma découverte de l'*ethos* vers un monde beaucoup plus actuel: celui du numérique d'abord, et du jeu vidéo ensuite.

[182] *Les éonautes*.
[183] Voir 2.4 du chapitre « serious game ».
[184] Je partais sur l'idée d'un jeu vidéo sérieux basé sur des jeux de rôles afin d'exploiter l'*ethos* et l'estime de soi.

1.1 L'estime de soi dans les apprentissages

Revenons à la notion d'estime de soi (Aslim Yetis et Elibol, 2017): considérée comme un jugement et une évaluation qualitatifs que l'individu projette de soi-même, et qui influence sa confiance envers autrui. Elle se construit dans l'enfance à travers les interactions sociales, mais surtout sous l'influence des parents et de leurs messages, puis au contact de l'environnement (les camarades de classes et les enseignements). Toutefois, l'estime de soi, après s'être stabilisée, est « quand même soumise à des variations en fonction des circonstances personnelles » (Rubio, 2007: 5). Celles-ci sont avant tout liées à l'âge et au développement de l'être humain, et peuvent être causées par des changements de relations entretenues avec l'environnement proche, tel que les parents, ou bien leurs changements d'opinion d'eux-mêmes (Aslim Yetis et Elibol, 2017). Ces variations sont tributaires des réussites ou des échecs antérieurs, des comparaisons avec les autres, ou des expériences vécues, ainsi, l'estime de soi « peut varier (augmenter ou diminuer) tout au long de la vie et être différente selon le domaine » (Smuk, 2012: 84). Quant à Rosenberg (1965: 15), l'estime de soi relève de l'attitude positive ou négative de l'individu envers lui-même. D'autres, comme Harter (1982: 88) expliquent qu'il s'agit de « l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur ». Et, Toczek et Martinot (2004: 26) pensent, au contraire, que c'est la « valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». Rubio (2007: 5) approfondit la notion en postulant qu'il s'agit d'un « phénomène psychologique et social à travers lequel un individu évalue sa compétence et son soi en fonction de certaines valeurs ».

A partir de ces définitions, je retiens que l'estime de soi relève surtout de la façon dont se perçoit l'individu et s'apprécie. Il s'agit donc de l'opinion que l'individu se fait de lui-même, de ses capacités et aptitudes, en somme, de sa propre valeur suite à ses auto-évaluations. Autrement dit, l'individu fait face à un auto-jugement de sa personne, après s'être évalué.

Pourtant, aujourd'hui, l'une des principales préoccupations des enseignants et formateurs en classe de langues, est de réduire l'anxiété et la peur éprouvées par les apprenants lors des prises de parole devant les autres, dans la langue cible. Depuis, les didacticiens (Arnold, 2006 ; Rubio, 2007) ont ajouté un autre enjeu à la motivation (dont l'impact dans les

apprentissages n'est plus à démontrer[185]): forger l'estime de soi des apprenants afin de favoriser un apprentissage efficace de la langue et une meilleure acquisition de la compétence communication (Rubio, 2007: 7). En effet, Brown (1994: 136) explique que : « L'estime de soi est probablement l'aspect le plus omniprésent du comportement humain. ». Il ajoute qu' « il peut être facilement affirmé qu'aucune activité cognitive ou affective ne peuvent être réussies sans un certain degré de confiance en soi, de croyance en soi concernant nos capacités à réaliser avec cette succès cette activité. » (Ibid.)

Les recherches (Martinot, 200 ; Galand, 2006, André et Lelord, 2008 cité par Smuk, 2012: 84) ont démontré que l'estime de soi constituait un facteur influençant le plaisir éprouvé pour l'apprentissage, la prise d'initiative pour apprendre, la mobilisation des ressources cognitives nécessaires (l'usage des stratégies par exemple), la stimulation des ressources affectives (la motivation).

Ces éléments ont motivé la création d'un jeu vidéo sérieux, destiné à l'apprentissage d'une langue seconde, qui favoriserait par la même occasion l'estime de soi. Toutefois, ce projet n'a pas pu aboutir ni voir le jour à cause de contraintes techniques conséquentes que je détaillerai dans ce chapitre; néanmoins, cette expérience m'a permis d'orienter le cadre de ma thèse de manière plus structurée, en choisissant formellement l'orientation thématique de mes objectifs pédagogiques: l'*ethos* et la présentation de soi.

Dans cette partie, j'explicite la démarche et les choix qui ont nourri mes orientations lors de la conception de mon propre jeu sérieux. Il s'agit ainsi de faire le lien entre un cadre théorique et la réflexion d'un concepteur autour d'un jeu en phase de création.

Par ailleurs, pour mieux exploiter la notion d'*ethos* dans le jeu, il m'a fallu revenir de manière approfondie sur la notion de présentation de soi, ses origines, et ses différentes définitions interdisciplinaires. Cette démarche m'apparaissait importante: une réflexion autour de ce concept, aussi vaste disciplinairement que divers, ainsi que son étude épistémologique, permet-elle de créer des ponts avec ce que j'ai défini dans cet état de l'art, comme *ethos* ludique, dans un contexte de jeu vidéo, et la présentation de soi, telle que définie par de nombreux champs disciplinaires ? C'est ce à quoi j'ai tenté de répondre dans cet état de l'art de l'*ethos*.

[185] Voir le chapitre « L'importance de l'acquisition lexicale dans l'acquisition d'une langue seconde ».

1.2 L'idée d'un scénario

J'étais partie sur l'idée d'un serious game proposant une trame narrative sur fond d'enquête policière[186]. Le synopsis était le suivant :

> Mon joueur(se)/apprenant(e) est « *Xan*» (selon l'avatar choisi), sa meilleure amie *Christina*, journaliste d'investigation au milieu d'une enquête brûlante sur la relation opaque qu'entretiennent la brigade des stupéfiants, les « indics » et les dealers, a été retrouvée assommée à son domicile. Après une hospitalisation où Christina a été placée sous coma artificiel, les enquêteurs de police de la BRI (Brigade de recherche et d'intervention) ont été chargés de l'enquête.
> A ce stade de l'enquête, ils penchent vers un différend familial: en effet, en instance de divorce, *Christina* vivait un moment très difficile.
> *Xan* en est convaincue: son ex-mari, n'aurait pas pu aller jusque-là, même si le mobile, aux yeux de tous, est tout trouvé.
> Tout porte à croire, selon *Xan,* que durant sa dernière enquête, elle serait tombée sur des informations compromettantes qui touchaient des personnes occupant un poste à haute responsabilité au sein de la police judiciaire.
> *Xan* doit trouver les indices distillés ça et là dans le carnet de notes, qu'elle a pu récupérer à son domicile – au moment où elle a été appelée pour l'identifier-.
> *Xan* est chargée de l'enquête officieuse.

Ce jeu d'aventure (*adventure game*) proposait d'explorer différentes scènes dans le but de résoudre des énigmes permettant de faire évoluer l'histoire. Ce scénario offrait, par ailleurs, la perspective d'étudier différents points de langue, que j'ai développés à travers ce chapitre, essentiels à l'apprentissage d'une langue seconde, pour le niveau intermédiaire A2/B1 du CECR. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce chapitre.

Rappelons que ces deux niveaux sont reliés à un certain nombre de descripteurs[187] dont je me suis fait ici le relai. L'apprenant peut ainsi:

- décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date (A2)

[186] Voir en annexe l'ébauche du scénario « Eléments de scénario de mon serious game (cadre spatio-temporel, synopsys, etc.) »

[187] L'ensemble des descripteurs, selon les niveaux, sont disponibles sur le site : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/file/CECRL_en_un_coup_doeil.pdf

- faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. (B1)
- relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions (B1)
- décrire un rêve, un espoir ou une ambition. (B1)
- raconter une histoire (B1)
- décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.

Par ailleurs, dans une perspective interactionnelle, un apprenant de niveau B1 est capable :

- d'engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.

En considérant le pré-requis suivant du niveau A2, il est habilité à :

- répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.

Je souhaitais que l'utilisateur de ce jeu puisse avoir la possibilité de communiquer, par le biais de productions écrites et orales, avec les personnages non joueurs, et avec d'autres joueurs participant au même jeu, afin de se présenter, de gagner leur confiance, et de glaner les informations nécessaires permettant de résoudre l'énigme du crime. En reliant présentation de soi, jeux de rôle en vue d'accéder à la résolution d'une mission/énigme, mes recherches m'ont amené à m'intéresser à la question de l'*ethos*[188]. En effet, pour parvenir à gagner la confiance de son interlocuteur, *Xan*[189] allait devoir communiquer avec ses interlocuteurs et intégrer différents rôles (une férue d'Opéra, un gastronome, un *fan* de football, une patiente allant chercher un médicament à la pharmacie, etc.).

J'imaginais proposer aux joueurs la possibilité d'interactions « réelles », à l'aide d'un chat écrit et oral, avec des personnages non joueurs et d'autres joueurs. Les textes auraient été analysés par une enseignante supervisant les parties du jeu. Les dialogues écrits ou vocaux avec les personnages non joueurs auraient été gérés par une intelligence artificielle.

[188] « C'est-à-dire l'image de soi favorable susceptible de lui conférer son autorité et sa crédibilité », (« Présentation de soi, éthos et identité verbale», Ruth Amossy, p.5, Presses universitaires, 2010, 238p.)
[189] Un des avatars du jeu.

Face aux nombreuses contraintes techniques que je détaillerais tout au long de cette partie, j'ai dû renoncer à la concrétisation de ce projet. Ainsi, les modalités interactives du jeu n'ont pas été poursuivies : la description du jeu est au stade embryonnaire. L'approche théorique qui est développée a été remobilisée pour l'analyse du serious game *les éonautes*, qui est le vrai cœur de ce travail de recherche.
A partir de cet intérêt, j'ai souhaité approfondir la question de l'*ethos* et de la présentation de soi par une revue de la littérature de cette notion, et un historique de son évolution.

II. L'*ethos* : genèse et origine antique

Pour mieux comprendre la notion que je souhaitais intégrer au jeu, il a été nécessaire de revenir sur les fondements théoriques de l'*ethos.* A travers les nombreuses réflexions qui l'ont entourée et nourrie durant des siècles, la question de la présentation de soi, s'articule autour de deux écoles de pensée principales.

La première traduit l'impression qu'un individu s'évertue à produire sur son interlocuteur pour mieux l'influencer. Et ce, quel que soit le contexte, qu'il s'agisse par exemple d'obtenir un accord ou bien de faire adhérer son auditoire à une cause commune, l'important étant de placer la présentation de soi au service d'une action concrète. C'est donc l'effet produit qui prime sur tout le reste. En somme, c'est dans la capacité à convaincre, ou la capacité de se vendre (Beckwith et Clifford Beckwith, 2007) que réside l'intérêt de cette entreprise.

Nous devons cet héritage à Aristote, qui l'a pensé dans la Grèce antique comme une pratique d'influence. Il partait du postulat de base qu'il était impossible de persuader quelqu'un sans se montrer avant tout crédible. Et c'est là toute la difficulté de la manœuvre dans la mesure où les affaires publiques d'une société, à l'inverse de l'univers carcéral, sont gérées par des citoyens qui n'ont pour seul arbitre leur raison pour prendre des décisions communes à la cité.

L'échange verbal devient de ce fait le seul moyen de « négocier » pour parvenir à un accord (Amossy, 2010: 16). La question d'*ethos* était, de ce fait, cantonnée à la pratique oratoire et était mise en scène dans un lieu public tel que l'agora ou le tribunal. C'est dans cette situation même, qui permet à l'orateur de persuader, que sa crédibilité joue un rôle crucial. Aristote l'a d'ailleurs intégré dans sa rhétorique à travers sa célèbre triade : *logos*, *ethos,* et *pathos*. En effet, chaque élément ne saurait se substituer à l'autre car pour agir sur l'auditoire, il devra user d'arguments valides (*logos* dans le discours), persuader en touchant les cœurs (*pathos* :

chez l'auditoire) et enfin projeter une image de soi inspirant confiance. C'est ce dernier pôle qu'Aristote nomme *ethos*, pilier essentiel de la persuasion en rhétorique, où il explique ceci :

> On persuade par le caractère, quand le discours est de nature à rendre l'orateur digne de foi, car les honnêtes gens nous inspirent confiance plus grande et plus prompte sur toutes les questions générales, et confiance entière sur celles qui ne comportent point de certitude, et laissent place au doute » (Aristote, 1991 :22-23, *Rhét*. I, 1356a).

Ce qui est intéressant, c'est qu'Aristote va plus loin : en effet, il considère que « c'est le caractère qui, peut-on dire, constitue presque la plus efficace des preuves » (*ibid*.). Autrement dit, le statut et la force du discours sont indissociablement liés à l'image de celui qui en est à l'origine. Je conçois que ce parti pris est particulièrement tranché. Ce n'est pourtant pas ce que la logique voudrait : il est convenu, dans cette perspective, que la vérité d'un raisonnement ne dépend pas uniquement du locuteur mais plutôt de moyens logico-discursifs purement internes. C'est la raison pour laquelle d'autres tenants de certaines théories de l'argumentation (telle que la logique informelle) considèrent que l'*ethos* tient avant tout à la qualité d'un raisonnement, qui n'est en rien tributaire de la personne du locuteur, ni du capital confiance qu'il projette.

Ce qui a attiré particulièrement mon attention dans l'élaboration de ce projet fut l'efficacité qu'attribue la rhétorique pure à cette définition de l'*ethos*. Le personnage/avatar devait effectuer une enquête policière officieuse, et de ce fait, être amené à rencontrer différents adjuvants et opposants, se présenter et projeter une image vraisemblable, ce qui lui aurait permis de glaner les informations nécessaires à la résolution de son problème (ici : retracer la trame qui a engendré les faits de violence sur son amie). Si l'on s'en tient à cette définition, la force de la rhétorique est justement sa quête de vraisemblance, et non de la vérité. C'est la raison pour laquelle il était important dans ce projet de mettre l'accent sur la notion d'identité[190] chez l'avatar, en permettant à l'utilisateur de la créer à son image. Il aurait été, par ailleurs possible, de mettre à sa disposition la possibilité de choisir sa couleur de peau, son style vestimentaire, sa coupe de cheveux, etc., pour justement impacter la crédibilité du personnage sur son interlocuteur.

En outre, j'estimais, selon cette même définition, que la capacité à atteindre la mission pour l'avatar ne dépendait pas du *logos* seul, et donc des arguments qu'il aurait intégrés dans sa

[190] Notion qui sera développée ultérieurement.

production verbale ou écrite pour la raison suivante : elle devait aussi et avant tout passer par la confiance que son interlocuteur lui accorderait.

Et, toujours selon Aristote « l'*ethos*, comme le *logos*, est un effet de l'usage de la parole en situation » (Amossy, 2010 :19). Ainsi, la crédibilité et la force de persuasion ne s'enracinent pas éternellement chez l'orateur, il doit la reproduire par un travail constant de persuasion en construisant dans son discours une image renvoyant à une impression favorable. C'est ce que l'on appellera l'*ethos* oratoire. Cependant, aux trois paradigmes définis par Aristote, Roland Barthes (1970) met en évidence la nécessité de se montrer de telle ou telle manière, contrairement à celle du paraître. Ainsi, il dit : « Les traits de caractère que l'orateur doit montrer à l'auditoire (peu importe sa sincérité) pour faire bonne impression : ce sont ses airs […]. L'orateur énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, ne suis pas cela ». (1970 :315)

Ce faisant, j'ai décidé de porter une attention particulière à l'impression que choisirait de projeter l'avatar. La liberté qu'il aurait de façonner son personnage, afin de lui permettre de refléter la meilleure impression qui soit, aurait déterminé de sa capacité à convaincre, ou pas, son interlocuteur (ici les personnages non joueurs qu'il aurait croisé durant ses différentes missions), et donc à parvenir à résoudre l'enquête. En effet, l'*ethos* se construit à travers son énonciation et non sur ce qu'il dit de lui-même. Prenons le cas du journaliste, c'est grâce à la précision des informations recueillies ou leur caractère chiffré qu'un article traitant d'une question de politique internationale apparait comme relevant d'une certaine expertise ou non. Le cas est également vérifiable pour l'homme politique ou l'avocat qui fondent leur réputation (et donc leur crédibilité) non sur ce qu'ils disent de leur propre personne, mais plutôt sur le programme politique qu'ils soumettent aux citoyens pour l'un et pour le plaidoyer qui tentera d'innocenter un inculpé pour l'autre. En somme, c'est à travers les modalités de l'énonciation que se construit l'image de soi.

La deuxième école intègre la présentation de soi dans une autre sphère : celle des rites d'intégration de la vie quotidienne. Ici, la mise en scène du moi vise essentiellement à construire les identités et à réguler les interactions sociales. En somme, c'est l'ensemble des interactions qui tissent la trame de la vie professionnelle et privée de manière délibérée. Programmée ou pas, elle est l'élément de base qui construit les interactions, cellule de base du fondement de la vie sociale.

J'avais choisi pour le jeu d'exploiter la première tendance, car l'objectif de l'enquête était la récolte d'information. Et pour cela *Xan*[191] devait projeter une image programmée de sa personne dans le but de persuader son interlocuteur de sa crédibilité, à l'instar des hommes politiques qui tentent par une mise en scène particulière d'obtenir des voix.

Je m'étais également intéressée au paraître car cet élément pouvait, comme je l'ai mentionné précédemment, déterminer l'efficacité des interactions verbales, à travers l'*ethos* que présenteraient de leur personne les apprenants/joueur.ses.

En effet, la théorie selon laquelle l'*ethos* relèverait du paraître, comme l'illustre les expressions "ce sont des *airs*" ou "faire bonne impression" a fait l'objet de multiples commentaires.

Woerther (2007: 208) insiste sur le fait que l'impression que l'orateur produit est cruciale dans la mesure où son intérêt est de veiller à ce qu'elle soit la meilleure possible. La sempiternelle querelle entre l'être et le paraitre a tout son sens ici : l'opposition entre ces deux notions, la question du rapport qui lie le discours à la personne réelle de l'orateur m'a intéressé d'autant plus qu'il devait amener le personnage à jouer un rôle. Et la sincérité n'est plus ici, comme le soulignait la théorie aristotélicienne qui relie la vertu à l'impression projetée, une condition *sinequanone* d'efficacité. Pire, elle est même dissociée des "mœurs réelles" et prends le statut distinct de "mœurs oratoires" (2007: 208).

En effet, Gibert l'explique de manière très limpide lorsqu'il dit :

> Nous distinguons les mœurs oratoires d'avec les mœurs réelles. Cela est aisé. Car quoi qu'on soit effectivement honnête homme, que l'on ait de la piété, de la religion, de la modestie, de la justice, de la facilité à vivre avec le monde, ou que, au contraire, on soit vicieux, […], c'est là ce qu'on appelle mœurs réelles. Mais qu'un homme paraisse tel ou tel par le discours, cela s'appelle *mœurs oratoires*, soit qu'effectivement il soit tel qu'il le parait, soit qu'il ne le soit pas. Car on peut se montrer tel, sans l'être; et l'on peut ne point paraître tel, quoiqu'on le soit; parce que cela dépend de la manière dont on parle (p.208 cité par Le Guern, 1977: 284).

Prenons l'exemple du scénario de la séquence à l'opéra de Paris dans laquelle l'avatar devait faire croire à son interlocuteur (le maestro) qu'il est fan d'opéra et de tragédie lyrique. Ce scénario avait été conçu pour permettre au personnage de construire dans son discours l'image d'une personne crédible, inspirant confiance, alors qu'il n'est pas forcément sincère car intégré dans un contexte de jeu de rôle. Cette situation pourrait, par ailleurs, s'apparenter à

[191] Personnage avatar du jeu.

une forme de manipulation dans la mesure où en plus de mettre en avant ses compétences linguistiques réelles, le personnage devait de surcroit user de l'art oratoire pour s'attribuer des qualités qu'il/elle ne possède pas. La définition de cette notion reviendrait donc à un aspect purement technique puisque la considération morale dépend de l'usage qui en est fait. Autrement dit, l'important n'est pas de savoir si le locuteur ment son sur son identité mais de voir si ce qu'il montre de lui-même obéit à un objectif moral : dans ce cas précis, cela pourrait être la recherche de la vérité, à travers une enquête officieuse.

De la même façon qu'un avocat ou un homme politique ne s'adresseront pas de la même manière à leur auditoire et useront de stratégies argumentatives verbales différentes selon le contexte donné, le personnage du jeu devait s'adapter au genre institutionnel (le lieu) dont relevait son discours. Selon qu'il se trouve au stade de France à Saint Denis (communément appelé dans sa norme fantasmée : le « 9-3 »), à l'opéra ou dans une pharmacie, le personnage devait relier son *ethos* à la circonstance et au cadre de communication dans lequel le discours s'énonce. Woerther (2007:231) rappelle qu'Aristote lui-même fait dépendre l'efficacité de l'*ethos* à la capacité de l'orateur à adapter son discours en fonction du type de régime politique auquel participe son auditoire. C'est le caractère politique de l'auditoire et donc sa nécessaire variabilité qui détermine chez Aristote son efficacité.

Toutefois, la présentation de soi chez Goffman a pu inspirer quelques pistes de réflexion sur l'agencement du discours du personnage. Je me suis notamment intéressée à l'aspect sociologique de cette discipline qui, par ailleurs, ne fait aucune référence à l'*ethos* rhétorique vu précédemment. Ruth Amossy la nomme sobrement "présentation de soi". La différence notable est que cette notion s'attache à dépasser l'aspect oratoire et s'applique, particulièrement chez Goffman, à l'ensemble des comportements sociaux dans un contexte donné : l'habillement, les gestes, les mimiques ainsi que tous les éléments paraverbaux relevant de la mise en scène de sa propre personne. Spontanée, elle permet le bon déroulement de l'interaction tout en garantissant la réussite de la performance.

Cette notion, vue sous le prisme sociologique, a apporté un intérêt particulier à la force du langage non verbal dont je souhaitais voir investir le personnage. J'avais fait le choix de mettre à la disposition[192] de l'avatar différents styles vestimentaires, coupes et textures de

[192] Sous forme d'options que j'avais imaginées présenter par des onglets.

cheveux, carnation de teint, etc. afin que le personnage puisse également avoir la possibilité d'intégrer une image qui corresponde le mieux à son identité.

Revenons à cette notion d'identité, qui fut essentielle dans la manière dont j'ai réfléchi la construction du personnage. Pour ce faire, il serait intéressant d'expliquer d'abord ce qu'est une interaction verbale en sociologie. Dans la traduction française du livre "The presentation of self in everday life" publié en 1959[193], Goffman présente l'interaction sociale comme "l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres" (1973:23).

Cette définition s'inscrit en rupture avec l'*ethos* rhétorique désigné par l'action qu'exerce le locuteur sur son auditoire. Ici, elle se focalise essentiellement sur la notion de face à face, de réciprocité des sujets dans une situation donnée. Et, l'identité est perçue chez Goffman, non comme une performance oratoire face à l'autre, mais plutôt comme la construction d'une influence réciproque au sein même d'une interaction. Ce processus dynamique se déploie donc en situation interactionnelle. L'identité du personnage n'était pas destinée à être figée mais en perpétuelle construction selon chaque contexte donné, et ne reflétait donc d'aucune façon la manière dont il/elle se percevait lui-même (son identité individuelle) ou dont la société le catégorise (identité sociale). Elle était plutôt le fruit de l'image qu'il projetterait dans une situation donnée, spontanée ou pas.

Même si ces deux identités (individuelle et sociale) sont susceptibles d'influer sur la construction de l'image, il est important d'insister sur son caractère changeant et multiple. Ce qui offre au personnage de multiples facettes à sa personnalité (une identité plurielle). En outre, la théorie de Goffman inscrit cette mise en scène dans l'idée d'une dramaturgie : le locuteur est dans une performance de type théâtrale. Il utilise d'ailleurs le terme de représentation pour mieux illustrer ce fait et le définit comme "la totalité de l'activité d'une personne, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des participants" (1973 :23).

Le rôle, intégré par chacun d'entre eux, permet de donner aux autres une impression de sa personne qui correspond à la circonstance et au lieu, et ainsi engendrer l'effet désiré. Et, la plupart des rôles sont déjà ancrés dans nos routines définies comme "le modèle d'action

[193] Le livre a été traduit en français en 1973.

préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions" (*ibid.*).

Je me suis, par ailleurs, intéressée au rôle du décor, ici défini par Goffman comme "façade" (en anglais, *front*). Cette dernière permet, selon lui, de fixer la présentation de soi de l'individu à travers des traits dont les significations sont fixes. Cette façade, en plus de comprendre le décor, inclue l'apparence et les manières. Le décor renvoie au cadre dans lequel la représentation s'enracine : c'est l'ensemble des éléments que comprennent la scène et les objets qui l'enrichissent et qui permettent au rôle d'être joué à bon escient. L'exemple du cabinet médical[194] est plutôt probant pour ce qu'il représente chez le médecin, ou celui de la salle de classe pour le professeur, accompagné de l'ensemble des éléments qui le représentent : son mobilier et ses objets standards. Le décor s'intéresse donc essentiellement à la partie scénique de la façade. C'est la raison pour laquelle je souhaitais mettre l'action sur une scénographie[195] de choix en associant à chaque contexte et univers aux représentations propres au métier dont il est question, et aux différentes étapes du jeu.

La partie personnelle qui englobe les insignes spécifiant le rang, le sexe, l'âge, l'habillement, les caractéristiques ethniques (couleur de peau, type de cheveux, etc.), la posture, les façons de parler (les registres de langue), les expressions du visage, la manière dont se meut le corps, etc. peut être divisée selon Ruth Amossy (2010) en deux éléments :

- les apparences qui renvoient à tout ce qui appartient au statut social, qu'il s'engage ou non dans une activité formelle ou informelle.

- les manières qui interrogent le rôle que l'acteur entreprend de jouer dans l'interaction à venir : je prendrai en exemple le cas de manières hautaines ou agressives qui traduisent la volonté du locuteur à prendre l'ascendant dans l'interaction, ou tout au moins à la maîtriser.

Ces interactions obéissent de ce fait aux règles de l'interaction sociale à travers lesquelles le locuteur participe à la vie en société. Elles s'accomplissent, d'une certaine façon, de manière totalement inconsciente. Néanmoins, le cadre institutionnel joue un rôle non négligeable dans la mesure où l'interaction différera selon l'endroit et le cadre dans lequel s'exprimera le locuteur. C'est le cas de l'enseignant d'université qui changera de discours selon qu'il s'exprime dans un amphithéâtre ou dans un bar.

[194] Ces exemples sont cités par Ruth Amossy (2010).
[195] Cette notion sera abordée un peu plus loin.

Les objets qui entourent le cadre ont également une part à jouer : si nous reprenons l'exemple de l'enseignant d'université, nous verrons que les objets qui entourent sa profession jouent un rôle important dans l'image qu'il projette à son auditoire. Ainsi, selon qu'il est chargé de livres, qu'il porte des lunettes ou se présente avec un ordinateur, la manière aussi de présenter ses cours (notamment si ses séances sont projetées en PowerPoint) donnera de cette personne l'image d'un enseignant compétent et résolument moderne. Malgré tout, le caractère routinier de la présentation de soi dans les interactions n'implique pas qu'elles se réalisent en dehors de toute conscience de l'individu. Par certains aspects, elles se déploient dans un cadre conscient et réfléchi. Pour l'illustrer, Goffman (1973) cite l'exemple de collégiennes américaines qui, en présence des garçons évitaient de montrer leur intelligence et leur esprit de décision, afin de projeter la représentation de "sexe faible" imaginée et recherchée par les hommes. Ce qui semble être différent aujourd'hui, où il apparaît que les femmes prennent davantage part au jeu de la séduction (Amossy, 2010).

Cette maîtrise dans la présentation de soi, qu'elle soit vestimentaire, qu'elle appartienne au choix que l'on souhaite apporter à la tonalité de sa voix, ou bien qu'elle soit relative aux objets qui entourent le locuteur, sont un ensemble de codes tacites qu'il appartient de ne pas enfreindre (quand bien même il n'y penserait pas). C'est ce que l'auteure appellera "la gestion des impressions" (Amossy, 2010) dans la mesure où elle participe à l'image que l'on souhaite donner de soi. Cette dernière peut tout autant être délibérée qu'inconsciente et routinière. C'est cette qualité (gestion des impressions) que je souhaitais travailler chez le personnage afin qu'il puisse s'imprégner de ces « possibilités » qui rendront ses interactions plus vives et donc plus efficaces.

Pour conclure, et au prisme des différentes prises de positions des théoriciens de l'*ethos* et de la présentation de soi en général, je pense, à l'instar d'Amossy, que ces deux notions sont les deux faces d'une même pièce. En effet, la présentation de soi est ce qui va permettre au locuteur de construire non pas une identité mais des *identités* grâce au dynamisme de l'interaction.

La notion d'*ethos* est donc à assimiler totalement à celle de la présentation de soi, au sens élargi du terme, dans le sens où elles s'inscrivent toutes deux dans de nombreux registres : épidictique, délibératif, judiciaire mais aussi à d'autres formes d'énonciation.

Il est également important de prendre en compte la perspective sociodiscursive de la construction discursive de l'*ethos* : même si elle reste un phénomène universel car elle concerne tout un chacun et s'inscrit dans des situations de la vie courante, elle n'en demeure pas moins liée à des cadres sociaux et institutionnels qui influent sur des modalités particulières. Intéressons-nous à ces modalités à l'aune de l'imaginaire social et du stéréotype.

III. Les modèles culturels de la présentation de soi

3.1 L'importance de l'imaginaire social

Je m'y suis intéressée, dans un premier temps, car je destinais le jeu à un public d'apprenants désirant perfectionner leurs compétences lexicales. Ainsi, il aurait été proposé à des postulants de différentes origines et nationalités. C'est la raison pour laquelle la question de l'imaginaire social a toute son importance dans notre état de l'art. En effet, l'image que va construire le locuteur de sa personne, qu'elle soit multiple ou individuelle, dépend indéniablement d'un imaginaire social. Ainsi, l'image que j'ai de ma personne et que je souhaite projeter à autrui, mon comportement face à l'autre provient d'une socialisation.

Que je me voie en mère, docteure, institutrice, ou autre n'est pas uniquement dans le fait d'incarner ces rôles (même si j'apporte inconsciemment ma touche personnelle) mais la construction d'une certaine identité repose plutôt sur la base de représentations sociales, dont la société dans laquelle je vis projette les modèles (Amossy, 2010). Le problème se pose alors en termes d'identité sociale. En fonction des normes partagées, l'échange que je soumets à mon interlocuteur va permettre de me construire une identité propre, conforme aux représentations sociales en vigueur. En dehors de tout modèle, il n'y a plus de cohérence ni d'efficacité dans la mise en scène du moi. Endosser l'image stéréotypée d'une catégorie sociale est donc incontournable pour construire une identité fluide et une communication efficace.

Il était donc important que le joueur s'imprègne de ces représentations sociales en fonction des lieux qu'il serait amené à pénétrer. Aussi, s'il se trouvait, par exemple, à l'opéra, il devrait emprunter les normes partagées quant à ce type de lieu pour construire une identité qui aurait permis, entre autres paramètres, l'efficacité des interactions. Pour cela, il a été pensé de mettre à sa disposition un registre de langue avec le choix de mots soutenus, ainsi qu'un référentiel

musical lyrique qu'il aurait pu utiliser à sa guise pour se présenter et incarner une mise en scène de soi appropriée au lieu et au type d'échange exigé.

Cependant, un écueil a dû être évité : celui du repli identitaire et de la revendication à travers le stéréotypage. Dans la mesure où la conformité de la présentation de soi est reliée à un fait ou à un modèle culturel préexistant, les partenaires ont tendance à se retrouver entre eux et à se différencier des autres. Ils sont ainsi amenés à construire une identité de groupe, source même d'une distinction interprétée de diverses manières, qu'elle se produise à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté[196]. Le risque est justement de créer une clôture du groupe sur lui-même, qui pourrait être assimilé à une sorte d'enfermement dans un ghetto identitaire ou à la création d'un élitisme, première influence du pouvoir (*Ibid.*).

3.2 Stéréotype et stéréotypage

Pour mieux comprendre le phénomène, il était nécessaire de revenir à la définition de stéréotype. Amossy et Herschert (2007, 1997: 44) définissent le stéréotype comme: «Une représentation collective figée, un modèle culturel qui circule dans les discours et dans les textes. Il favorise la cognition dans la mesure où il découpe et catégorise un réel qui resterait sans cela confus et ingérable. »

A la base, le stéréotype est un schéma plutôt sécure pour le sujet car c'est grâce aux catégories préétablies auxquelles il ramène la situation nouvelle qu'il peut agir dans la vie quotidienne. Le danger du stéréotype réside dans son pouvoir de simplification excessive à cause du fait que les schémas restent figés. En effet, le réel est présenté sous une forme schématique et figée, et la situation devient « dangereuse » lorsque ce schéma est à la base déformé, notamment par le fait de faire circuler des images toutes faites à travers lesquelles le monde est interprété de façon erronée.

Il devient d'autant plus dangereux lorsqu'il est attaché à l'image des groupes sociaux et juge l'individu sur l'image préalablement déformée et faussée du groupe auquel il appartient. La difficulté *a posteriori* est de réussir à éradiquer ce qui, à la base, est figé et peu propice au changement. Et pourtant, comme indiqué précédemment, la schématisation et la catégorisation de l'autre sont des conditions *sinequanone* à la construction identitaire du sujet, et cela passe nécessairement par le processus de stéréotypage. Donc, non seulement le

[196] Ces exemples sont cités par Amossy (2010).

stéréotypage est nécessaire, mais en plus il participe à rehausser l'image de l'endogroupe (*in-group*) par la dévalorisation du groupe extérieur (*out-group*).

Ainsi, pour éviter cet écueil, il a été pensé d'offrir la possibilité au joueur.se d'intégrer différents profils appartenant à des groupes sociaux préétablis : ainsi, il y aurait eu l'habitant(e) de banlieue parisienne d'origine maghrébine (dit dans une connotation péjorative « banlieusard(e) »), la parisienne de classe sociale aisée, l'étudiant.e chinois.e vivant dans le 13ème arrondissement (lieu communément appelé péjorativement le « *chinatown* » parisien) et enfin le migrant africain vivant dans une résidence de jeune travailleurs en proche banlieue (porte de Clignancourt). Ce choix fut important car la représentation que l'individu projette de lui-même, qu'elle soit en tant que membre d'une nation, d'une classe d'une communauté ou autre, se matérialise dans la façon dont il se présente dans les interactions sociales. En effet, son *ethos discursif* se moule nécessairement, voire inconsciemment, à un modèle culturel existant, grâce auquel il trouve sa place (Amossy, 2010).

Dans certains cas, c'est en termes de revendication que le sujet entend appartenir à ces groupes, pour cela, il recrée par mimétisme un rôle qu'il s'appropriera.

La présentation de soi, dans ce contexte de stéréotypage est une clé centrale de la communication intersubjective et un élément qui relève du jeu d'influence. En effet, lorsqu'un homme se présente en qualité de père de famille, d'homme de science, de grand bourgeois ou de parisien, il entend asseoir sa légitimité à intervenir dans un domaine donné et manifeste par là son autorité. De ce fait, il invite son allocutaire à respecter les règles du « jeu » ou alors à s'identifier à lui. Le problème n'est pas tant dans le « noyau » thématique du stéréotype que dans la série d'attributs dits « obligés »[197] dont il s'accompagne. Ainsi, il suffit de créer une répétition (occurrence) d'un ou deux traits typiques du sujet pour reconstruire, voire subvertir l'ensemble et donc rapporter la nouvelle image au modèle enracinée dans la mémoire culturelle.

Amossy (2010) a donné deux exemples très pertinents pour illustrer son propos : le cas du père de famille, auquel le stéréotype attribue une image d'autorité sur fond de modèles patriarcaux, qui se présenterait à ses enfants en tant qu'ami, en se définissant en opposition aux valeurs que le schéma projette de son image, finira par produire, par le biais de la répétition et de la multiplication de cette présentation de soi, une image de père moderne et décontracté. On en conclut que c'est par la dynamique du stéréotypage que la construction de

[197] Ces attributs ne sont pas forcément activés dans chacune de ses occurrences.

l'*ethos* se veut décisive. Cependant, nous ne pouvons généraliser ce processus d'occurrence, dans la mesure où il conduit souvent à un effet caricatural.

C'est la raison pour laquelle il est plus prudent que la construction de l'*ethos* se fasse à partir d'une représentation préexistante, faisant elle-même partie d'un imaginaire collectif. La notion d'imaginaire collectif a été supplantée par celui d'« imaginaire sociodiscursif ». Charaudeau considère que : « les imaginaires sont engendrés par les discours qui circulent dans les groupes sociaux, s'organisant en système de pensée cohérents créateurs de valeurs, jouant le rôle de justification de l'action sociale et se déposant dans la mémoire collective. ». (2007 :85)

Ces imaginaires sociodiscursifs changent en fonction de la nature du groupe. Pour illustrer son propos et mieux en cerner la profondeur, l'auteur (Charaudeau, 2007) propose en exemple deux imaginaires différents de la société française par l'exemple de deux lois qui ont été défendues au parlement français par deux femmes, citoyennes très engagées dans les affaires de la cité, et qui s'impliquent totalement dans l'édification de la mémoire culturelle de la nation.

L'une[198] visait à condamner l'esclavage et le considérer comme crime contre l'humanité, tandis que l'autre[199] demandait à reconnaître les bienfaits de la colonisation française. Ici deux imaginaires antinomiques s'opposent : celle de la souveraineté populaire basée sur l'égalité à celle d'un élitisme culturel justifié par la civilisation et l'éducation des peuples. Pourtant, comme mentionné précédemment, bien que d'opinions différentes, ces points de vue participent d'une même *doxa*[200] : celle de promouvoir l'engagement personnel dans la gestion des affaires publiques et dans la représentation officielle de l'Histoire nationale.

Pourtant, malgré ces valeurs communes, des divergences saillantes sont à noter : celles du citoyen imbu des valeurs républicaines léguées par la Révolution, s'imposant en digne héritier des lumières, à celles attachées à la supériorité de sa culture (ethnocentrisme) et à la mémoire de ses acquis, dans un esprit de conservatisme qui soutient l'élitisme occidental.

De ce fait, c'est par les valeurs et les opinions de la communauté, que la construction d'*ethos*, qu'elle conforte en retour, s'établit.

[198] La loi Taubira
[199] La loi Gayssot
[200] « Ensemble d'opinions, de croyances, de représentations propres à une communauté et qui ont à ses yeux valeur d'évidence et force d'universalité » (Amossy 2010 :28).

3.3 La répartition des rôles dans les genres codés

Chaque genre de discours dépend de la liberté accordée au locuteur en fonction des modèles dominants de la société et du degré de stéréotypage. En effet, comme indiqué précédemment, chaque genre de discours dispose de sa propre répartition des rôles, ce qui exerce des contraintes plus ou moins marquées sur la présentation de soi du locuteur. Ainsi, pour faire en sorte que l'interaction se déroule dans les meilleures conditions, le locuteur doit se soumettre à certaines règles et accepter le rôle qui lui a été imparti, même si ce dernier peut être interprété avec une marge de liberté plus ou moins forte. Malgré tout, le bon fonctionnement de l'interaction passe nécessairement par un processus de stéréotypage de l'*ethos*.

Une étude de Séverine Hutin[201] a analysé un corpus de lettres de réclamation émanant de clients EDF et France Télécom mécontents. Il ressort de ces écrits une présentation de soi des plaignants « soumise à l'image des clients ayant déjà été en position de réclamants avant lui »[202] (2003 : 203). Autrement dit, l'image qui a orienté la présentation de soi du scripteur est celle du groupe de la clientèle réclamante dont l'entreprise a déjà une idée préalable. Dans ce type de situation, le client mécontent projette déjà une image de « râleur », et son « challenge » réside dans le fait de dépasser celle-ci pour obtenir satisfaction. Hutin a répertorié dans son étude une liste de traits censés projeter un *ethos* de crédibilité permettant de favoriser une réaction positive chez le récepteur. Parmi ces critères de réussite, il y a l'importance de se présenter en tant que « bon client », appellation qui renvoie de manière subliminale à l'image d'un client bon payeur, respectueux des délais, fidèle à l'entreprise, reconnaissant ses erreurs et privilégiant les accords à l'amiable en cas de litige.

Cependant l'ouverture de la lettre doit faire mention d'une émotion de mécontentement ou de surprise, sans laquelle, le récepteur ne jaugerait pas la nature de la réclamation. Et c'est justement ce qui va permettre de construire par la suite un *ethos* de « client scripteur manifestant ses exigences ». Grâce à l'utilisation du mode impératif, il deviendra un client « détenteur de droits » face à un service qui a, vis-à-vis de sa clientèle, des devoirs.

L'énonciation mêlant le « je » au « nous », enrichie de formules figées, et mêlant par ailleurs l'émotion ou l'évocation de circonstances privées permet de construire cet *ethos* et également

[201] Présentée dans sa thèse.
[202] L'article R121-2-1 codifie les « dispositions particulières aux contrats portant sur des services financiers » qui prévoit l'obligation pour tout fournisseur de service financier d'informer « le consommateur de l'existence ou de l'absence de procédures extrajudiciaires de réclamation et de recours accessibles et, si de telles procédures existent, de leurs modalités d'exercice ». Décret n°2010-257 du 12 mars 2010 – art. 5.

de sortir « de son rôle social pour apposer la marque d'un être au monde […]. La relation commerciale se mêle ainsi d'une relation interpersonnelle » *(ibid.* :361). Cette sorte d'interaction étant dotée d'une législation tacite et contraignante fait que ce type d'*ethos* reste minimal. En effet, elle se trouve régulée par un modèle préexistant qui oriente la mise en scène du moi. Elle a pour objectif d'obtenir satisfaction auprès de l'entreprise. Le stéréotypage reste donc, dans ce genre épistolaire, comme dans d'autres genres fortement codés, la première source d'orientation.

Il est intéressant de faire le parallèle avec l'interaction que j'ai imaginée entre *Xan Kentaro*, le patronyme complet de l'avatar du jeu d'origine chinoise, et l'agent de sécurité, dans laquelle elle négocie un autographe du Maestro en loge. Voici la retranscription de l'ébauche du script imaginé ci-dessous, suivie de la discussion autour des stéréotypes empruntés par *Xan* pour parvenir à son objectif : rencontrer le Maestro.

> La pièce commence (*représentation de la pièce en musique*).
> Elle se termine sous les applaudissements du public. *Xan* se lève pour applaudir. Une fois le public sorti, Nikita se dirige vers les loges des musiciens et demande à un agent de sécurité de lui indiquer la loge du chef d'orchestre afin de le féliciter en personne et d'avoir un autographe.
> **Xan :** Monsieur, je suis Xan Kentaro, une des plus grands fans du maestro. J'ai adoré la représentation et souhaiterais féliciter le chef d'orchestre en personne à sa loge et obtenir un autographe. Pourriez-vous me mener à sa loge si cela est possible ?
> L'agent de sécurité : Nous n'avons pas le droit Madame de mener des gens du public/spectateurs aux loges, sauf s'il s'agit des membres de la famille des musiciens ou des ami(e)s appartenant à leur cercle intime. Je suis désolée madame. Devrais-je dire mademoiselle (pragmatique du langage => jeu de séduction)
> **Xan :** Mademoiselle en effet ! Pourriez- vous faire une exception ? Je suis une de ses plus grandes admiratrices. Pourriez-vous au moins annoncer ma présence ? Dans tous les cas, je respecterai sa décision s'il ne souhaite pas être dérangé. Dites-lui seulement que j'ai suivi tout son parcours et vu toutes ses pièces ! Dites-lui également qu'il me ferait un immense honneur s'il acceptait de me recevoir pour que je puisse lui manifester mon admiration.
> **L'agent de sécurité :** Ma foi, je vais essayer ! Vous paraissez si sincère que cela mériterait que je fasse l'effort.
> **Xan :** Mille mercis !

L'écriture de ce script a été imaginée en tenant compte de plusieurs observations que je souhaitais intégrer au dialogue : déjà, la mise en scène du moi présentée par *Xan* face à l'agent de sécurité. En effet, je souhaitais l'intégrer au stéréotype de la groupie, qui tente d'obtenir un autographe auprès d'un personnage public considéré comme modèle. J'avais, par ailleurs, imaginé que le premier réflexe de l'agent de sécurité soit de lui refuser l'accès de la loge. En effet, je partais du stéréotype du ténor d'opéra habitué dans sa loge à ce genre de demande après les concerts-opéra.

Le modèle préexistant montrant la groupie comme une personne envahissante, intrusive et non respectueuse des règles a poussé le vigile à refuser de prime abord la demande de *Xan*. L'enjeu était de donner au personnage la possibilité de déconstruire cette image en formulant sa doléance de manière posée, courtoise et argumentée en insérant cette partie du dialogue montrant son enthousiasme, notamment par le fait qu'elle ait « adoré la représentation » et qu'elle « souhaiterai[t] féliciter en personne le maestro ». Le dialogue s'est poursuivi en prêtant au personnage de *Xan* des propos élogieux à l'artiste (comme pour imposer une légitimité).

Face à cet *ethos* discursif, j'ai souhaité introduire la séduction par l'entremise de l'agent qui réitère en guise de réponse les règles mais montre une ouverture, notamment par la dernière formule « devrais-je dire mademoiselle ».

Ici, l'énonciation mêlait l'évocation de circonstances privées (*Xan* se présente comme une grande admiratrice de l'artiste) à une formule interrogative figée. Cette dimension interpersonnelle greffée à l'interaction protocolaire (une cliente demande un renseignement à un agent de sécurité) permettait ainsi au personnage de parvenir à ses fins, et donc d'être amenée à la loge du chef d'orchestre.

L'idée était de créer une atmosphère propice à un échange plus intime, en passant du cadre professionnel au cadre privée (« devrais-je dire mademoiselle »). L'*ethos* discursif s'est ainsi poursuivi, au sens rhétorique du terme, grâce à la mise en scène de *Xan* traduite par une négociation tout en finesse où *ethos* et *logos* jouent un rôle complémentaire. Voici l'extrait de l'échange imaginé :

> **Xan :** Pourriez- vous faire une exception ? Je suis l'une de ses plus grandes admiratrices. Pourriez-vous au moins annoncer ma présence ? Dans tous les cas je respecterai sa décision s'il ne souhaite pas être dérangé. Dites-lui seulement que j'ai suivi tout son parcours et vu toutes ses pièces ! Dites-lui également qu'il me ferait un immense honneur s'il acceptait de me recevoir pour que je puisse lui manifester mon admiration.

Ici, l'idée était de permettre au personnage de s'imposer et imposer sa légitimité en se présentant comme « l'une des plus grande admiratrices » du chef d'orchestre, le superlatif a donc été choisi pour marquer cette supériorité. Le dialogue s'est poursuivi une nouvelle fois par une formule interrogative figée appartenant au registre soutenu, ce qui a eu pour effet de créer une occurrence. Pour remporter l'adhésion de son interlocuteur, l'humilité, vertu évoquée dans l'*ethos* rhétorique, a été intégrée au discours, notamment lorsqu'elle insista sur

le fait qu'elle se plierait à la décision de chef d'orchestre. Le portrait d'une personne respectueuse des règles pouvait, selon moi, ainsi s'esquisser.

Le discours s'achevait par l'utilisation d'un registre épidictique (« qu'il me ferait un immense honneur, s'il acceptait de me recevoir »), cette tonalité avait pour effet de faire flancher la décision de l'agent, qui prévoyait dans le script de faire exception à la règle. Ce qui est intéressant à relever ici dans mes choix scénaristiques, c'est d'avoir fait en sorte que l'interlocuteur ponctue l'acceptation par la mise en valeur de la vertu de la locutrice en évoquant sa « sincérité ».

Cet exemple montrait qu'il était possible d'imaginer pour le joueur que la locutrice, en recherche d'une stratégie de réussite en programmant sa mise en scène en ce sens, n'avait pas forcément conscience de se conformer à l'image d'un groupe[203]. Cette catégorie qui semble assez limpide pour le sociologue ne l'est pas pour autant pour l'individu qui entend faire une demande individuelle et spécifique. Ainsi, il en attend un bénéfice rapide et concret.

3.4 L'habitus

Selon Bourdieu (cité par Amossy 2010), le locuteur qui opte pour le genre de discours relevant d'une pratique courante[204] se soumet inconsciemment à des normes tacites. Il revêt un comportement verbal provenant d'un apprentissage vécu, et dans lequel le caractère contraignant et collectif est en partie ignoré par lui-même. Bourdieu nomme ce phénomène *habitus*, il le définit par ailleurs comme : « Un ensemble de dispositions acquises qui constituent une sorte « d'inconscient culturel » (Amossy, 2010 :44).

Dans ce cas précis, c'est l'analyste qui parviendra à analyser la régulation d'une présentation de soi, dans la mesure où le caractère stéréotypé échappe au locuteur qui s'adonne à cette performance.

3.5 Et le stéréotypage sans modèle ?

Une question s'est toutefois posée : dans la mesure où l'apprenant.e/joueur.se est étranger, que la langue française représente une langue seconde à apprendre, en prenant en compte que la culture française, ses us et coutumes ne sont pas forcément connus par lui/elle, comment

[203] Ici celui d'une groupie.
[204] Demander un autographe, ou faire un *selfie* avec une célébrité croisée par hasard ou lors d'un concert/séance de dédicace.

alors notre locuteur peut-il se présenter dans une situation où aucun modèle préexistant ne lui est fourni ? Il a été vu précédemment que le stéréotypage est un préalable nécessaire à toute construction d'identité, qui, en plus, est essentiel au bon déroulement d'une interaction. Qu'en est-il pour le cas de figure de mon jeu ? Le fait que *Xan,* étudiante chinoise de niveau A2/B1, n'ait certainement jamais assisté à une représentation musicale d'opéra, et doive jouer un rôle spécifique pour obtenir des informations ou des indices pour son enquête m'a poussée à m'interroger sur l'efficacité de l'interaction.

Selon Amossy qui a déjà traité de la question, « les ressources du stéréotypage peuvent être exploitées même en l'absence d'un modèle unifié dans le moule duquel le locuteur peut se couler » (2010 :51). L'exemple qu'elle cite pour l'illustrer apparaît très convaincant. En 2007, lors de la campagne présidentielle, Ségolène Royal présente à ses 10 000 supporters lors d'un meeting le 11 février 2007 à Villepinte son pacte présidentiel. Sa présentation de soi est programmée et influencée par le modèle préexistant de la visée argumentative d'un discours électoral. Même si dans les faits, Ségolène Royal mène le débat et monopolise la parole, son *ethos* est soumis à une négociation implicite car c'est le public qui va construire et forger l'image de soi selon ses attentes et sa *doxa*.

A tel point qu'un équilibre entre les deux parties apparait nécessaire : celui de l'autopromotion de la postulante à la présidentielle, à travers son désir d'être élue présidente, et celui des critères d'acceptabilité du public, à travers leur capacité à adhérer ou non à l'image d'une femme présidente. Le slogan choisi par Ségolène Royal a pris tout son sens en pareille circonstance, en optant pour « *La France présidente* », où le féminin de « président »[205] est attribué au sujet « France », plutôt qu'à la personne de Royal. Ce renversement grammatical relève d'une stratégie discursive pouvant agir sur le manque de représentation collective de la femme présidente.

L'extrait qui suit le confirme :

> Je ne veux pas, moi, d'un projet où la jeunesse est infantilisée, considérée comme une charge, voire une menace ou un danger. Car une société qui a peur de sa jeunesse est une société qui n'a plus confiance en elle et qui manque à son devoir d'hospitalité à l'égard de la génération suivante.
> Je veux une société qui fait confiance aux jeunes. Je pense qu'un ordre n'est pas juste, qui considère les enfants de la République inégaux en droits tout en leur imposant les mêmes devoirs.

[205] Ce féminin existe grammaticalement mais n'est pas encore intégré à l'imaginaire social.

> Je crois qu'un pays est malade quand, ressuscitant le fantasme du XIXème siècle des fameuses « classes dangereuses », il devient sourd au cri de souffrance qui monte, qu'on le veuille ou non, des quartiers difficiles ou sensibles.
> Et je ne peux me résoudre à cette souffrance.
> Et je ne peux pas m'imaginer qu'il suffise d'envoyer des bataillons de police ou de gendarmerie.
> […]
> Je sais que je réussirai à trouver des solutions et à empêcher de nouvelles explosions. Parce qu'au plus profond de moi, si je suis présidente de la République, je veux réaliser pour chaque enfant né ici ce que j'ai voulu pour mes propres enfants.
> Je veux une nouvelle donne avec tous les jeunes de France.

L'empreinte de marques de subjectivité avec la mise en valeur du moi sont très présentes dans le discours. Ainsi, le « je » deviens le sujet grammatical des verbes vouloir (« Je ne veux pas, moi, d'un projet où la jeunesse est infantilisée ») ou pouvoir dans le sens du refus (« je ne peux pas résoudre », « je ne peux pas imaginer »). Les verbes croire, savoir et réussir sont mis en avant dans des affirmations fortes ce qui projette l'image d'une femme volontaire, déterminée et ancrée dans de solides convictions. Ségolène Royal, à travers cette présentation de soi, doit doublement faire ses preuves : en effet, en tant que femme, elle doit compenser dans l'imaginaire collectif l'image du sexe faible, en affirmant par ailleurs sa personnalité. De plus, face à son concurrent de l'époque (Nicolas Sarkozy), elle doit fournir une image susceptible de contrebalancer l'image autoritaire et paternaliste de son rival.

Royal, ne disposant pas de modèle préexistant de la femme présidente se moule dans un stéréotype d'autorité masculine déjà existant : celui de son concurrent. En plus de ce stéréotypage délibéré qui la propulse dans une image présidentielle déjà ancrée dans l'imaginaire, elle apporte une touche maternelle en incarnant le contre-portrait de son rival, en le présentant comme chantre de la Loi autoritaire et paternaliste, du moins sous sa forme la plus coercitive. Ainsi, face au Père fouettard, répressif, violent, vulgaire[206] s'oppose le stéréotype de la figure maternelle compréhensive et sensible, qui considère les « jeunes » comme ses propres « enfants », y compris ceux issus de l'immigration.

Cet *ethos*, ponctué de *pathos* par la figure de la mère sacrifice qui « ne peut se résoudre à la souffrance » de ses enfants et qui puise sa force dans l'immensité de son amour, contribue à tirer son épingle du jeu et à poser un contraste entre son *ethos* et celui de Nicolas Sarkozy, malgré cette même image d'autorité, de volontarisme et d'énergie.

[206] L'épisode de l'insulte au salon de l'agriculture « casse toi pauv' con » et du nettoyage au « karcher » est implicitement sous entendu.

Nous constatons ici comment l'absence de modèle qui semble bloquer le stéréotypage est largement comblée par le recours à d'autres stéréotypes (celui de la mère entre autres, et des valeurs de générosité, selon l'inconscient collectif, de la gauche représentées par Royal ici, à travers son discours).

Dans le cas de *Xan*, l'étudiante chinoise, l'esquisse de son portrait n'a pas posé de difficultés particulières. En tant qu'étudiante en littérature française (et non en musicologie), son caractère passionné (du moins ce qui en paraît de par sa mise en scène) et la figure féminine moulée au code vestimentaire du lieu, lui aurait éventuellement permis là aussi de tirer son épingle du jeu. Je partais du principe que le maniement des stéréotypes permet, en concordance avec les règles du genre, pour la locutrice d'élaborer une image qui ne s'inscrit pas dans son propre imaginaire.

Il a été évoqué brièvement plus haut la notion d'interculturalité et le risque de conflit d'interprétation qu'elle peut projeter dans une situation de communication. Il était intéressant de s'y pencher plus profondément dans la mesure où les apprenants susceptibles de jouer au serious game que j'ai projeté de concevoir, se trouvent précisément dans ce cas.

3.6 L'interculturalité et ses risques de conflit d'interprétation et troubles de communication

Si l'absence de stéréotype peut être remplacée par l'utilisation d'autres modèles partagés, en est-il de même d'un *ethos* qui ne partage pas le même cadre culturel commun ?

Pour mieux le comprendre, revenons à la notion de stéréotype qui par définition, comme l'indique Amossy (2010: 44), est « une construction de lecture » qui « […] n'existe qu'à condition que l'allocutaire repère ses constituants et les rassemble dans un schème familier. »

Ainsi, si le processus de stéréotypage et le déchiffrement ne sont pas alignés, nous pouvons nous trouver face à des troubles de communication qui occasionneront des attributions d'identités discordantes, voire hors de propos. Cela peut être courant pour les *ethos* apparaissant dans les textes anciens et dont le lecteur ne partage pas les représentations sociales, pourtant valorisées ou dans des contextes où la culture de la langue cible n'est absolument pas connues, voire apparaît comme étrange. Pourtant cette situation s'est déjà présentée, Amossy nous rappelle l'exemple de l'infirmière de la Grande Guerre projetant l'image d'une patriote engagée pour son pays à travers le slogan « Les voilà donc couchés ;

dormez, petits enfants de France, des anges blancs veillent sur votre sommeil » (2010: 60). En son temps, il fut interprété de façon positive et l'effet escompté fut favorable aux « troupes ». Pourtant, aujourd'hui il apparaît comme désuet, étrange, voire ironique. Déjà, la représentation de l'infirmière en « ange blanc » n'est plus d'actualité et peut paraître méprisant au public contemporain. Nous constatons qu'à partir du moment où les valeurs d'une communauté ne sont pas partagées et que le schème collectif n'appartient plus à son imaginaire collectif, la représentation (ici de l'infirmière) revêt la forme d'un stéréotype figé et simplifié, au sens négatif du terme.

La locutrice s'attire ainsi tous les préjugés liés à son statut et renvoie à l'image d'une femme soumise, car aucune distanciation n'est faite avec les représentations de son temps. Le stéréotypage qui était sensé la rehausser, la dévalorise finalement, ceci à cause de la nature différée de la lecture. En effet, il eut été préférable pour le locuteur de se pencher sur le contexte et l'imaginaire social de l'époque, lorsqu'il s'agit de comprendre et d'interpréter l'intention première d'une mise en scène. Cet exemple lié à un effet de la distance temporelle peut naître aussi d'une opposition de vues dans le présent. Dans la mesure où l'*ethos* se construit face à un auditoire qui présente des représentations, normes et valeurs différentes, l'effet escompté peut être retourné contre le locuteur qui l'effectue.

3.6.1. Exemples d'*ethos* issus du discours politique

Prenons l'exemple de Romain Rolland (1914) dans le contexte de la guerre de 1914 où son fameux article intitulé « Au-dessus de la mêlée » et publié pendant la guerre, a fait beaucoup parler de lui, mais dans le sens contraire escompté. En effet, l'auteur se voulant pacifiste, nourri des meilleures intentions et fédérateur du peuple français, a vu ses lecteurs comprendre le sens opposé de ses dires et l'affubler d'antipatriotisme. Pourtant, il a pris le soin de se présenter en homme impartial, prônant les valeurs de l'Occident. Malgré cela, ses détracteurs ont vu en lui un déserteur, lâche et antipatriote.

La représentation humaniste qu'il projeta fut inversée en celle d'antipatriotiste, celle du médiateur se transforme en germanophilie, attribut particulièrement détesté dans ce contexte de conflit armé. Cette image inversée, partagée par l'ensemble de ses détracteurs, de droite comme de gauche, a mis à mal la présentation de soi de Roman Rolland, qui se voulait pourtant bienfaitrice.

Dans d'autres cas, se présente la difficulté de déchiffrement de l'*ethos* de l'allocutaire. C'est souvent le cas lorsqu'il s'agit d'un *ethos* appartenant à une culture étrangère. Ce cas de figure intéresse particulièrement dans la mesure où nos apprenants sont eux-mêmes issus de culture étrangère, et ne partagent donc pas forcément les mêmes représentations sociales du pays de la langue cible. Pour exemple, j'ai cité le cas d'un homme d'origine afro-américaine, particulièrement charismatique, et qui fut candidat en tant que démocrate aux présidentielles de 1984 et 1988 aux Etats-Unis : Jesse Jackson. Connu pour son engagement et son combat pour les droits civils, et ministre du culte baptiste, il appartient à une culture afro-américaine dont les représentations collectives et les traditions oratoires ne sont pas connues de l'imaginaire social étasunien.

En effet, son style de communication s'apparente à une tradition orale qui insiste sur le rythme, le caractère dynamique et le pouvoir magique du verbe, grâce notamment au caractère malléable des récits (remis au goût du jour), ainsi que l'ancrage dans le vécu. Cette figure particulière dégage une image d'orateur passionné, engagé et sincère, grâce à un verbe rythmé, répétitif et en formule. Cette mise en scène, qui pourrait s'apparenter à un prêche (rappelons que Jesse Jackson est également pasteur), est avant tout destinée à remporter l'adhésion du public, à l'instar d'un office « endiablé » où le pasteur fait figure d'hypnotiseur des foules.

Prenons pour exemple un passage du discours qu'il a tenu à Chicago où il dit: « I am, *somebody*/ I may be black/ But I am *somebody*/ I may be poor/But I am *somebody/* I may be unemployed/ But I am *somebody*… »[207]. L'oralité instinctive et spontanée appartenant au monde de la prédication religieuse n'a pas eu d'écho auprès du peuple américain, et Jesse Jackson fut accusé d'appuyer exagérément sur l'aspect émotionnel de son *ethos* discursif, et par ricochet d'être opaque et manipulateur. Pourtant, ce même *ethos* n'a pas eu le même effet sur son auditoire afro-américain, qui fut, quant à lui, particulièrement séduit, car se reconnaissant dans ce processus de stéréotypage. Cependant, les normes dominantes ont réinterprété tous les traits caractéristiques de son *ethos* pour mieux les retourner contre lui. Rien ne dit que ce rejet provient d'un racisme sous-jacent de la part de la population blanche américaine, il est plutôt probable que ce phénomène soit le fruit de l'incapacité de ce même auditoire à lire cette présentation de soi particulière en totale rupture avec l'*ethos* normatif et la rhétorique présidentielle américaine.

[207] Traduction : « Je suis quelqu'un/Je peux être noir/Mais je suis quelqu'un/ Je peux être pauvre/ Mais je suis quelqu'un/ Je peux être au chômage/ Mais je suis quelqu'un ».

Mon projet de jeu, se présentant sous une forme numérique, entraînait-t-il donc une conséquence sur le processus de stéréotypage du locuteur ? Ce stéréotypage spontané autorisait-t-il une catégorisation de ces derniers ? Comment était-il possible de déterminer l'efficacité de l'*ethos* de mon personnage/joueur.se à partir de ses productions écrites et ainsi de le rattacher à un groupe social ?

Pour y répondre, je partais sur quelques exemples issus d'un forum de discussion du journal *Libération* et rapportés par Amossy (2010). En effet, le 22 mars 2009, un pseudonyme du nom de *lemandrin* poste un commentaire à la suite de l'article « Fronde à droite contre les primes » dans lequel il écrit *« Ah ! Ils commencent à trembler devant la grogne populaire….Hummmm….C'est si bon.* ». (2010 :65)

D'après cet extrait relevé, Ruth Amossy décelait quelques indices qui permettaient de dresser un profil de la personne qui se cache derrière le pseudonyme *lemandrin*. Ainsi, il apparaissait que l'internaute soit de sensibilité de gauche, issu d'un milieu éduqué d'après la syntaxe, la correction de l'écriture et de l'expression « grogne populaire ». Ici, le stéréotypage de l'*ethos* s'inscrit grâce à l'inscription des traits sociaux et politiques présents dans les contenus du message, mais aussi dans l'expression formelle et le registre de langue utilisé. L'*ethos* présenté ici est celui d'un citoyen engagé, protestataire et indigné des dérives du capitalisme, auquel est ajoutée une touche de francité.

Cette mise en scène fait écho, dans l'imaginaire collectif, à la lutte des classes pauvres contre les privilèges des bourgeois avalant le capital sans répartir les richesses, voire à la Révolution Française, notamment lorsque l'internaute manifeste sa délectation lorsque les puissants manifestent leur peur face à la colère grandissante du peuple. Cette caractéristique qui a permis de déceler le profil de cet internaute en particulier, nous le retrouvons dans d'autres postes. Ainsi, après la parution de l'article « Il est temps que Société Générale rime avec intérêt général » paru le 22 mars 2009, un internaute publie cette réaction « *Et comme les arbres ne grimpent pas jusqu'au ciel (sic* dicton boursier*) et bien vient un moment où il faut faire payer l'addition de ce capitalisme débridé…aux gens du peuple. Mais un jour…Ah ça ira…ça ira…ça ira* [208]».

En outre, sur le forum du journal *Libération*, les postes se toisent et se répondent, ce qui permet d'engager un débat citoyen où les participants peuvent discuter, mais aussi rencontrer un profil similaire au leur (celui d'hommes de gauche abreuvés à l'imaginaire révolutionnaire,

[208] Refrain symbolisant la Révolution Française dont l'auteur Ladré, fut un ancien soldat chanteur de rue.

s'opposant aux abus de la haute finance, s'indignant de la mauvaise répartition des richesses, etc.).

3.6.2 Exemples d'*ethos* de domination par l'argent

Bien que cette reconnaissance sociale ne se fasse pas uniquement sous le prisme des différences de classes et de statuts, elle peut parfaitement s'opérer en fonction d'autres critères comme l'illustre l'autre commentaire d'un article commentant la distribution des stock-options de la Société Générale, qui a reçu de l'Etat un secours financier. Celui-ci clame : « Vous voulez savoir ce que j'en pense c'est que l'avidité est un vilain maux de cette société alors ci ces incapable de sont pas capable de ce regulé il n'y a qu'à les laisser crevé avec leur machines à pognons et s'ils doivent se suicidé bon vents car les parasite on en à guère besoin ».[209]

Les nombreuses fautes d'orthographe contenues dans le message, le caractère basique de l'argumentation et son style dressent un profil d'homme appartenant à une classe sociale peu instruite, sans doute issue d'une couche défavorisée de la population. Donc, il est possible de constater à travers cet exemple, que le stéréotypage involontaire se fait en fonction de critères socioéconomiques. En effet, malgré la différence de ce poste avec celui des autres internautes en termes de qualité d'expression qui leur confèrent un statut supérieur, ce dernier construit une identité d'antilibéral, moraliste et opposé aux excès de la haute finance. Ce qui l'intègre et l'assimile à l'image des internautes plus lettrés.

Ainsi, appartenir à un milieu social élevé n'est pas forcément un frein dans la reconnaissance mutuelle, bien que cela puisse influencer le cours de l'interaction. Force est de constater que le lieu où se produit la discussion (ici un forum de discussion virtuel) aide à ce type de rencontre, discussion et débat citoyen, qui dans la vie réelle peut se révéler improbable, du fait des différences de classes sociales.

3.6.3 Exemples d'*ethos* de banlieue

Pour le cas des jeunes de banlieue, la présentation de soi se fait à travers ce qu'on appelle communément « le parler jeunes de banlieues ». Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'usage de cette langue n'est pas la version la plus dégradée de la langue. C'est même tout le

[209] *Libération*, 21/02/2009.

contraire, d'ailleurs Jean-François Dortier (2005) la définit comme « un code interne à un milieu destiné à marquer provisoirement sa différence. »[210]

Prenons quelques exemples fournis par l'article, dans la phrase suivante: « *Ma meuf, quand j'lui dis que j'sors avec des potes, elle bad-trippe grave.* »

Amossy (2010: 68) a proposé la traduction suivante dans un registre courant : « *Ma copine, quand je lui dis que je sors avec les copains, elle s'inquiète beaucoup* ». Ici le terme « grave » désigne le superlatif « beaucoup » mais il peut être utilisé à d'autres fins comme pour signifier qu'une personne est étrange (« *il est grave lui* »), tandis que « bad-tripper » est un pseudo anglicisme[211] qui signifie « flipper », « angoisser » dans un registre plus soutenu.

Ce parler issu de la banlieue, a été désigné en sociolinguistique urbaine, comme une sorte de code secret qui n'est compris que par les membres du groupe (issu des banlieues) et qui leur permet de communiquer sans être forcément compris par les autres (l'exogroupe). Du point de la vue de la présentation, ce langage agit comme un « marqueur identitaire » dans la mesure où elle permet à ce groupe de se distinguer des autres groupes. Le linguiste John Gumprez (1992: 230) le confirme lorsqu'il dit que « le parler des cités relève […] d'un *code* : il a pour fonction explicite de se distinguer du *they code* (le parler légitime) ».

Cette langue, ne cessant de se banaliser à cause de sa diffusion dans la pratique courante du français, doit sans cesse se renouveler. Elle permet au jeune habitant de banlieue de construire un *ethos*, qui s'inscrit également dans une forte revendication identitaire. Elle peut être considérée à tort par les couches aisées comme le signe d'une dégradation du langage ou d'une pauvreté culturelle, alors qu'elle n'est qu'un signe de distinction. Pire, certains analystes mettent en avant le fait qu'il s'agit d'une situation de diglossie. En effet, les adeptes de ce langage ne l'utilisent qu'entre eux et savent parfaitement s'en défaire lorsqu'ils côtoient d'autres groupes, comme des professeurs, des parents ou des adultes en général.

Cette façon de s'exprimer fait office, pour ses tenants, de présentation de soi conforme, et projette l'image d'un locuteur « jeune de banlieue », voire jeune tout court. Donc, l'objectif du stéréotypage est de permettre aux membres d'un même groupe d'abord de se reconnaître entre eux, puis ensuite de former une communauté qui se distingue et s'éloigne des autres.

[210] Pour plus d'information, consulter l'article de Jean François Dortier : « « Tu flippes ta race bâtard ! » sur le langage des cités » disponible sur le site : http://scienceshumaines.com/--tu-flippes-ta-race,-batard----sur-le-langage-des-cites_fr_4808.html

[211] Le mot composé est emprunté à l'anglais, mais n'a aucun lien avec le sens que souhaite lui prêter son locuteur.

Le projet était d'intégrer à la langue cible des items issus de la sociolinguistique urbaine, plus particulièrement à celui du « langage des cités ». Le challenge était de choisir des items « indémodables » qui sont actuellement usités par les générations actuelles. J'ai pensé à quelques expressions idiomatiques qui ont traversé les deux dernières décennies et qui restent malgré tout d'actualité telles que « *Ta mère* ». Cette insulte ritualisée a fait l'objet de nombreux articles[212]. Ces interactions rituelles représentent une forme d'humour et participe à la construction identitaire de l'adolescent, grâce à la mise en commun des codes linguistiques et comportementaux (Kamieniak, 2005).

Ainsi, une bonne appropriation de ces éléments permet au locuteur de revêtir une image de soi valorisée par ses pairs. Maîtriser le domaine des « vannes »[213] permettrait ainsi l'obtention d'une face positive (Bertucci et Boyer, 2013). En effet, les enjeux psychologiques, tels que les enjeux identitaires, sont aussi la finalité des actes de communications (*Ibid.*). Ainsi, l'identité en fait partie, dans la mesure où une grande partie des communications interpersonnelles provient du désir de donner une certaine image de soi, et de la faire valider par autrui, ce que Goffman, rappelons-le, identifie dans le concept de « face » (1973). Celui-ci renvoie à la valeur sociale positive portée par un locuteur lors d'une interaction, et fait, par ailleurs, l'objet d'une mise en scène permettant de construire une image de soi pour autrui (Ibid.). Le langage des jeunes de banlieue, à travers ses expressions idiomatiques constituait un enjeu important dans la scénarisation du jeu vidéo sérieux en cours de conception. Je souhaitais que l'un des personnages de la narration *Mohamed*, issu de la Seine Saint-Denis, soit porteur de cet ethos et le représente dans le jeu.

Pour conclure, il est important de retenir, notamment concernant la conception de ce jeu, que le moulage d'un *ethos* dans un stéréotype préexistant n'a pas que pour seul but de mener à bien des interactions sociales et professionnelles, s'approprier des pratiques quelconques ou d'imposer une identité communautaire en se différenciant des autres groupes. C'est aussi, et c'est ce qui pourrait concerner le personnage/joueur.se, le fait de revendiquer une place parmi ceux qui dirigent, dictent les règles, les bonnes manières, le bon goût. Ce qui le place en position de supériorité et de domination.

[212] Pour plus d'information, se référer à l'article de Bertucci, M. et Boyer, I. (2013).
[213] Le *Petit Robert* définit la vanne comme « une allusion désobligeante » adressée à quelqu'un et donne « pique » comme synonyme (Bertucci et Boyer, 2013 :1).

Amossy va plus loin lorsqu'elle indique qu' « en plus des découpages communautaires, elle conforte des effets de domination et participe des luttes de pouvoir qui se traduisent dans l'opposition et la rivalité des modèles activés par les uns et les autres. » (2010 :70)

3.7 L'*ethos* préalable

Il a été vu précédemment que le stéréotypage s'appuyait sur des représentations partagées. Ce qui a été néanmoins moins exploré, est la façon globale dont se fonde le stéréotypage à partir de données antécédentes. Autrement dit, comment le statut, la réputation ou l'appartenance du locuteur agit sur l'allocutaire ou l'auditoire lorsqu'il prend la parole ?

Il est communément admis que les dires d'un intellectuel réputé ou d'un expert ayant une certaine renommée ont plus de poids que celles d'inconnus. Il s'agit là de l'argument d'autorité. Cette forme constante considère que l'opinion « qu'on lui propose est acceptable par l'auditoire parce qu'une autorité la soutient et que cette autorité elle-même en est bien une pour l'auditoire » (Breton, 2009 :59). Prenons l'exemple, d'un journaliste, reconnu pour son expertise et son expérience du terrain, qui écrirait un sujet sur un thème défini. Les associations à son nom apporteront davantage de crédibilité, et donc de force persuasive à son article.

Selon Amossy (2010), le cas d'un locuteur appartenant à un groupe dominé ou issu d'une profession peu reconnue aurait beaucoup plus de mal à imposer son point de vue car il est en position basse. Elle (*Ibid.*) évoque le cas d'un locuteur doté d'un statut officiel mais déconsidéré pour d'autres raisons, qui se verrait apposé une image négative lorsqu'il prendra la parole. Elle cite pour illustrer son propos le cas du président d'honneur du Front National, Jean Marie Le Pen en France, ou de Donald Trump aux Etats-Unis. Ces propos sont à relativiser et à nuancer : cela dépend effectivement par qui ces locuteurs sont considérés et les raisons qui les amènent à agir ainsi.

Ce phénomène pourrait être appliqué à la sphère privée : si l'on prend le cas d'une assemblée générale de copropriété, nous verrons que l'on n'accorde pas la même crédibilité aux arguments d'un individu connu pour être râleur ou négatif qu'à ceux d'une personne connue pour sa modération, et sa capacité à solutionner les problèmes. Ainsi, c'est l'image que se fait

l'auditoire ou l'allocutaire du statut, de la réputation ou des discours antérieurs du locuteur qui va déterminer l'efficacité de la présentation de soi. C'est donc la question de l'*ethos* préalable que j'ai souhaitée approfondir ici, en l'examinant à travers toutes ses facettes. Cette question est d'autant plus intéressante qu'elle était susceptible d'impacter l'interaction du joueur.se/apprenant.e en fonction de l'image préalable que pourrait avoir les autres personnages non joueurs sur le groupe auquel il se rattache et sur ses discours ou ses postures. Elle pouvait également impacter la manière dont je pouvais conduire mes scénarios discursifs, selon que l'on ait à faire à un joueur de telle ou telle origine, ou appartenant à tel ou tel groupe social. Il était important d'en prendre conscience, selon moi, afin de mieux gérer les éventuelles dérives liées au stéréotypage, dans son sens négatif du terme.

Il conviendrait donc tout d'abord de définir ce qu'est le stéréotypage. Selon Amossy :

> Il revêt en premier temps la forme des stéréotypes professionnels ou sociaux […]. Mais il consiste aussi dans l'image d'une figure publique ou d'une personnalité célèbre qui défraie la chronique dans les médias et les conversations. […] Il peut aussi s'agir de quelqu'un dont on a lu les textes et écouté les discours […]. Ou encore d'un locuteur qui ne possède pas d'image publique, mais avec qui j'ai eu des contacts préalables et dont je me fais une certaine idée avant d'entrer de nouveau en interaction avec lui. (2010 :73)

Malgré tout, le poids social prédomine dans l'*ethos* préalable que dessine le locuteur ou la locutrice. En effet, sa position sociale produit un effet décisif dans l'image que la personne projette à son auditoire et dans le degré d'autorité qu'il est disposé à lui accorder. Comme l'a mentionné Amossy, l'*ethos* préalable comprend divers aspects : celui de la représentation sociale qui permet de catégoriser la réputation individuelle, l'usage de sa personne à travers l'histoire d'une conversation ou l'écriture d'un texte, et enfin le statut institutionnel et social du locuteur.

La rhétorique classique établissait déjà cette distinction entre la réputation du locuteur (son honneur, son rang, sa position sociale) et l'*ethos* qu'il construit dans son discours. Chez Aristote, comme nous l'avions vu, ce sont les capacités du discours qui permettent d'emporter l'adhésion de l'auditoire, et ce, même si ce dernier disposait de titres dont il pouvait se prévaloir ou d'une opinion déjà favorable grâce à sa conduite.

Cette position s'oppose à Isocrate, qui pensait au contraire que l'exemple de la vie passée conférait plus de crédibilité que le discours lui-même, fut-il poignant. Les Romains y adjoignirent l'autorité morale en tant qu'élément décisif de la position sociale, afin de donner plus de poids à l'argumentation. C'est ce que Georges Kennedy (1963) soulignera lorsqu'il

précisa que l'importance de l'orateur donnée par les Romains, met en avant l'autorité au détriment du pouvoir intrinsèque du verbe. Autrement dit, un point de vue est crédible que si l'homme qui le soutient est respectable.

D'ailleurs, en Grèce, les personnalités célèbres telles que Périclès ou Démosthène n'étaient crédible que si leur *background* (prestige de la lignée familiale, engagements et implication vis-à-vis des affaires de l'Etat, vertus etc.) était confirmé et reconnu de tous (*ibid.* :100). En somme, la réputation est plus importante que la parole. Enos et Schakenberg (1994) ont rédigé un article pertinent en mettant l'accent sur la manière dont Cicéron a « latinisé » l'*ethos* hellénique. Par ce procédé, il met en exergue l'*honor* personnel et la *gloria*[214] publique en tant qu'éléments faisant partie intégrante de l'autorité de l'orateur. Je constate donc, qu'à travers les siècles, la rhétorique antique met en lumière deux conceptions d'*ethos*, qui sont aujourd'hui l'équivalent de l'*ethos* préalable, et de l'*ethos* discursif.

3.8 La distinction entre l'*ethos* discursif et l'ethos préalable

J'ai trouvé pertinent de distinguer ces deux notions pour clarifier mon propos. Reprenons, tout d'abord, la notion d'*ethos* discursif : pour la définir, il est intéressant de revenir au passage de la « Rhétorique » où Aristote dit : « on persuade par le caractère quand le discours est de nature à rendre l'orateur digne de foi […] *Mais* il faut que cette confiance soit l'effet du discours, non d'une prévention sur le caractère de l'orateur » (Aristote, cité par Maingueneau, 2016 :1).

Cependant, F.Woerther (2007) a montré dans le même ouvrage que la notion d'*ethos* avait été utilisée pour décrire des phénomènes qui n'appartiennent pas aux sciences du langage. En sociologie, il existe une réflexion différente sur l'*ethos* illustrée par Max Weber, Norbert Elias ou Pierre Bourdieu. C'est la microsociologie de Goffman, et sa « présentation de soi » qui propose une sorte de pont entre les deux traditions, rhétorique et sociologique. Amossy (2011) vulgarise ces notions dans son livre « La présentation de soi. Ethos et identité verbale ». Pour ma part, je m'aligne au champ de l'analyse du discours qui considère que l'ethos discursif (Maingueneau, 2016) implique l'*ethos dit* (ce que le locuteur dit sur lui-même), et *l'ethos montré* (ce que montre sa manière d'énoncer).

[214] Selon la définition cartésienne de la gloire, il s'agit de la « joie fondée sur l'amour qu'on a de soi-même mais qui vient de l'opinion d'autrui » (*Passions de l'âme*, Art. 204).

Par rapport à l'apprenant.e/joueur.se, le questionnement ne porte pas sur le fait que l'un (la réputation) puisse l'emporter sur l'autre (sa présentation de soi matérialisée à travers l'interaction), mais plutôt sur la manière dont l'une s'organise par rapport à l'autre, tout en sachant que l'image discursive nouvelle est nécessairement influencée par des représentations préexistantes déjà présentes dans la société. De ce fait, l'*ethos* discursif est une conséquence de l'*ethos* préalable. En effet, la présentation de soi que je mets en scène dépend toujours de l'idée que mon interlocuteur a de ma personne. Ainsi, le locuteur se fond dans l'image que les autres ont de lui. Et, il a pour choix soit de reprendre cette image en la ravivant, soit de la modifier en l'adaptant, ou alors de la transformer profondément.

Lorsqu'elle est positive, il n'y a aucun mal pour le locuteur à la reconduire sans modification, surtout si elle lui assure crédibilité, légitimité et compétence aux yeux de tous. Mais si elle est négative ou inconvenable, alors le locuteur s'évertuera à la changer, la corriger ou l'orienter dans le sens voulu.

Que faire pour l'apprenant, si son *ethos* préalable est négatif ? En effet, un apprenant d'origine arabe ou africaine pourrait porter en lui tous les stéréotypes culturels négatifs liés notamment au contexte sociolinguistique actuel. Autant l'image positive de la communauté asiatique, vue comme studieuse, scientifique et riche culturellement, peut amener à un *ethos* préalable valorisant, autant celui d'un apprenant d'origine arabe ou africaine est susceptible de porter les stigmates de représentations préalables négatives, notamment en termes de pauvreté culturelle et linguistique, en prenant en compte les représentations négatives de l'immigration. Lors de la réflexion autour de mon jeu, je craignais que cela puisse impacter les interactions avec les autres personnages ou bien avec le professeur ou le concepteur, notamment dans la conception de ses scénarios discursifs.

Avant d'aller jusqu'à ces considérations, le problème immédiat auquel je pouvais être confronté est l'interculturalité, comme je l'ai vu pour l'*ethos*, et son risque de conflit d'interprétation et de troubles de communication. Ainsi, comme vu précédemment, la réputation d'un locuteur est liée à son savoir encyclopédique dans la mesure où il est imprégné de la culture dans laquelle elle s'élabore et se diffuse. Comme le dirait l'expression « chaque homme est prophète en son pays », ainsi, il est aisé de connaître l'opinion de la population française sur le candidat aux élections présidentielles de 2017 François Fillon ainsi que les images de leur personne qu'ils entendent exploiter ou modérer.

Mais comment avoir une idée précise de l'image d'un apprenant d'une origine dont la culture nous est totalement étrangère ?

C'est dans ce cas de figure précis que les problèmes risquaient de se poser car un auditoire non averti peut se heurter à des conflits d'interprétation, voire à des murs communicationnels dans une présentation de soi. Le problème est d'autant plus tangible que les linguistes divergent sur l'existence même d'un *ethos* préalable. En effet, selon ces derniers, la construction verbale d'une image de soi ne s'inscrit qu'à travers les traces langagières, même s'ils reconnaissent la difficulté de distinguer l'*ethos* du locuteur de ce qui se dit et de ce que l'on sait, ou pense connaître de sa personne.

Ce point repose essentiellement sur la difficulté de caractériser les conventions selon lesquelles il est possible d'analyser une représentation qui n'apparaît pas dans le discours. Maingueneau dit à ce propos :

> On peut mettre en doute le bien-fondé de cette distinction entre « prédiscursif » et le « discursif », en arguant que chaque discours se développe dans le temps (un homme qui a parlé au début d'une réunion et qui a déjà acquis une certaine réputation que la suite de ses propos peut confirmer ou non), mais il semble plus raisonnable de penser que la distinction prédiscursif/discursif doit prendre en compte la diversité des genres de discours, qu'elle n'est donc pas pertinente dans l'absolu. (2002 :113)

La retenue du linguiste est ici palpable : tentative est faite de dissoudre la notion « prédiscursive»[215] et de la fondre dans l'histoire conversationnelle ou dans la diversité des genres ou alors dans celles des rôles génériques. Jean-Michel Adam tente un compromis et propose sur la base de la théorie polyphonique de Ducrot, un *ethos* « extradiscursif ». Dans sa « Linguistique textuelle », il explique :

> Celui du « sujet dans le monde », de la personne pourvue d'une carte d'identité et d'un état civil, possédant ou non une ou des maisons, automobiles, animaux domestiques, mariée ou célibataire, etc. Cette entité non linguistique est un élément du contexte, elle peut être pourvue d'un ethos préalable lié à sa fonction, à ce que B a pu apprendre d'elle par ailleurs, par d'autres relais médiatique. (Nathan, 1999 : 133)

Ici, l'*ethos* préalable est réduit au contexte de l'être réel. Celui-ci n'est pas en rapport direct avec la réalité de la personne mais schématise plutôt une réalité préexistante. Dans ce cas de figure, elle revêt toute son importance car elle autorise une confrontation d'images : l'image connue de l'orateur et celle construite dans son discours. Il ajoute : « C'est de la

[215] Notion initiée en sciences du langage par Marie Anne Paveau dans son livre « Les prédiscours » (2017). Elle utilise ce terme « pour désigner des données antérieures aux discours qui sont mobilisées dans leur production » (2017 :17).

confrontation d'une éventuelle représentation psychosociale avec l'ethos discursivement schématisé de façon explicite ou insinué que surgit une figure qui est celle d'un sujet toujours imaginaire pour celui qui interprète une schématisation. » (*Ibid.* 1999 : 115)

Cependant, quel rapport pouvions-nous faire entre l'image préexistante de la personne réelle du locuteur, intrinsèquement liée au contexte extralinguistique (connue sous la terminologie « représentation psychosociale ») et l'*ethos* que ce dernier construit à travers son discours ? Aucun, ou bien ce dernier semble approximatif dans la mesure où cette « représentation » relève d'un imaginaire social « flou », donc sa « confrontation » avec l'image verbale risque de se faire davantage à travers la réception.

Cette théorie est reprise par Patrick Charaudeau

> L'*ethos*, en tant qu'image, qui s'attache à celui qui parle, n'est pas une propriété exclusive de celui-ci; il n'est jamais que l'image dont l'affuble l'interlocuteur, à partir de ce qu'il dit. L'*ethos* est affaire de croisement de regards : regard de l'autre sur celui qui parle, regard de celui qui parle sur la façon dont il pense, que l'autre le voit. Or, cet autre, pour construire l'image du sujet parlant, s'appuie à la fois sur les données préexistantes au discours –ce qu'il sait *a priori* du locuteur- et sur celles apportées par l'acte de langage lui-même. (2005 :88)

Du point de vue de l'apprenant cette fois, le problème résida dans le fait qu'il lui soit impossible de connaître avec certitude ce que l'allocutaire (le professeur.e, ou bien l'autre joueur qui partagera sa mission) sait de lui. Comment pourrait-il connaître les données préexistantes sur lesquelles il se base ? Au-delà des querelles « de chapelle », cette question est primordiale pour comprendre le fonctionnement de la présentation de soi. Ce développement a permis de reconnaître que l'*ethos* préalable permettait de construire verbalement une image de soi et de la déchiffrer, cependant, cette dernière n'est pas toujours facile à cerner, comme vu ci-dessus.

De ce fait, comment est-il possible de la déterminer ? Les spécialistes ont tenté d'y remédier par des études de terrain en sondant l'opinion publique dominante sur telle ou telle personnalité. Amossy (2010) rappelle des évidences, qui permettent d'éviter de faire appel à des méthodes empiriques. En effet, l'*ethos* préalable est mis en avant par deux éléments sociodiscursifs : ceux qui sont matérialisés par le discours et ceux qui concernent l'échange en lui-même. Autrement dit, il s'agit de ce que l'on peut repérer dans l'essence même du discours et ce qui concerne l'interdiscours. Pour l'un, il s'agit de s'intéresser au nom du locuteur à ce qu'il a pu dire de lui dans de précédents échanges ou énoncés. Pour l'autre, il s'agit de fouiller dans des prises de paroles antérieures le concernant, à savoir l'histoire

conversationnelle ou discursive sur laquelle s'est construite son image : ce qui est dit et écrit à son sujet (l'interdiscours), l'ensemble des représentations collectives le concernant.

Cette interprétation est sociodiscursive plutôt que linguistique car elle s'attache à la trame langagière du discours, en plus des facteurs institutionnels tels qu'une *doxa* partagée ou des discours qui émanent de la société.

Intéressons-nous aux noms propres : rappelons d'abord que l'un des avatars du jeu porte le prénom « Xan », j'avais créé l'identité d'une étudiante chinoise vivant à Paris en faisant le choix d'un prénom particulièrement connoté ethniquement. Le nom propre, selon les linguistes, renvoie nécessairement à un référent, autrement dit à un sens. Il extrait de la mémoire collective une image polysémique (Charaudeau, 1991). Cette image multiple peut proposer des facettes contradictoires qui peuvent être utilisées différemment selon les circonstances et l'allocutaire en face de soi (*Ibid*.).

Si l'on prend l'exemple de Socrate, Marc Wilmet (2003) pointe les différentes facettes de ce sens discursif. En effet, Socrate est, pour les uns, l'un des plus grands philosophes comme il fut, par le passé, pour les autres un corrupteur de jeunesse.

Xan est pourtant un prénom chinois très couramment utilisé en Chine et renvoie à un certain nombre d'images dans la culture chinoise, de stéréotypes, voire de clichés souvent péjoratifs. Dans sa présentation de soi, j'avais souhaité qu'elle projette à son allocutaire, ses déclarations, ses agissements, son nom et ce à quoi il réfère, une image bien ancrée dans sa culture d'origine. Voici l'extrait du passage où elle se trouve à l'opéra, j'ai imaginé que le personnage puisse mettre en avant son prénom, son statut d'étudiante et la passion qu'elle partage pour la musique classique et l'opéra lorsqu'elle devait se présenter au chef d'orchestre

> **Xan :** Bonsoir Maestro, c'est un honneur de pouvoir vous rencontrer ! Je suis Xan Kentaro, étudiante en littérature française à la Sorbonne. Je suis passionnée d'opéra et de musique classique, et vous êtes à mes yeux le meilleur dans le domaine. J'ai adoré l'opéra de ce soir, vous avez été grandiose ! Pouvez-vous me dédicacer votre CD ?

La représentation de la culture chinoise, vue ici positivement, ainsi que le statut institutionnel de l'étudiante en littérature française à la Sorbonne et tout ce qu'il implique dans le champ intellectuel de notre époque, aurait éventuellement permis, du moins tenter, une légitimation de la demande. Cette situation rappelle le cas de Romain Rolland, célèbre écrivain germanophile de la première guerre mondiale, qui tenta d'établir un dialogue en plein conflit

avec l'Allemagne. Une des lettres qu'il adressa en 1914 à Gehart Hauptmann[216], célèbre écrivain allemand, en pleine invasion allemande de la Belgique, illustre parfaitement ce fait :

> Je ne suis pas, Gerhart Hauptmann, de ces Français qui traitent l'Allemagne de barbare. Je connais la grandeur intellectuelle et morale de votre puissante race. Je sais tout ce que je dois aux penseurs de la vieille Allemagne ; et encore à l'heure présente, je me souviens des paroles de notre Goethe […] répudiant toute haine nationale […]. J'ai travaillé toute ma vie, à rapprocher les esprits de nos nations…

L'écrivain français a pris un risque : l'hostilité entre les deux nations est à son paroxysme si l'on en croit les dégâts opérés par l'armée allemande à ce même moment (la destruction de Louvain). Pour asseoir cette légitimité au dialogue, il ne se limite pas à signer de son nom, il rappelle également à son destinataire sa réputation d'écrivain et de penseur. Il met en avant son objectivité en évoquant ce qui fédère : l'amour de la littérature partagée par les deux écrivains. Il fait sciemment abstraction des anciennes rivalités historiques des deux pays et s'impose comme germanophile (persuadé qu'il est de la « grandeur intellectuelle et morale ») et amoureux intellectuellement de Goethe.

Cet *ethos* a rencontré à l'époque un franc succès (il reçut le prix Nobel de la paix en 1915) auprès de son allocutaire, mais attisa une réelle hostilité auprès de ses compatriotes, qui virent dans cette germanophilie de circonstance une traîtrise faite à la nation. Dans pareille situation, il était légitime de se demander quel pouvoir découle du statut social et institutionnel, mais aussi, et dans le cas où ce dernier est arbitraire et stigmatisant, s'il était possible de le modifier en retravaillant son image préalable. Ces deux questions sous-tendaient une interrogation commune : le discours pouvait-il opérer des changements effectifs permettant de valoriser des revendications identitaires et d'attribuer au locuteur des pouvoirs auquel son statut ne lui permet pas de prétendre ?

3.9 L'influence du discours dans l'*ethos*

Cette question a déjà été soulevée sur deux plans distincts par Pierre Bourdieu, le père de la sociologie contemporaine, et Austin, le chantre de la théorie des actes de langage. La nature même du débat porte sur l'origine de l'action exercée par le locuteur sur son allocutaire : est-elle exclusivement de nature rhétorique ou sociale ? Ou bien les deux ?

[216] Publié dans le J*ournal de Genève*, mercredi 2 septembre 1914.

Pour Pierre Bourdieu, son efficacité ne relève pas de sa « substance proprement linguistique » mais se fait plutôt grâce aux « conditions institutionnelles de leur production et de leur réception ». En d'autres termes, son efficacité n'intervient qu'à partir du moment où une adéquation entre la fonction sociale du locuteur et son discours s'inscrivent dans le cadre d'un rituel réglementé. Il faut donc que la prise de parole se fasse dans un cadre légitime et par une personne à même de la donner.

Bourdieu cantonne la force de l'énoncé au *skeptron*[217], c'est-à-dire à la légitimité dont dispose le locuteur et à sa position dans le champ. Cette prise de position enlève toute raison d'être au *logos*, qui ne dispose plus d'aucun pouvoir. Si le raisonnement est poussé à l'extrême, il est légitime de se demander si l'efficacité de la parole ne repose que sur la personne du locuteur, et de son statut auprès du public (Austin, 1982). Cette position est contredite par la rhétorique qui reconnaît à la parole sa capacité à agir sur les autres et par leur biais sur le réel. Même si le cadre institutionnel et social a toute son importance.

3.10 Les autres éléments qui influencent l'*ethos*

L'importance du statut de la personne dans les interactions n'est toutefois pas déniée, c'est en tout cas un phénomène qui peut largement se vérifier dans le cas d'un *ethos* professionnel, qui confère au locuteur une certaine légitimité à travers le rite d'interaction dans lequel il se meut. La position sociale du locuteur joue également un rôle majeur qu'il est possible de voir chez les membres des ethnies considérées comme inférieures : elles ont moins de pouvoir et d'influence que celles considérées comme supérieures.

Il en va de même pour les femmes, longtemps considérées comme le « sexe faible » : elles n'ont pas de tribune dans tous les domaines, sans oublier l'absence de parité dans le monde du travail et la politique. Est-ce pour autant que leur discours doit être vidé de son efficacité ? Pour y répondre, il est nécessaire de revenir aux conceptions sociologiques de Bourdieu en termes de position et de positionnement. Bourdieu établit une distinction entre ces deux notions : il considère les positions comme des éléments mouvants correspondant, à chaque étape, à un état précis du champ. Ce dernier étant tributaire des luttes de pouvoir dans lesquelles s'affrontent dominants et dominés, il nécessite que les agents adoptent des stratégies de positionnement à l'origine de leur choix et de leur discours.

[217] Spectre, bâton tendu chez Homère à l'orateur qui souhaite prendre la parole.

Dès lors, un lien se crée dans la présentation de soi entre la position qui est une donnée de départ et le positionnement, considéré plutôt comme une dynamique. Par conséquence, l'*ethos* préalable devient une donnée essentielle que le locuteur doit considérer car c'est ce qui lui permet d'être pris au sérieux, et entendu. En outre, dans la mesure où le locuteur tente de se frayer un chemin à travers un espace déjà structuré et hiérarchisé, notamment en renforçant ou améliorant sa position, celui-ci crée les modalités discursives qui lui permettent d'élaborer un *ethos* distinct.

Pour éclairer ce propos, appuyons-nous sur un exemple puisé dans le discours politique et cité par le sociologue Christian Le Bart. Ce dernier affirme que : « Toute prise de parole dans le champ politique s'analyse […] comme variation autour des quelques énoncés fondamentaux [néanmoins] chaque locuteur a sa façon bien à lui d'exécuter cette partition commune à tous ». (2003 :103)

Le Bart insiste néanmoins sur le fait que le style personnel a beaucoup moins d'importance que « la position objective occupée par le locuteur dans le champ politique et la structure singulière d'intérêts (politiques) que cette position conditionne » (*ibid.*).

Si l'on s'en tient à cette position, c'est les différentes possibilités du rôle qui conditionnent la présentation de soi. Il ajoute, par ailleurs, que ce dernier est tributaire d'un « sous-ensemble relativement rigide de prescriptions qui encadrent précisément les prises de parole » (*ibid.*)

Pour mieux en saisir le sens, je reviendrai de nouveau sur l'exemple de l'élection présidentielle de 2007 dans laquelle Nicolas Sarkozy et Ségolène Royal furent candidats. La stratégie de proximité élaborée par Ségolène Royal illustre le phénomène de présentation de soi dans son rapport au positionnement. Ce type de stratégie dite de proximité pourrait être défini comme étant la capacité pour le ou la candidate de développer des qualités d'écoute et de dialogue avec les gens ordinaires, en mettant notamment l'accent sur sa personne individuelle. Ce qui est l'opposé de la représentation du candidat classique qui lui a plutôt tendance à s'exprimer depuis des lieux de pouvoir, à côtoyer des personnalités importantes, et à ne se présenter que dans ses fonctions publiques. Habituellement, la mise à distance de la rhétorique est préférable de par l'image que l'on se fait du président de la République, prenant sa source de « la grandeur, de la hauteur et du surplomb » (Le Bart 2009 :39).

Rappelons-nous également que lors de la campagne présidentielle de 2007, la candidate avait, pour appuyer sur l'idée de proximité et imposer une image différente du présidentiable, mis

en avant le concept de démocratie participative. Pourtant, selon Le Bart, la candidate avait déjà de nombreux autres atouts et pouvait se contenter de son *ethos* préalable d'énarque et sa position dans le champ politique[218]. Au lieu de cela, il précise qu' « elle a préféré joué la carte de la féminité et de la démocratie participative, sinon même celle de la fragilité » (*ibid.* :46).

En effet, il explique qu'en optant pour cette stratégie, elle propose l'image d'une candidate « qui ne sait pas ou pas encore, qui écoute, qui demeure en retrait » (ibid. :47). Cette présentation de soi singulière, mise en scène par son équipe de campagne et illustrée à travers ses nombreux voyages à l'étranger, montre dans quelle mesure la candidate socialiste tente de se positionner dans le champ politique. Cet exemple montre que l'image construite par un discours donné appartient d'abord à un espace social et institutionnel, qui permet d'en décoder le fonctionnement et l'origine.

Et, à travers la notion de positionnement dans le champ, du statut et des procédés de légitimation (vues précédemment), l'approche sociologique développée par Bourdieu prend toute son importance. En effet, elle souligne que la présentation de soi n'est pas une question simple de négociation dans l'interaction immédiate, elle est aussi et surtout à mettre en perspective avec le champ, ses règles et sa structure lors de l'échange.

Ainsi, je souhaitais que la présentation des avatars de mon jeu, toutes origines et catégories sociales confondues, soit comprise et analysée sous ce prisme, afin de rendre les interactions plus constructives et efficaces.

Néanmoins, l'exemple de la candidate montre un autre point intéressant : celui de la possibilité de changer son image. Ce qu'est parvenue à faire Segolène Royal, aux présidentielles de 2007, avec l'idée de démocratie participative[219]. Ce qui démontre, par ailleurs, que l'*ethos* préalable peut être soumis à un retravail. Cependant, comment le locuteur peut-il parvenir, grâce à la parole, à changer les éléments préalables auxquels renvoient son statut, sa réputation et surtout les représentations dominantes de son temps ?

Le retravail de l'*ethos* préalable m'a intéressée dans la mesure où des avatars peuvent renvoyer à des stéréotypes stigmatisants à la fois dans leur statut et dans leur positionnement social, ce qui peut à la fois influencer le formateur, mais également les autres joueurs entamant la même partie que lui, et donc dépasser un certain immobilisme.

[218] Elle fut ministre sous le mandat de François Mitterrand.
[219] Reprise par Macron, dans son mouvement « En marche ».

A partir du moment où il est possible de retravailler cet *ethos*, il est utile et pertinent de connaître la manière d'y parvenir, puisque dans le contexte qui est le notre[220], les questions de stéréotypes, d'interculturalité, de malentendus, de comportements et pratiques très divers dans les échanges et relations humaines se posent.

3.11 Le retravail de l'*ethos* préalable

Comme vu précédemment, la possibilité de retravailler son image antécédente par la parole vivante (orale ou écrite) laisse espoir à ceux qui appartiennent à un groupe social représenté négativement ou qui jouit d'une mauvaise réputation. Le cas de la candidate Ségolène Royal, comme beaucoup d'autres, nous montre, que bien que possible, il reste complexe et chronophage.

Je me suis inspirée une nouvelle une fois de l'exemple du discours politique, cité par Amossy (2010) pour illustrer mon propos. L'exemple n'est pas si lointain et concerne le discours prononcé par le président François Hollande le 1 décembre 2016 à l'ensemble des français et dans lequel il annonce qu'il ne se représentera pas aux élections présidentielles d'avril 2017. Lors de ce discours télévisé, il construit, face à son auditoire, une image publique valorisante, qui pourtant, ne correspond absolument pas à l'opinion des Français à l'issue de ce mandat[221].

Cela ne l'empêche pas de poursuivre sereinement son discours en brandissant les risques de repli, de sortie de l'Europe, d'isolationnisme, et de protectionnisme, avec pour idée l'image d'enfermement véhiculée notamment par les dernières élections américaines où ce modèle précis a été choisi majoritairement par les américains en la personne de Donald Trump.

Il ne manque pas de montrer son attachement à ses responsabilités, notamment pour ce qui préoccupe le plus les français en cette période d'insécurité : le terrorisme. Il déclare solennellement :

[220] FLE et étrangers, apprenants une langue étrangère.
[221] En effet, la côte de popularité de François Hollande, face à une baisse de chômage toute relative, était au plus bas. En novembre 2016, soit quelques jours avant le discours de renoncement, elle frôlait un record d'impopularité et atteignait les 13%. Consulter l'article de Geoffroy Clavel sur le site du Monde à l'adresse suivante : http://www.huffingtonpost.fr/2016/11/04/sondage-exclusif-francois-hollande-record-impopularite-manuel-valls-remonte/

> Plus que quiconque, mes chers compatriotes, je mesure l'enjeu de la période qui s'ouvre. Comme président de la République, je dois diriger l'Etat, j'ai la responsabilité d'assurer le fonctionnement régulier de nos institutions jusqu'au terme de mon mandat et dans un contexte où la menace terroriste n'a jamais été aussi élevée.[222]

Et ponctue par ce passage argumentatif que je retranscris ici :

> Comme socialiste, parce que c'est l'engagement de toute ma vie, je ne peux accepter, je ne peux me résoudre même à la dispersion de la gauche, à son éclatement, parce qu'elle priverait de tout espoir de l'emporter face au conservatisme et pire encore, face à l'extrémisme.
>
> Pour ma part, je ne suis animé que par l'intérêt supérieur du pays. Le pays, depuis plus de quatre ans et demi, je l'ai servi avec sincérité, avec honnêteté. L'expérience m'a apporté l'humilité qui est indispensable à l'action publique. Face aux épreuves, j'ai pu avoir une capacité inépuisable de résistance devant l'adversité. Mais le pouvoir, l'exercice du pouvoir, les lieux du pouvoir et les rites du pouvoir ne m'ont jamais fait perdre ma lucidité, ni sur moi-même, ni sur la situation, car je dois agir. Aujourd'hui, je suis conscient des risques que ferait courir une démarche, la mienne, qui ne rassemblerait pas largement autour d'elle.
> Aussi, j'ai décidé de ne pas être candidat à l'élection présidentielle, au renouvellement donc de mon mandat.

Dans l'effarement et la surprise la plus totale, François Hollande qui accusait une côte d'impopularité grandissante, a totalement inversé la tendance et s'est présenté à travers cet *ethos* comme la *mater dolorosa*[223] de la nation, celui qui par abnégation, et intérêt général pour le pays, a décidé de laisser sa place à ceux que les français choisiront, sans prendre le risque de laisser imploser sa famille politique, seul rempart, à ses yeux, contre le Rassemblement National, ou la nouvelle droite. Ceci à condition que ce choix soit républicain, à savoir socialiste selon ce qu'il projette comme idée de la gauche. François Hollande, ici ne laisse pas à son auditoire la possibilité de se rapporter à l'idée qu'il se fait de lui, mais lui impose une représentation supposée unanime de sa personne. Pour ce faire, il supplante une image gratifiante à la représentation que les français se font de lui au moment de l'annonce officielle de son renoncement aux présidentielles. Et, pour éviter de tomber dans l'auto-gratification, il recourt à l'image de l'homme qui se sacrifie pour son pays, et qui

[222] L'intégralité du discours, prononcé en 2016 par l'ex président François Hollande est disponible sur ce site : https://www.bfmtv.com/politique/francois-hollande-son-discours-de-renoncement-en-integralite_AN-201612010089.html

[223] Mère de douleur, qui est un thème universel représenté dès l'Antiquité et repris par une branche du christianisme.

abandonne en cela toute ambition personnelle, pour éviter l'éclatement de son parti au plus mal, et le seul à pouvoir éviter les risques de repli et d'enfermement.

Les réactions, suite au discours, n'ont pas tardé et détracteurs comme sympathisants ont salué la modestie, le réalisme et l'abnégation du président. L'*ethos* préalable du président a tellement été bouleversé que son discours a battu un record d'audience télévisée : soit 14,2 millions de téléspectateurs, bien moins que celui de son prédécesseur Nicolas Sarkozy lors de son discours de défaite à la primaire de la droite[224]. La plupart des réactions politiques, que je citerai plus bas, ont été communiquées via des *tweets*, moyen de communication le plus usité par la classe politique contemporaine.

Parmi les « frondeurs » de la gauche, qui ont quitté le gouvernement car ils n'étaient plus alignés avec le programme ou les idées du socialisme au pouvoir, nous notons la réaction d'Arnaud Montebourg[225], ancien ministre démissionnaire de l'Economie et des Finances : « Il a exprimé sa décision, dans un plaidoyer émouvant qui montrait à quel point l'homme était touché. Il a choisi de clore par lui-même un quinquennat au contenu controversé. Il a pris cette décision en conscience, ce qui lui vaudra la reconnaissance du peuple de gauche.»

Ou d'Aurélie Filippetti (2016)[226], ancienne ministre également démissionnaire, appartenant elle aussi à la ligne des « frondeurs » mécontents de leur parti : « Il a pris une décision difficile et courageuse. C'est la seule décision qui s'imposait, il a senti le désarroi de son camp, de nos électeurs qui s'interrogent. Je veux lui rendre hommage, je salue sa décision extrêmement responsable ».

Le plus étonnant est à relever du côté de ses adversaires de la première heure. Parmi eux, la réaction de Christian Estrosi est toute significative : « Il est rare dans la vie politique de privilégier l'intérêt général du pays plutôt que son ego et ses sentiments personnels ».

Ou Florent Philipot, ex-vice président du Front National, qui salue une « décision sage » avant d'ironiser sur le fait que cela puisse être une bonne nouvelle pour la France, en ce sens où ses anciens candidats sont actuellement chassés à « coups de balai ». Cohn-Bendit, rappelle quant

[224] Consulter l'article d'Audrey Kucinskas sur le site du journal l'express disponible à l'adresse suivante : http://www.lexpress.fr/actualite/medias/discours-de-renoncement-hollande-bat-sarkozy-sur-les-audiences_1856377.html

[225] Propos tenus par Arnaud Montebourg, ministre de François Hollande, lors d'un meeting à Pau en 2016.

[226] Propos relaté dans un article du journal Le Parisien, disponible en ligne : https://www.leparisien.fr/elections/presidentielle/hollande-s-exprimera-en-direct-a-20-heures-depuis-l-elysee-01-12-2016-6401517.php

à lui que « Cela fai[sai]t longtemps qu'on n'avait pas entendu une parole aussi forte de François Hollande. Il a défendu son bilan et a été d'une grande humilité c'est impressionnant. C'est tout aussi impressionnant quand il dit qu'il ne veut pas être celui qui empêchera la gauche de gagner ».

Tous s'accorde à attribuer par ce geste, et ce malgré les divergences les plus profondes, un capital sympathie à François Hollande, qu'il avait perdu chez certains (les frondeurs notamment) ou jamais eu pour d'autres (ses adversaires politiques). Et ce, malgré les tentatives de rappel d'un autre *ethos* préalable des opposants les plus « rancuniers » qui ne manquent pas de déconstruire cette construction identitaire, que l'orateur s'évertue à modifier.

Marion Maréchal Lepen[227], plutôt confiante rappelle que : « Les Français en ont fini avec le duo des trahisons Hollande-Sarkozy. Ils ne prolongeront pas l'échec avec leurs Premiers ministres »

Ainsi, elle défend cette idée de l'UMPS[228] qui consiste à croire que les deux parties politiques sont les deux revers d'une même pièce, qu'ils adoptent une politique similaire sous des formes différentes, et qu'ils n'ont eu de cesse de trahir leur électorat en ne tenant pas leurs promesses de campagne d'une part, et en laissant sciemment la situation du pays s'aggraver. Néanmoins, tous s'accordent à dire que cet événement constitue une page d'Histoire de la Vème république, dans la mesure où François Hollande est le premier président sortant à renoncer à un nouveau mandat présidentiel. A l'exception de Georges Pompidou qui n'a pu le faire car il décéda deux mois avant la fin de son premier mandat.

On voit donc, à travers ces exemples développés du domaine politique, en quoi l'*ethos* préalable peut être retravaillé. Ainsi, il m'apparaissait important dans la réflexion qui a entouré la conception du jeu vidéo sérieux, de donner la possibilité au joueur.ses/apprenant.es de pouvoir modifier leur *ethos* préalable, si tant est que celui-ci puisse jouer en leur défaveur (ici, dans le cas où il appartiendrait à un groupe social ou ethnique minoritaire, ou dévalorisé dans les représentations collectives), à l'instar de Hollande, ou d'autres hommes politiques des élections présidentielles de l'époque. Le parallèle avec le monde politique m'a permis

[227] Ancienne membre du rassemblement national, ex Front national.
[228] Formule lapidaire impliquant la fusion idéologique des parties de l'UMP (Union pour un mouvement populaire, aujourd'hui rebaptisé Les Républicains), l'ancêtre du parti de droite Les Républicains, et du PS (partie socialiste).

d'éclairer ma pensée et d'approfondir ces notions pour mieux travailler les possibilités offertes au joueur.se.

Ainsi si l'avatar *Mohamad*, personnage imaginé de la Seine Saint-Denis, venait à se présenter à l'Opéra pour diriger son enquête, il aurait eu à sa disposition des stratégies verbales discursives et extradiscursives. Ainsi, le retravail de son *ethos* préalable aurait pu être assimilé à la banlieue et en ce qu'elle présente comme représentations négatives, pauvreté culturelle, incivilités et notions de violences chez notre locuteur. C'est pourquoi j'imaginais pour les avatars la possibilité de créer différentes stratégies pouvant leur permettre d'opérer ce retravail, si besoin est. C'est la raison pour laquelle je me suis intéressée, dans un second volet, aux modalités verbales de la présentation de soi, plus particulièrement à l'image de soi que l'on projette chez l'autre, et celle que l'on reçoit de lui.

IV. Les modalités verbales de la présentation de soi

4.1 Image de soi, image de l'autre : la relation du « je » au « tu »

J'ai souhaité mettre en évidence l'importance de la mise en scène par les gestes, les mimiques ou la façon de s'habiller des personnages du jeu. Ces éléments représentent la subjectivité du discours, la manière de se l'approprier et de le rendre personnel selon Amossy (2010). Cependant, dans l'échange verbal, la question de la subjectivité se pose de manière très sérieuse. En effet, la construction d'une image de soi ne s'élabore que dans un « je » qui s'adresse à un « tu ». A ce propos, Emile Benveniste définit lui-même le discours comme étant « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelques manières » (1974 :241-2), et pose par là-même le principe de « cadre figuratif ». L'énonciation, chez l'auteur, est le socle de « deux « figures » également nécessaire : l'une la source, l'autre le but de l'énonciation » (*ibid.* :82).

En d'autres termes, l'utilisation de la langue par un locuteur nécessite la mise en place d'un dispositif d'énonciation. C'est la raison pour laquelle l'ensemble des analyses des pratiques de présentation de soi commence toujours par l'analyse des personnes grammaticales. Ce qui me pousse nécessairement à m'interroger sur la nature et les fonctions de l'*ethos*.

Cette réflexion m'a amenée à comprendre le point du « je », son utilisation et la manière dont son usage permet l'émergence de la subjectivité, et, par ricochet une construction identitaire. Elle m'a également aidée à approfondir une autre réflexion, celle du couple « je/tu », à savoir la relation qu'établit le locuteur avec ses interlocuteurs. En effet, ce dernier ne peut « exister » que dans son rapport à l'autre dans la mesure où toute présentation de soi, comme développé dans les chapitres précédents, est une négociation d'identité, qui s'établit à travers sa force de persuasion. Intéressons-nous ici à la présentation de soi en tant que pratique sociale : la subjectivité, l'identité, l'aptitude de dire et se dire pour agir (la pragmatique du langage), la relation indissoluble du « je » au « tu ».

4.2 Réflexion autour du dire et se dire : la place du « sujet » et de l'agent.

Toute énonciation suppose un sujet : le « je » est ce sujet. Le locuteur qui produit un énoncé fait émerger un « je » et le fait exister comme sujet de son discours. Rappelons quelques points essentiels de Benveniste qui permettent d'analyser l'image de soi sous son prisme discursif.

Le premier point indique que la subjectivité et l'identité dans la présentation de soi se construisent dans la langue, le discours et non dans l'*ethos* préalable, comme vu précédemment. Benveniste explique que le pronom « je » ne peut être défini qu'en termes de locution et non d'objet. Autrement dit, il existe autant de « je » qu'il existe de locuteurs qui se présentent derrière ce pronom. Il affirme que « Je » renvoie à « la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je » (1966 :261). Il ajoute également que :

> [C'est] dans l'instance du discours où « je » désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme « sujet ». Il est donc vrai à la lettre que le fondement de la subjectivité est dans l'exercice de la langue […] il n'y a pas d'autre témoignage objectif de l'identité du sujet que celui qu'il donne ainsi lui-même sur lui-même. (*Ibid.* :262)

Ajoutons à cela que « je » renvoie systématiquement à un « tu », et que les deux ensembles construisent conjointement une subjectivité, qui exprime également une identité.

Emile Benveniste entend par « identité » la possibilité de distinguer un individu, de « l'identifier », identification qui se réalise à travers le discours qui renferme le couple « je »-« tu ». Cependant, il conviendrait d'étendre cette notion d'identité discursive à d'autres aspects. En effet, lorsque le locuteur s'exprime par le « je », il construit à travers son énonciation une image de soi parallèle à son sujet. Et, c'est par cette image qu'il peut projeter

chez l'autre une image sociale et individuelle. Et ce, quel que soit les éléments préexistants dont dispose l'interlocuteur à propos du sujet parlant, puisque l'exercice de la langue les reprend et les recompose. Ainsi, le locuteur les invite grâce à l'échange verbal à renégocier le « qui je suis pour moi » et le « qui je suis pour toi » en « qui je veux être pour toi ». Néanmoins, les questions du « qui je suis pour toi » et « qui je veux être pour toi » impliquent des données qui sont indépendantes de la volonté du locuteur.

Pour mieux le comprendre, je reviendrai aux écrits de Pierre Bourdieu déjà cités précédemment, de Michel Pêcheux (1969) ainsi qu'à ceux de François Flahaut (1978) : tous trois affirment, en effet, à leur manière, que le « je » est tributaire du rapport de place que la langue contient, et des rapports de pouvoir présents indirectement dans tout échange symbolique. Les images que le locuteur renvoie de sa personne ne sont pas forcément le fruit d'une programmation volontaire. Au contraire, nous avons pu voir qu'elles s'appuyaient sur des représentations sociales. Bakhtin (1981) dirait que l'image de soi construite à travers le « je » s'inscrit par essence dans le dialogue dans la mesure où elle est passée par la parole de l'autre.

Benveniste (1974) a un point de vue différent : il s'appuie aussi bien sur la psychanalyse que la réflexion philosophique. Amossy indique que cette réflexion pose « la problématisation de la notion de sujet » puisqu'elle « ébranle l'*ethos* de la tradition rhétorique fondé sur l'intentionnalité, la volition et l'action » (2010 :106). En d'autres termes, le sujet n'est plus maître du moi, mais est remplacé et conditionné par d'autres forces : celles de l'agent rhétorique qui intervient spontanément dans l'espace social.

Marshall W.Alcorn l'a bien illustré dans un ouvrage où il précise que le « moi » n'est pas un rôle que l'agent assume librement :

> Les « mois » ne sont pas des agents créateurs qui œuvrent au cœur du processus rhétorique ; ils sont bien plutôt les effets de la rhétorique, une sorte d'épiphénomène constitué par un jeu de forces sociales, politiques et linguistiques. Il n'y a pas d'entité interne, de moi, qui choisit son caractère. Le moi reflète plutôt le caractère particulier de forces sociales plus vastes qui déterminent sa nature et sa dynamique. (1994 :5)

Il en résulte une double perspective : pouvoir voir dans le discours, ici la présentation de soi, un vouloir-dire qui cache un vouloir-faire. La figure de l'agent responsable qui agirait dans les affaires humaines de manière délibérée et responsable est totalement dénaturée de sa vertu première. En effet, le locuteur ne peut être à la fois un produit du langage à travers le « je »

qui le façonne et les forces sociales qui le structurent, et en même temps construire un *ethos* capable d'influencer l'autre et le monde réel.

4.3 Le sujet et l'agent : deux notions complémentaires.

Bien que contradictoires, ces deux notions ne sont pas incompatibles pour Amossy (2010). La raison en est simple : toutes deux ne se situent pas sur le même plan. En effet, le locuteur, malgré sa bonne volonté, est tributaire de plusieurs paramètres : les codes de la langue, le discours ambiant, les contraintes idéologiques, institutionnelles et culturelles. Cela ne signifie pas toutefois que le sujet n'est pas acteur dans l'échange. En effet, il accomplit avant tout un acte de parole dans lequel il impose sa volonté, et ce, même si celui-ci est conditionné par la *doxa* de son temps. C'est d'ailleurs grâce à l'interaction que le locuteur va prendre possession de son *ethos* et ainsi projeter une image de soi et des conceptions de voir les choses, qu'il va pouvoir partager avec l'autre. De ce fait, il peut être pleinement considéré comme responsable.

L'exemple de l'amoureux qui fait la cour à sa prétendante est très représentatif du double statut du « je ». En effet, lorsque l'amoureux déclare sa flamme à sa dulcinée, il utilise d'abord pour le faire un langage préfabriqué, à travers lequel il projette l'image classique du soupirant. Son discours n'en reste pas moins sincère dans la mesure où la demande est forte. Ainsi, l'*ethos* amoureux produit par le locuteur est tout à fait susceptible de produire son effet, pour peu que la prétendante réagisse à l'image-modèle qu'il lui destine. Ce qu'il faut en retenir, c'est qu'à travers cette situation, le locuteur construit bien une identité dans son discours qui lui est propre, et ce, en fusionnant avec une parole commune. Il est donc agent mais agissant pour un objectif précis.

L'apprenant.e/joueur.se était donc amené à s'approprier les contraintes et les codes discursifs des langages propres à chaque contexte et situation. Mais il aurait eu tout le loisir d'être cet agent qui agit à la poursuite de ses objectifs, à savoir parvenir à résoudre l'enquête policière en validant chacune des missions.

Il aurait également (ou pas) pu intégrer dans son discours la marque de sa subjectivité, et ce, dans le but d'orienter son discours à des fins persuasives. En effet, toute image de soi construite par un locuteur, quelles que soient ses déterminations ou ses marges de liberté, projette des traces de présence, qui sont appelés « marques de subjectivités ». Ces dernières permettent au locuteur de dessiner l'image du « je ». Pour mieux analyser la présentation de

soi dans le discours, j'avais souhaité revenir à la linguistique de l'énonciation portée par Benveniste car, à ce stade, la rhétorique classique et la nouvelle rhétorique ne s'y sont pas penchés.

Benveniste s'est notamment intéressé aux « personnes » grammaticales, plus précisément aux « je », aux pronominaux qui s'y rapportent et aux marques discursives de la subjectivité qui concernent en outre les « procédés linguistiques (*shifter, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.*) et par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé ». (Kerbrat-Orecchioni 1980 :32)

Benveniste les a nommés les « subjectivèmes », c'est-à-dire ce qui comprend l'ensemble des adjectifs, substantifs, verbes et adverbes qui marquent la subjectivité du « je ». Ces marqueurs de la subjectivité sont soit « affectifs » (tout ce qui se rapporte aux réactions émotionnelles), soit « évaluatifs » (ce qui est lié à la compétence culturelle) ou « axiologiques » (ce qui est lié au jugement de valeur). L'ensemble de ces marques linguistiques permet en soi la construction d'un *ethos* car il renvoie à la personnalité, aux compétences et plus largement aux systèmes de valeur du locuteur.

Pour mieux en saisir le sens, je me suis inspirée de l'exemple pris à la littérature et cité par Ruth Amossy (2010) dans son livre « La présentation de soi : ethos et identité verbale ». Dans « Le dernier jour d'un condamné à mort » (1829) de Victor Hugo, le narrateur écrit pour inscrire sa subjectivité: « La voiture noire me transporta ici, dans ce hideux Bicêtre » (1829 :66). Ce faisant, il projette une image de soi visant à influencer l'opinion publique sur la peine de mort. L'emploi ici du pronominal « me » désigne la passivité du sujet contraint malgré lui à être « transporté » par la « voiture » (sujet grammatical du verbe d'action).

La subjectivité du narrateur s'inscrit également à travers l'utilisation de l'axiologique « hideux », qui d'une part exprime l'étendue de l'horreur perçue par le prisonnier enfermé avec les fous et les criminels, d'autre part, reflète grâce à l'adjectif « noir[e] » qui le conforte, sa compétence culturelle. En effet, il retourne la situation à son avantage et passe de criminel à homme émettant un jugement de valeur sur ses conditions de détention, et plus largement sur l'appareil institutionnel qui l'y a conduit. L'axiologique, ici lié à l'affectif, laisse à imaginer la réaction du lecteur et émerger en conséquence sa qualité d'homme sensible affecté par le décor sinistre qu'il subit.

Ainsi, il est possible de jauger à quel point l'inscription de la subjectivité amène (ici dans le texte) à la construction d'une image de victime du système pénitentiaire, et de ce fait, d'assurer une crédibilité grâce à la compassion qu'il transmet au scripteur. Ainsi, le condamné à mort revêt la forme d'un sujet à part entière dans le langage qui s'érige en victime et en conscience particulière, et ce malgré les contraintes et les règles du genre. Le discours est tout de même orienté et mené à bien dans le but de convaincre et persuader. Ainsi, le narrateur revendique le droit d'attaquer le système qui le détruit et l'envoie à la guillotine.

Qu'en est-il d'un locuteur moins expressif ? Et si l'un des apprenants-utilisateurs du jeu présentait un tempérament timoré, introverti ? Si son expression était neutre, lisse, sans émotivité, en somme sans marqueurs de subjectivité ? La construction de l'image de soi en serait-elle pour autant compromise ? C'est l'une des questions que j'ai souhaitée approfondir pour poursuivre la création d'*ethos* de mon avatar.

4.4 Le cas de l'effacement de la subjectivité dans le discours à la première personne

Contrairement à ce qui aurait pu être pensé, et au vu de la force de persuasion attribuée à l'utilisation des « subjectivèmes », leur absence ne déconstruit pas un *ethos* dans la mesure où la recherche de neutralité participe, elle aussi, à sa construction.

Rappelons-nous le scandale que le personnage de Meursault dans le roman d'Albert Camus « l'Etranger » a provoqué lorsqu'il n'a exprimé aucune émotion suite à la mort de sa mère. Ruth Amossy parle ici de « désinscription de la subjectivité » (2010: 110) dans le discours, qui, en plus de surprendre, choque le lecteur. Ce qui l'amène à s'interroger sur le profil du personnage. Ici, l'effacement énonciatif construit l'*ethos*, et n'en demeure pas moins percutant dans la mesure où il pousse le scripteur à essayer de comprendre quel traumatisme (ou pathologie) se cache derrière tant d'indifférence. L'absence de subjectivité se vérifie aussi dans la pragmatique du langage. Dans le cas d'interactions professionnelles, les propos d'un serveur qui demanderait à un client « Qu'est-ce que je vous sers ? » suivi de « Deux bières à la pression. Je vous apporte cela tout de suite » sont parfaitement neutre. Et, pourtant il n'empêche pas au serveur de projeter une image de soi de garçon de café efficace et professionnel, qui s'en tient strictement à son rôle.

Amossy (2010) approfondit la question cet effacement mais dans un tout autre genre, celui du journal intime. Habituellement, ce genre littéraire impose de se livrer en toute liberté en insistant, par ailleurs, sur son ressenti. L'exemple des carnets inédits (publiés après sa mort)

de l'historien Marc Bloch lors de la Première Guerre mondiale sont très démonstratifs. Le combattant qu'il fut consigna avec concision les faits de la campagne :

> Nous demeurâmes à Somme-Yèvre pendant la plus grande partie de la journée du lendemain. Je lus un roman noir que j'avais ramassé dans un coin et qui s'appelait Les Mystères de l'Inquisition. Des troupes de toutes armes traversaient le bourg, en un flot incessant. Un colonel de cuirassiers demanda à un de nos hommes un morceau de pain. Vers quatre heures, notre régiment partit. Il y avait des cadavres allemands au bord de la route. (1997 :128)

Le texte ne fait état d'aucune marque d'évaluation, de sentiment ou de jugement. Ni dans la série d'actions qu'il présente au passé simple, ni dans les descriptions rapportées à l'imparfait. L'intérêt est plutôt porté au lieu, au temps, aux faits et aux détails. La syntaxe particulière (juxtaposition des énoncés, absence de connecteurs) participe également à créer cette atmosphère neutre où le locuteur n'apporte aucune interprétation personnelle, et ne divulgue aucune émotion. Pourtant, il n'en projette pas moins un *ethos* : le « je » est ici transposé au nous, en tant que membre à part entière d'un régiment auquel il appartient et dont il dépend. Le seul moment où il exprime le désir d'une action individuelle (« je lus ») caractérise un *ethos* d'homme intellectuel. Nous pouvons en déduire que le fait de se limiter à l'observation et de détailler les faits de manière minutieuse apparaît ici comme un choix de la part du locuteur.

En effet, le ressenti du locuteur lorsqu'il jonche « les cadavres allemands au bord de la route », et lorsqu'il assiste à la mendicité des cuirassiers est ignoré. Ce style d'écriture, qui met en avant la concision des notes propre au carnet de route, marque ici la construction d'un *ethos* dans lequel le locuteur se présente en témoin objectif, tel un historien contemporain s'en tenant strictement aux faits qu'il s'efforce de ne pas interpréter à travers sa propre subjectivité.

4.5 L'*ethos* dans la perspective du *dire* et du *dit*

La double fonction du « je » en tant que sujet d'énonciation ou sujet de l'énoncé a été précédemment approfondie pour de nombreuses raisons. Parmi elles, on note que la distinction est primordiale pour l'*ethos* car l'image de soi peut provenir d'un *dit* (ce que le locuteur dit explicitement de lui-même en se prenant comme sujet de son propre discours) ou du *dire* (ce que le locuteur laisse paraître dans les modalités de sa parole, sans forcément parler de lui-même).

Maingueneau les appela respectivement « *ethos* dit » et « *ethos* montré »[229]. Ces deux notions, se présentant comme au centre de la question de l'*ethos,* ont beaucoup été débattues par les spécialistes de la linguistique. D'ailleurs, le sémiologue Barthes, dans sa « Critique de la rhétorique classique », affirme que « l'orateur énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, ne je suis pas cela ». (1970 :315)

Et Ducrot d'ajouter que la manière dont l'orateur se présente à travers « l'apparence que lui confère le débit, l'intonation, chaleureuse ou sévère, le choix des mots, des arguments » est cruciale, et beaucoup plus efficace que « les affirmations flatteuses qu'il peut faire sur sa propre personne dans le contenu de son discours » (1984 :201).

Autrement dit, pour se dire le « je » de l'énonciation ne nécessite pas de mettre en scène un « je » sujet de l'énoncé puisqu'il apparait même lorsqu'il ne parle pas de lui-même. Cette distinction entre *montrer* et *dire* est surtout l'affaire des pragmaticiens, qui en ont fait une spécialité de leur discipline. Pour ces derniers, l'*ethos* ne se *dit* pas dans l'énoncé mais se *montre* dans l'énonciation. En effet, selon Récanati (1981), nous sommes face à une double perspective : d'une part, nous avons la « communication d'un contenu », d'autre part « la communication du fait de sa communication sur un certain mode ». L'*ethos montré* s'inscrit systématiquement dans l'énonciation, ce qui n'est pas forcément le cas de l'*ethos dit* :

> Il ne s'agit pas des affirmations flatteuses que l'orateur peut faire sur sa propre personne dans le contenu de son discours, affirmations qui risquent au contraire de heurter l'auditeur, mais de l'apparence que lui confèrent le débit, l'intonation, chaleureuse ou sévère, le choix des mots, des arguments... Dans ma terminologie, je dirai que l'ethos est attaché à L, le locuteur en tant que tel : c'est en tant qu'il est source de l'énonciation qu'il se voit affublé de certains caractères qui, par contrecoup, rendent cette énonciation acceptable ou rebutante. (Ducrot, 1984 :201)

4.6 Le double « je » dans le projet du jeu vidéo sérieux.

Dans la perspective d'un jeu vidéo à visée pédagogique où l'apprenant est amené à travers de nombreux exercices écrits (textes à trou, etc.) à s'exprimer par ce double « je » (de l'énonciation et de l'énoncé) et ainsi à projeter une image de soi se déchiffrant « entre les lignes », l'étude de ces notions et la distinction faite entre les deux prenait toute son importance.

Ainsi, suite à toutes ces recherches sur l'*ethos* et la place respective des interlocuteurs dans l'énonciation et la compréhension que cela m'a permis d'en acquérir, pour une mise en

[229] Ce que le locuteur projette de lui-même à travers son énonciation.

perspective ludique, j'ai finalement souhaité m'appuyer sur des exemples tirés de textes littéraires. Cela d'autant plus que les productions littéraires permettent de décrypter un certain nombre d'informations sur l'*ethos* du locuteur, et ce, grâce à des indices d'écriture dans leur énonciation (registres de langue, choix lexicologiques, style, etc.). Prenons le cas précis des textes autobiographiques (confession, mémoires, essai, aveux, confidences, récits personnels) où le « je » de l'énonciation se dédouble pour parler de lui-même, le locuteur se présente par un certain nombre d'informations déjà évoqué ci-dessus. Mais, si nous prenons le cas de Bloch, le passage suivant : « Nous demeurâmes à Somme-Yèvre pendant la plus grande partie de la journée du lendemain » délivre, en plus de décrire une situation, l'image d'un homme lettré, et ce, pour diverses raisons.

Nous avons, d'une part, l'utilisation d'une phrase parfaitement syntaxique, et d'autre part, dans ce type d'écrit intime, l'utilisation spontanée de l'aoriste. C'est ce qui fait ici la différence. Dans l'extrait pris du carnet de guerre de Max Deauville, nous pouvons lire « La fusillade semble diminuer et s'éteindre, et la nuit s'installe petit à petit au milieu du rougeoiement saccadé des flammes ». L'image du combattant ici présentée est transcendée par celle du poète.

Ainsi les choix lexicologiques, le registre et le style de l'apprenant dans ses productions pouvaient davantage révéler des éléments de son *ethos* qu'une présentation de lui-même explicite pourrait sembler le faire.

Qu'en est-il alors du *dit* ? Si l'*ethos montré* fait partie intégrante de l'acte d'énonciation, le *dit* n'est pas en reste. En effet, ce que le locuteur dit de lui-même n'est pas pour autant effacé. Il convient pour cela d'établir une distinction entre l'image qui se dégage à travers les modes d'énonciation utilisés par le locuteur et celle qui ressort de ce que le « je » énonce de sa propre personne.

Il peut parfois être contre-productif, comme c'est le cas de la plaisanterie sur la qualité de modestie, le plus souvent détournée de sa qualité principale. En effet, lorsqu'un locuteur déclare être modeste, cela est très souvent perçu comme une contradiction dans les termes puisque l'acte de s'attribuer soi-même une quelconque qualité contrevient à l'esprit même de la modestie. Un autre exemple l'illustre très bien : celui Rochus Mish, 88 ans, et ancien vétéran du cercle intime d'Hitler qui affirme : « Depuis la mort en octobre 2004 d'Otto Gunsche, l'aide de camp de Hitler, je suis le seul survivant de ce petit cercle qui entourait

quotidiennement le Führer. Je n'en tire aucune fierté. Je pense avoir fait mon travail de soldat correctement, ni plus ni moins ». (2006 :16)

Ce témoignage met en avant une image de modestie, par le fait notamment de mentionner qu'il est le seul survivant d'un groupe de privilégiés. Bien qu'il ne soit pas question ici de se vanter d'avoir fait partie de son cercle le plus intime, il n'en reste pas moins qu'un fossé se creuse entre ce qu'il dit de lui et les arguments qu'il met en avant. En effet, le locuteur construit son *ethos* en s'imaginant que l'auditoire auquel il s'adresse partage les mêmes valeurs et croyances que lui, ce qui le fait dévoiler ses propres convictions sur le caractère honorable d'avoir servi le Führer, sans que l'on ne perçoive dans le discours une marque de regret. Ainsi l'image humble dans le *dit* devient le nazi assumé dans le dire.

A cela s'ajoute sa conception de l'honneur et des responsabilités lorsqu'il affirme « avoir fait [son] travail de soldat correctement, ni plus ni moins » ; ce qu'il met en valeur dans un *ethos* de soldat brave et modeste, attaché aux valeurs d'obéissance, respectueux de la hiérarchie. Cependant, il apparait tout autre dans l'énonciation notamment lorsqu'il utilise la formule figée et impersonnelle propre aux criminels nazis qui renvoient au profil d'un être qui ne se soumet à aucun esprit critique « je n'en retire aucune fierté ».

Malgré sa supposée candeur, le locuteur projette ici un *ethos* de nazi non repenti, qui ne peut trouver écho auprès de son auditoire. Ce que soulève cette question du *dit* et *dire* a questionné les dialogues du jeu que je souhaitais construire autour des personnages non joueurs de différentes origines, dont il était possible de travailler ce point afin d'influencer le jeu de l'apprenant-joueur. En effet, face à des personnages non joueurs porteurs d'une identité dite, les dialogues pouvaient entrer en dissonances ou consonances avec le discours porté par ces derniers et ainsi mettre en difficulté ou faciliter le cheminement du joueur. Cette réflexion n'a pas évolué outre mesure, dans la mesure où le projet fut mis de côté par la suite.

4.7 L'*ethos* dans les interactions

Afin de mieux cerner la notion de présentation de soi, ses origines, ses différentes définitions interdisciplinaires, je m'étais intéressée précédemment à la notion d'*ethos* dans les discours monogérés. Il m'apparaissait utile de traiter ce point, puisque certains personnages non joueurs du jeu vidéo sérieux que je souhaitais concevoir auraient du porter par cette forme de

discours[230]. En effet, Bien que cette analyse approfondie apparaisse nécessaire, je souhaitais la particulariser à la présentation de soi dans les interactions dans la mesure où le jeu offrait ce contexte.

En effet, s'il est admis que la présentation de soi où le "je" prend forme face à un "tu", les situations interactionnelles présentent d'autres particularités qu'il convenait d'approfondir à travers cette étude. Il a été constaté auparavant qu'il était plus aisé pour le locuteur de contrôler sa propre image lors de discours monogérés dans la mesure où il peut dire et se dire sans être interrompu. Mais, l'interaction en face à face, ou ses équivalents écrits, nécessite de réajuster constamment son image selon les réponses de son interlocuteur ou sa réaction (positive ou négative).

Cette question était d'autant plus importante dans le cheminement de la conception de mon jeu, puisque je souhaitais que ce dernier propose des interactions "réelles" écrites à travers des *chats*. D'autant plus que la plus-value de ce type d'échange est l'image projetée de chaque intervenant, qui fait l'objet ici d'une réaction immédiate de l'autre. Il s'agit là d'une démarche collaborative où chacun est invité à valider l'*ethos* que construit l'autre à son intention.

Ce processus de production fait l'objet, comme expliqué auparavant, de nombreux ajustements ou corrections, car l'interlocuteur peut tout à fait le mettre en doute, le rejeter, le corriger ou lui renvoyer une autre image, parfois négative. Dans ce cas, le locuteur en vient à négocier son image, au sens d'adopter des « mécanismes d'ajustement des comportements mutuels ». (Kerbrat-Orecchioni 2005: 94)

Kerbrat-Orecchioni considère que l'interaction comporte trois cas de figure principaux :

- La collaboration : c'est lorsqu'il y a assentiment et démarche collaborative de l'*ethos* projeté.
- Le désaccord : c'est lorsque l'*ethos* du locuteur est remis en question par l'interlocuteur, qui s'évertue à le faire accepter au prix de certaines modifications et réajustements de part et d'autre. Lorsque les locuteurs tentent de trouver un accord, nous sommes dans la négociation.

[230] Je souhaitais créer des personnages non joueurs destinés à expliquer les consignes de certaines missions du jeu.

- L'antagonisme ou l'échange agonique : c'est lorsque l'image proposée est attaquée par l'interlocuteur sans concession et sans possibilité de négociation. (*Ibid. :94*)

Il est possible de trouver ces trois cas de figures dans différents genres de discours, ou bien dans une même interaction.

4.8 Les interactions écrites dans le contexte numérique

Depuis la révolution numérique, la nature des interactions a quelque peu changé. En effet, dans un contexte où elles ne relèvent plus du « face à face », il est possible de penser que le jeu des actions/réactions en souffrirait. Il semblerait que cela ne soit pas le cas dans la mesure où ces dernières s'inscrivent dans les mêmes règles et perspectives que les échanges oraux. Dans les forums de discussion, l'analyse des échanges relevant de la « conversationnalisation » telle que définie par Faircloug (cité par Amossy, 2010: 131) (« il s'agit de l'allure de conversation qu'empruntent aujourd'hui de très nombreux types d'échanges publics ») tendent à le prouver.

La négociation des *ethos* se multiplie grâce au caractère « polylogue » des forums (Macocaccia 2004), c'est-à-dire aux échanges à plusieurs partenaires. Dans ce contexte spécifique et virtuel, les *ethos,* dissimulés derrière des pseudonymes, se croisent et se recroisent en suscitant des réactions diverses et variées. Lors de débats, l'internaute est soumis aux critiques, attaques et à la possibilité, bien que les échanges soient différés, de négocier sa présentation de soi, en choisissant notamment à qui et comment répondre.

Pour illustrer son propos, Ruth Amossy (2010: 145) cite en exemple des bribes de conversations numériques extraites des commentaires d'un article qui annonce « La retraite en or pour Daniel Bouton », PDG sortant de la Société Générale (Libération, 31 mars 2009). A travers ces commentaires, une internaute (*Lauri54*) participe de manière active au débat que suscite l'article et défend auprès d'un public indigné, le droit à ce PDG de bénéficier de cette retraite, aussi élevée soit-elle. Elle argue notamment qu'en tant que citoyen, il est soumis, comme tout salarié, aux impôts et cotisations qu'il a payés et sera contraint de payer dans le futur. Elle en appelle au réalisme de ses allocutaires, en tentant, tant bien que mal, de démystifier l'idéal sociétal de la gauche (« La vie réelle, c'est très différent : il y a des gens qui l'ont réussie et d'autres qui l'ont ratée, il y a des gros et il y a des maigres […] il y a ceux

qui ont de la chance et ceux qui n'en ont pas eue »)[231]. Face à ce discours s'en suit une avalanche de critiques, de brimades et parfois d'insultes implicites. Ainsi, un des participants (*Robert*) lui oppose à 9h14 l'image d'une citoyenne ingénue, déconnectée de toutes réalités, et au raisonnement simpliste (« Ta naïveté m'époustoufle […]), il lui rappelle notamment les nombreux avantages dont bénéficie cette catégorie professionnelle (« niches fiscales », « évasion fiscale »…) et l'accule à l'image de « dindon de la farce » (« si tu es contente de payer pour les salaires mirobolants et les retraites de ces gens-là…).

Ce faisant, il s'érige par l'*ethos* d'un homme averti, de principes (« Il faut partager les richesses que chacun contribue à créer), conscient des tenants et aboutissants et loin d'être dupe des discours qu'on tente de lui imposer (« J'en ai assez de ce discours sur le soi-disant mérite, quand on sait à quel excès cela peut aboutir »). La première participante (*Laurence54*) refuse l'*ethos* que lui présente Robert et réagit en le présentant comme un idéaliste (« Sors de ta vision idyllique et ouvre un peu les yeux »), loin des réalités de la société (« peut-être en as-tu ras-le-bol, mais je te conseille de t'adapter à la société), image qu'il a lui-même tenté de lui imposer à travers ses propos. Elle le met face à ses contradictions en opposant l'argument selon lequel tout achat du quotidien (« biscottes ») l'amène inéluctablement à payer pour d'autres.

Son *ethos* passe ainsi de celui de citoyenne naïve à une personne lucide et réaliste, parfaitement au fait des rouages de la société. Ce qui est mis en exergue ici par l'utilisation de l'ironie. Ceci ne manquera pas d'irriter *Robert* qui réagit avec véhémence en lui rappelant notamment que certains actes militants sont gratuits et que de tels propos ne peuvent venir que d'une personne de droite limitée à des préjugés (« du haut de tes certitudes de café du commerce UMP[232]). Ces deux participants à eux seuls ont négocié leurs *ethos* respectifs en se présentant, chacun leur tour, comme défenseur féroce de leurs idées. Cependant, d'autres participants ont également permis la négociation, ou l'échange agonique de chacun des *ethos* en ajoutant d'autres contributions écrites.

Ainsi, *Torrent* (639) interpelle *Laurence56* et présente ses idées comme dépassées. *Rustica*(182) se « glisse » dans la conversation pour mieux étayer l'idée d'une Laurence soumise, lobotomisée à ceux « qui marchent sur le ventre ou trimbalent à quatre pattes » en présentant l'image d'une France insoumise. *Country* lui oppose une image d'angélisme en

[231] Mercredi 3 mars à 8h52, p.7 sur 15
[232] L'ancien parti de droite, actuellement LR (Les Républicains).

citant sa propre expérience personnelle, celle d'un salarié fraichement retraité de l'industrie et bénéficiant d'une toute petite retraite.

Ce à quoi elle oppose un *ethos* de petit fonctionnaire râleur (« il est de bon ton en France de se plaindre de tout »), constamment insatisfait et ingrat des faveurs que son pays lui apporte (« il faudrait peut-être apprendre à avoir une vision autre que celle de la vision franco-française du retraité de la fonction publique ou de la sa SNCF »).

Elfi (51) enfonce le clou en la présentant, à l'instar de tous les autres participants, comme une militante de droite enfermée dans ses positions et embrigadée par les positions de son parti (« vous êtes mandatée par l'UMP pour dire autant de conneries »). Bien qu'il se présente en personne de gauche, il projette, de son interlocutrice, l'image d'un « partisanisme » aveugle qui se montre irrespectueux des petites gens (« un peu de décence, et un peu de respect, pour les salariés et les retraités lambda serait la bienvenue ! »).

Ces bribes de conversations numériques dans un forum de discussion m'ont permis de mieux comprendre la manière dont les *ethè*[233] sont négociés entre internautes participants, pour eux et pour l'ensemble des lecteurs susceptibles de consulter le forum de *Libé*.

J'ai perçu, par ailleurs, un certain nombre de ressemblances entre cette forme de situation interactionnelle et la forme que pourrait proposer mon jeu. En effet, comme les nombreux jeux déjà cités dans l'état de l'art du serious game dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, j'imaginais que mon jeu puisse être doté d'un espace de *chat* où les joueurs[234], pour parvenir à leur mission, présenteraient un *ethos* qu'ils auraient le loisir de négocier par des ajustements ou modifications, notamment lorsque ces derniers se seraient trouvés face à des échanges agoniques.

Avant d'approfondir la notion d'*ethos* numérique, je souhaitais revenir sur un point qui m'apparaissait crucial, qui m'a permis de mieux situer le dialogue, en tant que genre nouveau : celui de l'hypergenre.

4.9 Le dialogue : un hypergenre ?

[233] Pluriel d'*ethos*
[234] Je projetais la conception d'un jeu multi-joueurs.

La notion de genre est un élément essentiel dans l'analyse du discours. En effet, cette discipline (Maingueneau, 2006) ne dissocie pas les lieux des paroles (réduction sociologique), ni le parler des lieux (réduction linguistique). Cette question a pourtant longtemps fait l'objet de recherches approfondies depuis les années 1980, il n'en reste pas moins que cette notion de genre est loin de faire l'unanimité. Il est un point pourtant sur lequel les spécialistes s'accordent : les critères de distinction nécessaires pour catégoriser les productions verbales.

Auparavant, la notion de genre s'appuyait sur la théorie aristotélicienne qui consistait à considérer les productions verbales comme étant issues de la tradition poétique, ou de la rhétorique, elle-même divisé en trois sous catégories : « délibératif », « judiciaire », et « épidictique ». Cette façon de catégoriser n'a pas fait l'objet de remise en question, du moins, jusqu'aux récents travaux de M. Bakhtine (1981) ou du spécialiste de l'ethnographie de la communication Hymes (1972). Ces linguistes ont globalisé la notion de genre à l'ensemble des activités verbales. Depuis, l'analyse du discours s'établit à partir de critères[235] « nouveaux » qui prennent en compte des éléments jusqu'ici non véritablement exploités. La catégorie « genre de discours » devient l'une d'entre elles.

Ainsi, les éléments pris en compte sont d'ordre :

- Linguistique : les marques d'énonciation[236], la répartition statistique d'indices linguistiques[237], les types d'organisation textuelle[238], etc.
- Fonctionnels : le texte est-il à visée ludique, didactique, etc. ?
- Situationnels : le type de rôles qu'une pratique verbale implique, à savoir le sexe, l'âge, ou le groupe social de ses participants, ainsi que les circonstances dans laquelle elle se déroule, le canal qu'elle utilise ou mobilise, etc.
- Discursives : pour celles qui réunit les critères linguistiques, fonctionnels et situationnels. Par exemple, le « discours de vulgarisation » n'est pas dissociable de certains fonctionnements linguistiques, pourtant il correspond à une fonction sociale, mais également à certains lieux de production et de circulation.[239]

[235] Sur ces classements, voir A. Petitjean (1989)
[236] V. par exemple J. Simonin-Grumbach (1975).
[237] V. par exemple D. Biber (1988).
[238] V. en particulier J.-M. Adam (1999).
[239] Se référer à la classification établie dans l'article de Maingneneau « Le dialogue comme hypergenre », p.45-48, Presses universitaires, 2006. Disponible sur le site : http://books.openedition.org/pur/30110?lang=fr

Dans l'analyse du discours, la notion de genre de discours prend en compte essentiellement des critères d'ordre situationnels, le plus souvent des dispositifs de communication sociaux et historiques définis. Le journal quotidien, une conversation dans un bar ou alors une dissertation littéraire font pleinement partie de ces « genres de discours ». Dans la mesure où les genres sont indissociables de la société, une modification significative de leur mode de circulation entraînerait une transformation profonde de leur nature.

La question qui m'intéresse ici, est la notion de dialogue, dans la mesure où l'échange établi entre le joueur.se/apprenant.e et les personnages non joueurs, le formateur ou éventuellement d'autres joueurs, se matérialise sous cette forme. Pourtant, le dialogue n'est pas réellement une activité verbale, mais plutôt une manière d'organiser un texte, qui est lui-même un genre de discours. Il existe aujourd'hui une diversité infinie de pratiques discursives, il convient cependant de distribuer les genres de discours en deux grands régimes (Maingueneau, 2002) :

- Les genres *institués* qui comprennent les *genres auctoriaux*, c'est-à-dire ceux qui imposent de manière non négociée un cadre à sa propre activité discursive. C'est le cas, par exemple, des dialogues médiévaux ou humanistes. Ce caractère auctorial apparait le plus souvent grâce une indication paratextuelle « méditation », « essai », « dissertation », le plus souvent mentionné en titre ou sous-titre. Nous les retrouvons dans différentes disciplines : la littérature, la philosophie, le religieux ou la politique, etc. Ils comprennent également les genres dits « routiniers »[240] : le magazine, l'interview radiophonique, la consultation médicale, etc. Ces genres routiniers comprennent eux-mêmes les genres totalement ritualisés (actes juridiques, par exemple) et ceux qui le sont nettement moins, laissant ainsi une grande marge aux variations personnelles. Ce type de genre implique des contraintes globales et « verticales » (Maingueneau, 2002) : les rôles des participants sont préétablis et ne changent pas durant l'acte de communication.
- Les genres *conversationnels*, eux, ne se rattachent pas à des lieux institutionnels, à des rôles ou à des scripts figés. La plupart du temps, leur composition ou leur thématique sont souvent instables dans la mesure où leur cadre évolue au fil de l'échange. Ce type de genre implique des contraintes locales et « horizontales » (*Ibid.*) : les rôles des participants sont soumis à des stratégies d'ajustement et de négociation entre les interlocuteurs).

[240] Ce sont ceux qui sont les plus étudiés par les analystes du discours.

Certaines pratiques verbales se trouvant à la limite de ces régimes, comme les conversations mondaines très ritualisées, certains chercheurs se sont posés la question de la pertinence de catégoriser le genre des activités verbales. En effet, cela soulève un certain nombre de contradictions : comme la différence « subtile » (de genre) qui existe entre une conversation entre collègues sur leur lieu de travail et celle de mêmes individus se rencontrant dans la rue. Cette dernière est loin d'être aussi tranchée qu'une consultation médicale ou une allocution du Président de la République. Pour ce qui est du dialogue, il semble appartenir, de toute évidence au régime « institué », et ce, malgré l'apparence de la conversation, structurée par une alternance de tours de parole.

Dire qu'un texte appartient à la catégorie du « dialogue » implique des critères d'appréciations formelles, car en effet, ce genre comprend avant tout une sorte de formatage : une organisation textuelle dans laquelle alternent des tours de paroles. C'est ce qui est précisément entendu par *hypergenre*. Les hypergenres, tels que les « dialogues », « les lettres » ou les « journaux » autorisent le formatage d'un texte. En effet, au lieu d'être considérés comme des genres de discours, à savoir des modes de communications socio-historiquement définis, ils relèvent plutôt de modes d'organisation textuels aux contraintes quasi-inexistantes. Les mises en scène peuvent se développer grâce à des productions verbales très variées et à des époques et lieux très différents.

Ce qui ne signifie pas qu'ils se réduisent à une seule mise en forme. En effet, il est important de faire la différence entre le cas où le dialogue se présenterait comme un simple mode d'organisation textuelle et le cas où il est nourri par ses contenus.

Ce qui renvoie à ma réflexion sur le genre du dialogue dans la construction d'un script du jeu vidéo : comment était-il possible de situer ces « interactions » ? Était-il pertinent de le catégoriser au genre institué dans la mesure où le script, par essence, est conçu en amont dans l'idée d'affilier un rôle à chaque joueur.se ? Ou bien était-il, au contraire, nécessaire de se montrer prudent en considérant ce type de dialogue comme un genre conversationnel, dans la mesure où les interactions sont le plus souvent instables et leur cadre évolue sans cesse au fil des échanges, influencé par les directives du personnage non joueur ?

L'idée de dépasser cette classification, et de considérer le dialogue d'un jeu vidéo comme hypergenre, m'apparaissait comme un bon compromis, me permettant de ne pas rester figée[241] dans des contraintes d'ordre formelles, en me cantonnant à des modes de communications socio-historiquement définis.

4.9.1 Réflexions autour des interactions modifiées dans le jeu vidéo

Pour définir le dialogue, comme hypergenre, échappant aux contraintes explicitées ci-dessous, dans le cadre du jeu vidéo, revenons à sa finalité. Schmoll (2016) revient sur sa fonction en expliquant que le but d'un dialogue est de reproduire les caractéristiques d'une interaction dite « exolingue » (Porquier, 1994: 159) ou « interlingue » (Vasseur, 2005 :69). Autrement dit, ce dialogue s'élabore entre un personnage non joueur, locuteur natif, et l'apprenant locuteur non natif, qui s'exprime dans une autre langue sa langue maternelle. Vasseur (2005) explique que :

> L'interaction est au cœur des rencontres interlingues et en même temps elle en constitue le cadre incontournable. C'est dans et par l'interaction que tout se construit et en particulier l'intercompréhension et l'appropriation.
> L'interaction est de ce fait un lieu où se rejoignent les dimensions micro : négociation de la forme phonique ou morphologique d'une unité linguistique, d'un mot, par exemple, et macro : croyances et représentations sociales, négociation des alternances codiques, identité, construction de l'action, posture et orientation d'apprenant, rencontre des langues et cultures discursives. (2005 : 265)

Comme vu précédemment (cf.4.3), la communication entre natifs et non natifs s'élabore autour de la négociation, du sens et de la forme d'abord, mais aussi celle du positionnement et des représentations des interlocuteurs (Schmoll, 2016).

4.9.2 Rôle des interactionnels

Vasseur évoque, par ailleurs, la nécessité de prévoir les « rôles interactionel » (Arditty et Vasseur, 1999: 5) dans un scénario discursif. En effet, le statut du personnage non joueur natif de la langue, aurait tendance à se voir attribuer le rôle d'expert dans l'échange, en reléguant l'apprenant au statut de novice (Schmoll, 2016).

[241] Dans ma liberté scénaristique d'écriture.

En réalité, les rôles se co-construisent au sein du dialogue et les interlocuteurs endossent le rôle d'expert ou de novice en fonction de leurs conduites discursives, grâce à la reconnaissance, ou non, de son statut par l'autre (Vasseur, 2005). Ainsi, si le personnage non joueur échoue dans son rôle de « guide » face à l'apprenant, il risque de perdre son statut d'expert, et d'inverser la situation, soit par un changement de statut (l'apprenant devient expert), ou par la sollicitation d'un autre guide référent par l'apprenant. Schmoll (2016) avertit que le concepteur doit rester vigilant et de prévoir toutes les situations discursives, afin de permettre au personnage non joueur de conserver son rôle d'expert et de guide, de manière à solliciter langagièrement l'apprenant dans le scénario.

Ces informations utiles ont aidé à imaginer les dialogues que je pouvais affilier au personnage non joueur de mon jeu, et à rester vigilante sur le statut d'expert que doit conserver ce dernier.

4.9.3 Scène et scénographie

Pour évoquer la notion d'*ethos* discursif soumis aux aléas d'internet, il est nécessaire d'étudier la notion de « scène d'énonciation » établie par Maingueneau (2002), qui la subdivise en trois scènes :

- La « scène englobante » qui correspond au cadre socio-discursif auquel appartient le genre de discours. On la relie souvent à ce qu'on appelle « type de discours ». En effet, le tract distribué dans la rue interroge le lecteur sur le type de discours qu'il propage, est-il religieux ? politique ? ou bien publicitaire ? sur quelle scène englobante se place-t-il, comment l'interpréter ? A quel titre l'interpelle-t-il ? Si l'on prend l'exemple d'une énonciation politique, les « citoyens » sont directement visés dans la mesure où c'est un « citoyen » appartenant à la même communauté qui s'adresse à eux. En d'autres termes, c'est ce qui va définir le statut des partenaires dans un espace de communication donné.
- La « scène générique » comprend les genres de discours particuliers[242] définis par les scènes spécifiques que le genre impose, il peut s'agir des rôles des partenaires ou des circonstances (spatio-temporels), ou alors un support matériel, etc. Dans le cas des tracts politiques précédemment cités, la scène englobante ne permet pas de spécifier des activités verbales, car il peut s'agir de genre de discours

[242] Se référer au glossaire de Dominique Maingueneau, disponible sur le site : http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/glossaire.html#Senon, consulté le 12/02/2017.

particuliers. Dans ce cas la scène générique sert à établir cette distinction en précisant, par ailleurs, pour les discours politiques qu'il peut s'agir d'un meeting électoral, d'un tract ou d'un hebdomadaire.

- La scénographie est définie par tout ce qui est construit par le discours lui-même. Si l'on prend l'exemple d'un manuel d'initiation à l'informatique (*Ibid*.) qui mettrait en scène, dans le cadre d'un récit d'aventure, un héros à la découverte d'un monde inconnu parti affronter différents adversaires, le lecteur ne peut que considérer qu'il s'agit d'une scène (narrative) construite par le texte, en d'autres termes, une scénographie. Ce qui peut créer une confusion chez le lecteur dans la mesure où ce texte revêt en apparence la forme d'un roman d'aventures et non d'un manuel. C'est là où nous voyons que l'implantation d'une scénographie est essentielle pour attirer l'attention d'un public, en sachant que lorsque la prise de parole est à des degrés divers une prise de risque en soi. C'est le cas également de spots publicitaires ou de textes politiques qui doivent sans cesse puiser dans une scénographie adaptée à leur champ pour emporter l'adhésion de leur public, le plus souvent réticent ou indifférent, aux idées promues.

L'essor d'internet a bousculé la conception du genre de discours, source dans laquelle puisaient la plupart des recherches pour analyser l'*ethos* (Maingneneau, 2016). Comme vu précédemment, cette conception classique du genre est soumise à la hiérarchie : scène englobante>scène générique> scénographie, dans laquelle la scène générique représente l'épine dorsale.

Sur internet, la donne change : les sites web partagent une multitude de contraintes d'ordre technique, ce qui occasionne une homogénéisation des productions (Maingueneau, 2016) où la scénographie et l'hypergenre sont privilégiés. En effet, les sites se répertorient en différentes catégories, du « site marchand » au « blog », en passant par le « site d'information », qui ne présentent pas de prime abord les caractéristiques des genres de discours, mais plutôt d'hypergenres, à travers lesquels se construisent des scénographies très différentes.

Pour les besoins du jeu vidéo, je me suis intéressée spécifiquement ici à la notion de scénographie qui m'apparaissait assez complexe, à cause des contraintes du web, car elle intègre une double nature :

- Verbale : c'est ce qui comprend tout ce qui apparait sur l'écran.

- Numérique : elle comprend deux autres paramètres, *iconotextuel* (les images que l'on retrouve sur l'écran), et *réticulaire interne* (l'agencement de pages que présente le site), et *externe* (les différents liens avec l'extérieur que propose le site).

De manière générale, concepteurs et gestionnaires d'un site s'évertuent le plus souvent à garder une certaine cohérence entre la scénographie verbale et les différentes composantes de la scénographie numérique. C'est ce qui permet la plupart du temps de stabiliser l'*ethos*. Par éclaircir cette idée, Amossy (2010) cite l'exemple du blog, média plutôt intimiste mettant en avant un certain type de couleur, une façon spécifique de découper les pages, une iconographie plutôt suggestive, etc. Ainsi, je me suis interrogée sur la nécessité de respecter une certaine harmonie entre la scénographie verbale, représentée par les informations écrites contenues dans le jeu (à travers les pages, onglets, productions écrites du script) et une scénographie numérique, et ce, afin de stabiliser l'*ethos*.

Mon jeu, étant à visée didactique, souhaitait justement privilégier cette cohérence et opter pour des couleurs vives, une iconographie représentant les différents paysages culturels (l'Opéra, le stade de France, le restaurant, etc..) de la capitale, ainsi que des liens externes et internes à visée didactique.

En effet, les textes sont multiformes : il est possible de trouver des textes au sens classique du terme, comme des listes, des diagrammes, des vidéos, des slogans, etc. Ajoutons à cela que ce qui est visible à l'écran est transitoire car les modules sont voués à être renouvelés à des rythmes différents, selon le site dont il est question. Enfin, la visibilité de l'écran contribue également à diminuer la textualité dans la mesure où les divergences entre les découpages d'Internet et la pagination de l'imprimé en offrent une vision partielle.

Le problème de l'hypertextualité est également à relever : en effet, Maingueneau précise « qu'elle implique une *lecture* qu'on peut dire navigante, le texte étant en fait le produit du contingent du parcours de l'internaute, qui fabrique l'hypertexte qu'il *lit* ». (2015 :11)

Cette configuration implique de revoir l'*ethos* sous un angle différent car :

- L'utilisation systématique des pseudos permet le foisonnement de multiples identités, les détachant ainsi d'un corps et d'une inscription sociale[243]. Ce phénomène,

[243] Depuis le 2 octobre 2014, Facebook autorise ses abonnés à utiliser des noms d'emprunt. Officiellement, c'est pour ne pas blesser « la communauté des drag queens et kings, des transgenres, et le groupe plus large de nos amis, de nos voisins, et des membres de la communauté LGBT, selon les termes de l'entreprise, car ces personnes utilisent constamment des pseudos dans la "vraie vie" » (http://www.lefigaro.fr/flash-

n'étant pas un phénomène nouveau, devient peu à peu une norme. Ainsi, l'*ethos* dans le contexte du web relève d'une instance dans la relation à un individu extradiscursif (Maingueneau, 2016).

- Il n'est plus réellement possible de rapporter telle ou telle page à l'ethos d'*une* source à cause du fait, entre autres, du nombre d'intervenants présents dans un site élevé. En effet, il est nécessaire d'y associer, à divers niveaux, ceux qui participent à la construction du site et à son alimentation.
- Pour analyser un *ethos*, il faut également prendre en compte le type de module considéré. En effet, il existe des modules constitués de textes au sens *stricto sensu* , qui de ce fait, supposent un *ethos* plus consistant, et des modules pour lesquels la considération de l'*ethos* n'a pas de réelle signification s'ils ne sont pas reliés à l'ensemble du site[244]. Cette résultante provient du fait que l'ethos proprement verbal se dissout au profit d'un ethos global, plus opaque, qui échappent aux caractérisations en termes de locuteur et de texte individuel.

4.10 L'*ethos* numérique

4.10.1 Paramètres à prendre compte dans l'analyse de l'*ethos* des sites web

Mon jeu se voulait incubateur d'un terrain d'expérimentation scientifique[245], mais l'idée germait de commercialiser un produit à échelle institutionnelle[246]. Il était donc pour moi tout naturel d'analyser et comprendre les paramètres dans l'*ethos* des sites web.

L'analyse de divers paramètres est nécessaire pour bien cerner le fonctionnement de l'*ethos* sur le Web. En effet, il convient de tenir compte de :

- l'effet de la focalisation (ou non) de l'énoncé sur la production d'un *ethos* En effet, certains énoncés sont produits pour mettre en lumière la production d'un *ethos* et d'autres pas. Maingueneau (2015: 293) cite le cas d'annonces des sites de rencontre où l'ethos est au centre de l'attention du producteur dans la mesure où celui-ci s'attache à mettre en avant sa personnalité.

---

actu/2014/10/02/97001-20141002FILWWW00020-facebook-va-assouplir-ses-regles-sur-l-identite.php, consulté le 2 octobre 2014). Mais cette entreprise va dans le sens d'une dissociation entre identité sociale et identité numérique, permise par le web.

[244] Il s'agit des titres, des listes de nouvelles sur un site d'information, ou des vignettes alignées sur un site marchand, etc.

[245] Tester l'apport et l'efficacité de l'outil serious game en sciences du langage et en didactiques des langues.

[246] L'idée était de proposer un produit testé et validé par une recherche de thèse à des universités de langues.

- Différencier *ethos* « encadrant » et « encadré ». L'*ethos* « encadrant » est ce qui imprègne de manière diffuse sur un site l'ensemble des modules qu'il contient. Cependant, le rapport entre ce dernier et celui des modules qu'il contient n'est pas toujours précis. D'une part, parce que certains sites peuvent contenir de nombreux modules hétérogènes ; d'autre part, de multiples intervenants peuvent insérer leur contribution dans un cadre préétabli. Les sites d'informations illustrent parfaitement cette complexité, et la situation la plus simple consisterait à gérer modules et encadrement par la même instance productrice.

  Maingueneau (2013) distingue trois niveaux d'encadrement « a) celui associé au logiciel avec lequel est conçu le site, b) celui qui résulte de la conception du site, c) celui des choix locaux (noms de rubriques, taille et police des titres, taille des textes, etc.) ». En interaction constante, ces niveaux sont sources d'*ethos*.

- Faire la différence entre les textes et leurs commentaires. Roulet (1981) a séparé le texte au sens traditionnel du terme (en tant que genre identifié) de ses interventions. Je citerai en illustration le début d'article[247] du site *Libération*, extrait de la rubrique « Désintox » :

[247] http://www.liberation.fr/politiques/2014/09/26/au-medef-l-intox-ne-connait-pas-de-jour-ferie_1108091 (consulté le 23 mai 2017).

DESINTOX

Invité sur France Info, Pierre Gattaz a cumulé les approximations sur la durée du temps de travail et l'impact de la suppression éventuelle de deux jours fériés « Deux jours fériés supprimés permettraient de faire deux jours [de plus] sur 225 jours, c'est-à-dire 1 % de travail en plus par salarié [avec à la clé] entre 0,5 et 1 % de PIB » en plus.

INTOX. Mercredi, Pierre Gattaz était invité sur France info. Bilan : il a ressorti une tarte à la crème cuisinée à sa sauce (le temps de travail des Français), et une promesse bidon (une croissance dopée par la suppression de deux jours fériés). *« Il faut dire aux Français que nous travaillons 1660 heures par an alors que la moyenne européenne et les Allemands, c'est 1850. Nous travaillons 200 heures de moins par personne, ce qui est énorme »*, a commencé le patron des patrons. Avant d'ajouter : *« Deux jours fériés supprimés permettraient de faire deux jours [de plus] sur 225 jours, c'est-à-dire 1 % de travail en plus par salarié »*, avec à la clé *« entre 0,5 et 1 % de PIB »* en plus.

DESINTOX. Commençons par le temps de travail. Comme souvent sur ce sujet complexe, où les sources sont aussi nombreuses que les manières de les interpréter, Gattaz prend le chiffre qui lui sied… et lui fait dire ce qu'il ne dit pas. Le chiffre de 1660 heures de travail qu'il cite existe bel et bien. Il provient de la dernière étude sur le sujet de Coe-Rexecode, réalisée avec Eurostat. On y lit bien que la durée effective annuelle du temps de travail est de 1661 heures en France. À bonne distance des Allemands (1847) et de la moyenne européenne. Seule la Finlande travaille moins. Peut-on pour autant, sur cette base, affirmer qu'en France, « *nous travaillons 200 heures de moins par personne ?* » Non.

Comme indiqué dans l'étude, le chiffre concerne uniquement les salariés à temps plein, à l'exclusion des travailleurs indépendants et surtout des salariés à temps partiel. Un choix, que Gattaz se garde bien de préciser, et qui change pas mal de choses, d'autant plus que le temps partiel (qu'une étude de l'Insee assimilait, dans certains cas, à une forme de partage du temps de travail) est d'ampleur très variable dans les différents pays. En témoigne l'exemple de l'Allemagne, invoqué par Pierre Gattaz. Les Allemands sont plus fréquemment à temps partiel que les Français (27,3 % des salariés contre 18,4 %). Et les salariés à temps partiels français travaillent en moyenne davantage (993 heures) que les travailleurs à temps partiel allemands (851 heures) […]

Cédric Mathiot et Juliette Deborde

Figure 24. Extrait du journal Libération, 26 septembre 2014

Le texte suivant relie l'*ethos* spécifique de *Libération* (que l'on peut reconnaître aisément dans la partie INTOX, notamment par le recours à un lexique familier et des variations de plans énonciatifs) à celui d'un avis expert, qui domine en particulier dans la rubrique « Désintox ». Ici, nous pouvons parler d'*ethos* hybride, choix stratégique du journal.

Ce texte a donné lieu à des commentaires dont il est très difficile de faire émerger un ethos solide. Et pour cause ! Il s'agit avant tout de bribes d'écrits en style parlé, comme très souvent dans ce type d'énoncés. En voici quelques extraits :

COMMENTAIRES

– pipopatakes 26 septembre 2014 à 10:21
Quand Yvon Gattaz, pardon Pierre, le fils parle, j'ai toujours l'impression qu'il vient de sortir d'une soirée bien arrosée (son père c'était pareil).
On comprend rien, il dit n'importe quoi, tout et son contraire… bref, en un mot, le patron des patrons !
et moins les employés gagnent, plus c'est dans la poche du patron.
Un gars disait, travaillez plus pour gagner plus encore ! Ouais, depuis, les employés gagnent bien moins, et les patrons bien plus.
– alain31 26 septembre 2014 à 9:53
Ce mec sera satisfait quand nous bosserons comme au Bangladesh.
– seppel84 26 septembre 2014 à 9:33
Faire la moyenne en mélangeant les temps partiels et les temps complets relève de la mauvaise foi.

Figure 25. Commentaires de l'article de Libération, 24 septembre 2014.

- La possibilité d'effacer l'*ethos*. Cette possibilité est difficile à évaluer dans la mesure où la rhétorique antique a engendré des études en termes d'*ethos* privilégiant les locuteurs réels. La réalité a démontré que les choses étaient plus complexes que cela, en particulier sur le Web, pour des raisons que j'ai déjà évoquées précédemment (cf.4.3) : un souci de pure fonctionnalité (Maingueneau, 2016) pour les internautes, afin de mieux répondre à leurs besoins, en fonction de ses motivations probables.

  Je m'appuierai sur l'exemple de ce site, exploité par Maingueneau (2016), qui en apparence est associé au nom d'un individu, mais cache en réalité le masque d'une institution.

  Le « blog de Mélanie » qui affiche en vitrine la photo d'une jeune femme pouvant être la personne en question, n'est autre que la vitrine de la faculté de Droit de Montpellier I. Le contenu du site n'aurait pas changé s'il était intitulé, à la place, « Site de la faculté de Droit de Montpellier I ».

Figure 26. Un blog institutionnel, cité par Maingueneau (2016)

Effacer son *ethos* ne veut pas dire que le site n'en produit pas (chaque production sémiotique liée à une source implique un *ethos*), mais plutôt que la gestion des usagers estompe la source. Ce qui n'empêche pas qu'un ou plusieurs modules soient reliés à un *ethos* identifiable (logo, photos ou message du directeur). D'ailleurs, la page d'accueil du site de l'université Paris-Est Créteil[248] laissait accès à un entretien avec le directeur.

Ce phénomène concerne les sites institutionnels, mais aussi les sites commerciaux ou pornographiques (Perea, 2012), qui ont pour point commun d'avoir un but purement fonctionnel. Même s'ils sont associés à une marque ou à une institution, ils cherchent avant tout à montrer leur efficacité quant aux besoins des internautes. Ils mettent donc en exergue les découpages et instruments, devant faciliter la navigation du visiteur, selon ses éventuelles motivations.

Il m'a semblé pertinent, à travers l'étude de la scène et de la scénographie des sites web, de faire l'analogie avec le jeu vidéo sérieux, d'abord en tant que dispositif numérique présentant un *ethos* identifiable (personnage non joueur, logo, etc.), et ensuite, dans le dessein de le rendre davantage fonctionnel ergonomiquement[249].

4.10.2 Vers un *ethos* ludique

Ayant intégré que l'*ethos*, dans le contexte du Web, devait tenir compte de certains paramètres, ma réflexion et mes recherches m'ont poussé à m'intéresser à l'*ethos* qui émerge du jeu, et plus spécifiquement à l'attitude ludique du *player*. C'est justement cette attitude ludique qui est à l'origine des phénomènes ludiques, de la définition même du jeu. Je propose, pour mieux en jauger certains aspects, de revenir à la définition de cette attitude.

Henriot employait pour la qualifier le terme de « procès métaphorique » ou de « l'imaginaire en acte » (Henriot, 1989 :300). Cette proposition est, par ailleurs, appuyée par Jean-Marie

[248] http://www.u-pec.fr/7, entretien intitulé « Vers une nouvelle université », consulté le 23 mai 2017.
[249] Ce point est traité dans la critique du jeu finalement choisi pour l'expérimentation de la thèse (Cf.XVIII de la partie 4).

Schaeffer lorsqu'il définit le jeu comme une « compétence intentionnelle complexe » (1999 :234) d'ordre fictionnelle, dont la prédisposition remonterait à un âge très précoce et qui tirerait profit d'une structuration mentale « précâblée » (Genvo, 2013), dans la mesure où le joueur agit comme s'il faisait autre chose.

Prenons l'exemple du joueur d'échecs, s'il s'applique à déplacer avec minutie chacune des pièces du jeu en raisonnant stratégiquement, son geste ne peut se cantonner à cette seule action pour que l'on puisse parler de « jeu ». Les amateurs d'échecs l'affirment eux-mêmes : les échecs ne consistent pas à « pousser du bois » mais à considérer le plateau et les pièces, se présentant à eux, comme « un univers de sens singulier » (*Ibid.*) où « il va transposer les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau, régi à la fois par des règles de la vie courante et par des règles spécifiques qui n'y ont pas habituellement cours »(*Ibid.).*

Sans pour autant tomber dans l'extrême de s'abstraire totalement de la « réalité ordinaire », le joueur est conscient qu'il s'agit avant tout d'un jeu. En effet, jouer n'est pas rêver (Henriot, 1989). Genvo (2009) a clarifié en adoptant la position du juste milieu (empruntée à Winnicott) pour qualifier la réalité du jeu : « cette aire où l'on joue n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu, mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur ». (Winnicott, 1975 :67).

Cette réalité est donc vue comme une « aire intermédiaire », ce qui n'empêche pas que l'action du joueur sur le monde est tout aussi réelle que celle d'une autre activité. Elle s'inscrit dans un contexte pragmatique qui va lui donner forme. Le jeu dépend de plusieurs paramètres, parmi eux, l'époque et le milieu « comme serait celui d'un dieu s'il lui prenait la fantaisie de jouer. Après tout, l'Enfant divin d'Héraclite, s'il joue, n'est-ce-pas, dans les siècles des siècles, à un seul et même jeu : cette *petteia* à laquelle, précisément, jouaient les contemporains d'Héraclite ? ». (Henriot, 1989 :226)

Henriot va plus loin : à l'instar de la formule-choc « Quand dire, c'est faire » développée et expérimentée par Austin autour de la pragmatique du langage, le philosophe va jusqu'à affirmer que « jouer, c'est faire ». Il ajoute notamment « qu'adopter une attitude ludique revient à adopter un ensemble de règles qui structurent le comportement » (1989 :227), règles préalablement préétablies ou pas.

Ainsi, jouer implique un ensemble de règles « formelles et informelles, voire implicites » (Salen et Zimmerman, 2004). Jouer à la poupée n'est pas jouer à faire l'avion. Henriot le

précise même que les règles équivalent à des fins et c'est leur ensemble qui créera la thématique du jeu :

> Si la fillette s'oblige à ce que les fougères ne la touchent pas, ce n'est pas afin de parvenir à l'autre extrémité du jardin. Le but qu'elle se fixe est justement celui-là : traverser le jardin sans que les fougères ne la touchent. La règle fait corps avec le but. […] Dans un cas semblable, il est impossible de dissocier la règle de la fin poursuivie, autrement dit la règle du jeu… du jeu lui-même (1989 :227)

Rappelons tout de même que le joueur n'a pas vocation à se fixer uniquement des buts, mais il met en place un certain nombre de moyens d'y parvenir : « Tout acte de jouer se présente comme une structure opératoire de forme diachronique. Il consiste à œuvrer en vue de la réalisation d'un dessein défini, par l'agencement et la mise en œuvre plus ou moins coordonné de moyens. » (Henriot, 1989 : 221).

Pour mieux l'illustrer, Henriot propose l'exemple de la guerre, en faisant la distinction entre la fin (vaincre l'ennemi) et les moyens (la violence utilisée pour y parvenir). Il explique que les moyens utilisés par le joueur ne sont pas la meilleure preuve d'efficacité qui soit, car l'action de jouer, pour le philosophe, c'est avant tout s'essayer à tous les possibilités, sans quoi l'exercice n'aurait aucun intérêt. Il dit d'ailleurs « le propre du jeu est de s'élaborer, de se poursuivre, d'aller jusqu'à son point d'achèvement dans un climat de constante incertitude » (Henriot, 1989 :236). Précisons toutefois que cette incertitude n'est pas le fruit de la situation dans laquelle le joueur se trouve mais plutôt est propre à chaque individu, dans la mesure où l'imprévisibilité dépend des connaissances du joueur et de sa progression dans le jeu

> L'incertitude est le fait de quelqu'un. L'augmentation du nombre et de la richesse des informations tend à la réduire et permet une meilleure prévision. Mais le joueur ne prend ni le temps ni la peine de s'informer suffisamment. […] Qu'il gagne ou qu'il perde il aura toujours l'impression que les choses auraient pu tourner différemment. (1989 : 237-238).

Il est donc possible de dire que le joueur, lorsqu'il adopte une attitude ludique, procède consciemment ou non à l'agencement d'un ensemble de règles et de moyens (qui régentent son attitude ludique), d'un monde fictionnel (en « faisant semblant de ») et d'un contexte pragmatique (qui correspond au monde extérieur dans le jeu se concrétise). Le mot agencement a toute son importance ici, Henriot l'emploie à plusieurs reprises, Deleuze le définit comme « une multiplicité qui comporte beaucoup de termes hétérogènes, et qui établit des liaisons, des relations entre eux […]. Aussi la seule unité de l'agencement est de co-fonctionnement ». (1977 :84)

Il est donc important de faire la lumière sur les relations qui s'effectuent entre les différentes sphères du jeu. Le schéma présenté ci-dessus en permet une illustration assez claire :

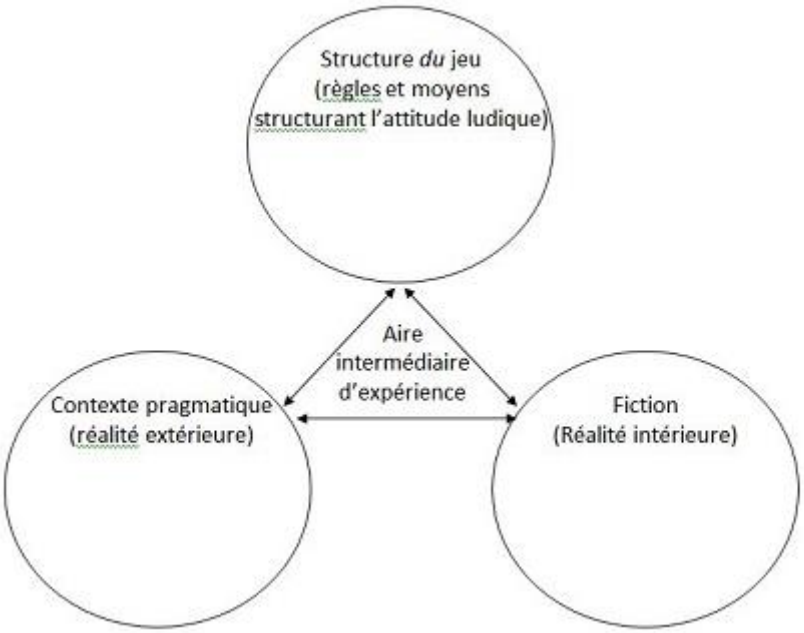


Figure 27. Un agencement de jeu crée par l'attitude ludique, par Maingueneau (2013)

Pouvoir analyser les agencements inhérents à l'acte ludique m'a permis à la fois de comprendre comment les règles se concrétisent dans un contexte pragmatique donné (qui produira également une incidence sur leur formulation), comment ce contexte apporte un support fictionnel (rappelons que l'attitude ludique oscille entre réalité intérieure et extérieure, entre engagement et distanciation (Henriot, 1989 :260), et enfin, comment cette fiction est reliée à des règles qui permettent conjointement d'appréhender ses mécanismes[250].

4.10.3 Ce que contiennent les agencements du jeu et leur expression

[250] Beaucoup de jeux vidéo utilisent l'univers médiéval fantastique car il se présente comme un univers très explicite en ce qu'il permet aux joueurs d'identifier facilement l'ennemi et l'adjuvant, grâce aux références intertextuelles.

Même si nous prenions pour acquise la thèse d'Henriot qui consiste à placer l'intention du joueur comme condition au jeu, force est de constater que « tout le monde sait qu'il y a des objets conçus, fabriqués, vendus pour servir d'outils de jeu ». (1989 :101)

Pour mieux le comprendre, il convient d'apporter une précision entre :

- Les structures *de* jeu, qui représentent tous les objets qui servent d'outils de jeu, comprenant des règles formalisées et pouvant être incluses dans des règles du jeu (« *rules of games* ») officielles.
- La structure *du* jeu qui représente l'ensemble des règles formelles et informelles inhérentes à l'attitude du joueur lorsqu'il joue à un jeu, en dehors des règles qui lui sont préalablement imposées par celui-ci. En effet, le joueur peut ajouter des règles informelles ou modifier les règles officielles et ainsi en transformer la structure.

Dès lors, j'ai pris conscience que la conception d'un jeu revêt une dimension communicationnelle. En effet, elle nécessite d'être pleinement conscient et de partager la signification de jeu pour favoriser l'attitude ludique chez les joueurs. Ce point est d'autant plus fondamental que mon jeu s'inscrit dans un serious game, *a priori,* élaboré à des fins utilitaires. Si j'étais parvenue à la finalité de ce projet de conception de jeu, j'aurais sans doute rencontré la difficulté de transmettre une signification partagée du jeu assez efficace pour inciter à un tel comportement de la part des joueurs.

De même, j'ai pu comprendre qu'une structure de jeu impliquait certaines connaissances ludiques chez un utilisateur cible, notamment à travers des marqueurs pragmatiques qui parleraient à l'ensemble de la communauté des joueurs :

> Ce qui fait l'essence de tout jeu, pourrait-on dire en généralisant, ce n'est, ni sa valeur en tant que divertissement, ni son détachement par rapport à ce que l'on appelle la vie réelle : c'est le fait que la situation à laquelle il donne sens offre un nombre déterminé de caractères objectivement repérables, définissables et analysables. (Henriot, 1989 :218)

Ainsi, j'ai pu prendre conscience de l'évolution du jeu et de la difficulté de délimiter les objets qui se revendiquent être des jeux comme étant réellement des jeux. En effet, il n'est pas toujours exclu d'y trouver d'autres caractéristiques qui s'opposent aux canons établis du jeu. C'est ainsi que le terme jeu peut désormais s'appliquer à des réalités toutes nouvelles.

D'ailleurs, Bogost (2007) expliquait qu'il était tout à fait possible de lier rhétorique et jeu vidéo. De ce fait, Genvo (2013) a nommé l'ensemble des attributs qui ont pour but de faire œuvre de médiation ludique « *ethos* ludique » de l'œuvre. Ce point est fondamental dans ma recherche puisque les questions approfondies précédemment ont vu évoluer ma découverte de l'*ethos* vers un monde nouveau : celui du numérique d'abord, et du jeu vidéo ensuite.

4.11 L'*ethos* ludique dans le contexte du jeu vidéo sérieux

Le concept d'*ethos*, dans les diverses disciplines (rhétorique classique, et sociolinguistique) ayant déjà été abordé précédemment, j'ai voulu m'intéresser à celui de l'*ethos* ludique, mais cette fois dans le contexte du jeu. Jean-Jacques Boucaud (2008) prend en compte le cadre des Tics[251] dans lesquelles il est nécessaire de construire un univers dans lequel le joueur peut se retrouver et évoluer. L'*ethos* impliquerait donc un système de valeur, qui dans le contexte de mon projet, m'inciterait à analyser les valeurs « conférées à l'activité ludique par un logiciel pour être actualisé comme jeu » (Genvo 2013 :127).

Par exemple, Kline, Dyer-Witherford et De Peuter constatent dans leur ouvrage *Digital Play* que les thèmes liés à « la masculinité militarisée » (2003 :43) prévalent dans les premiers jeux vidéo. Ce qui a permis l'essor économique du jeu vidéo est le fait de privilégier une cible en particulier : les adolescents masculins, et des contextes particuliers (des bars et salles d'arcade), qui servaient accessoirement de terrain expérimental aux premières consoles de jeu. Toutefois, le jeu ne se prête pas à toutes les situations. Prenons l'exemple d'une inondation, qui ne pourrait s'y prêter :

> Si l'on se retient de le dire c'est un peu par crainte de heurter l'opinion, de blesser les sensibilités ; mais c'est avant tout parce que les situations que créent de tels événements ne laissent pratiquement aucune place à l'initiative de ceux qui s'y trouvent pris. Ils n'ont pas le choix. Très exactement, ils n'y *peuvent* rien. (Henriot, 1989 :193)

Ainsi, il est possible de constater que certaines situations ne peuvent créer une attitude ludique chez les personnes qui y sont impliquées. En effet, l'impossibilité de mener une action qui ait une conséquence signifiante sur la suite des événements ne permet pas de favoriser l'attitude ludique du joueur selon Genvo (2013). Henriot le souligne, par ailleurs, lorsqu'il dit qu'« il

[251] Tics : technologies de l'information et de la communication.

faut que le jeu soit joué, mais pour qu'il soit joué, il faut d'abord qu'il doit jouable ». (1989 :108)
De ce fait, le rapport entre attitude ludique et structure de jeu n'est envisageable qu'en termes de co-fonctionnement.
A contrario, comme d'autres situations permettent cette attitude (leur adoption étant plus aisée), elles favoriseraient une plus grande « jouabilité ». Pléonasme qu'Henriot a défini comme suit : « Je me propose de théoriser sous le nom de jouabilité ce qui, sur le plan purement structural, fait d'une situation un jeu potentiel ». (1989 :217)

Prenons pour exemple le cas d'un enfant, il est de coutume difficilement aisé de jouer pendant l'heure de cours, alors que la récréation se prête logiquement au jeu. Ce qui ne veut pas dire que jouer en classe est impossible, mais que la structure de la récréation (règles et contraintes) dispose d'une jouabilité plus élevée. Genvo a démontré que « la jouabilité d'une situation pouvait s'analyser à partir des degrés de contingences qu'elle permet » (2011 :7). Précisons tout de même que la jouabilité reste tributaire du joueur qui l'actualise. En effet, une situation similaire peut se présenter de manière différente d'un individu à un autre : elle peut être jouable pour l'un, et ne pas l'être pour l'autre. Ce point reste au fond lié à une certaine subjectivité.

Si l'on prend en exemple le jeu du morpion, nous verrons qu'il peut être l'objet de différentes jouabilités. Chez l'un, le faible nombre de tours et le peu de possibilités en font un jeu aux possibilités réduites, voire caduques. Chez l'autre, plus expérimenté, le jeu peut se révéler un véritable défi et une source de succès si tant est qu'il suit un certain nombre de règles logiques.

De ce fait, grâce à une jouabilité et un *ethos* donné, une structure de jeu pourrait viser un certain type de joueurs, et leur permettre d'acquérir certaines connaissances et des « compétences ludiques » (Duflo, 1997). A partir de là se crée un archétype du joueur, qui n'est pas forcément le joueur empirique. Genvo le définit comme le joueur qui adopte « la stratégie interprétative que met en forme la structure de jeu pour constituer l'ensemble de ses interprétations légitimables » (2013 :7). Ce « joueur-modèle » doit s'intégrer au contexte pragmatique pour lequel la structure de jeu a été créée, ce qui permet tout de même des réappropriations. Le joueur-modèle témoigne du contexte pragmatique pour lequel la structure de jeu a été initialement conçue, ce qui n'empêche aucunement des réappropriations de sa

part. L'évolution dans le domaine a fait que de nombreux jeux vidéo, tels que la série des *Sim City* (Maxis, 1989 -2011), sont exploités en salle de classe alors qu'il n'a jamais été question, initialement, de la concevoir à cette fin, et que des contraintes, tel que le temps nécessaire à une partie, pouvaient présenter des difficultés à ces nouveaux contextes.

Il est même possible d'envisager qu'une même structure de jeu puisse produire de nombreux joueurs-modèles. Genvo (2009) a, par ailleurs, démontré, à travers l'exemple du jeu World of warcraft (Blizzard 2004), la manière dont la structure de ce jeu produisait respectivement un joueur-modèle pour le débutant et un autre pour le plus avancé, et ce, afin de sensibiliser un plus large public du jeu massivement multijoueur en ligne, jusqu'ici réservé aux connaisseurs. Genvo (2013) a proposé un schéma, susceptible d'être modifié, de manière à prendre en compte l'ensemble des considérations susmentionnées :

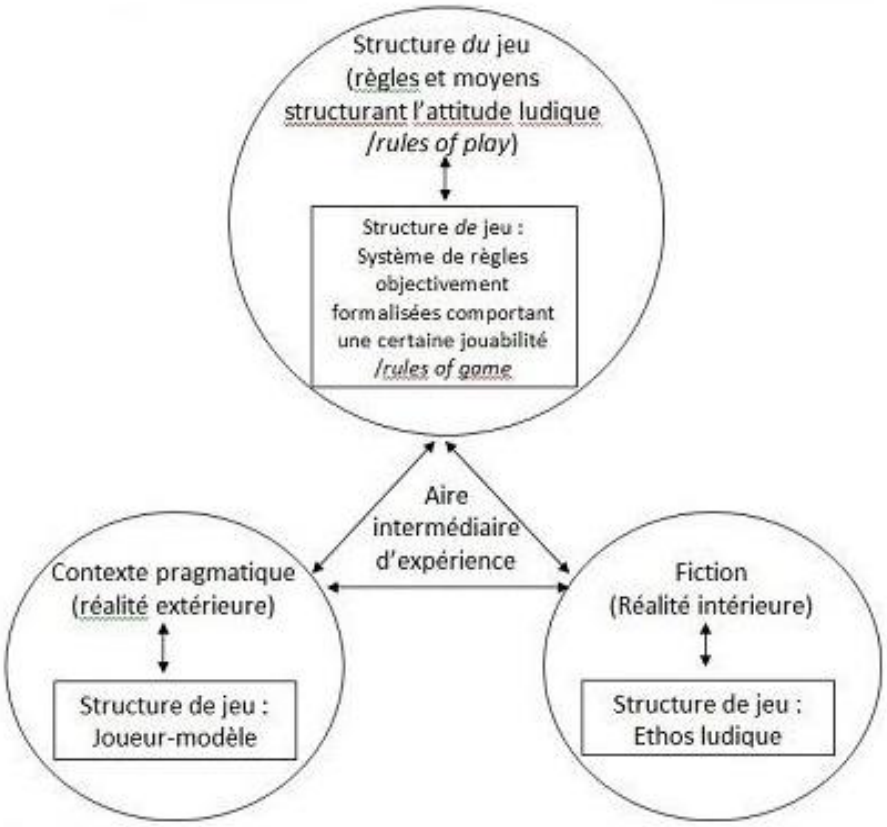


Figure 28. Contenus et expressions des agencements de jeu, par Genvo (2013)

Comme dans chaque agencement, il est nécessaire de distinguer le plan du contenu (la structure, le *game*), et le plan de l'expression (le jeu, le *play*), l'un incluant l'autre : si le joueur-modèle appartient à un contexte pragmatique, il n'en invite pas à moins à « produire son contexte à travers une certaine stratégie interprétative analysable » (Genvo, 2013).

Ainsi, l'*ethos* ludique s'inspire de référents fictionnels lui permettant de construire un système de valeur, qui aurait pour but de favoriser chez son destinataire une attitude ludique grâce aux représentations qu'il véhiculerait.

Ces règles disposent d'une certaine jouabilité qui favoriserait en partie l'attitude ludique. En effet, cette dernière peut amener à des changements dans les règles, que ce soit dans l'ajout de règles informelles ou dans l'évolution de la structure même du jeu. C'est ce qui va me pousser à m'intéresser au territoire du jeu. Qu'appelle-t-on territoire du jeu ? Il s'agit de l'aire intermédiaire d'expérience qui relie les trois sphères du schéma. Deleuze et Guattari le précisent davantage « le territoire est fait de fragments décodés de toutes sortes, empruntés aux milieux, qui acquièrent alors une valeur de propriétés ». (1980: 629)

Pour mieux comprendre, il était important d'analyser les territoires de jeu [d'un jeu] puisqu'ils permettraient de comprendre l'agencement particulier des termes mis en avant dans ce schéma.

Pour mieux le comprendre, j'ai pris l'exemple, emprunté à Sebastien Genvo (2013) du jeu *Spacewar*[252], développé par Steve Russel. Ce jeu a été conçu initialement par l'université du Massachussets Institute of Technology et amélioré par ses étudiants ingénieurs, disposant de certaines compétences ludiques pour le mettre à jour, une fascination commune pour des référents fictionnels (telle que la science fiction) et une passion pour l'activité ludique. La particularité de ce jeu, c'est qu'il préconise, entre autres, une pratique de *hacking*[253] permettant la libre circulation de l'information et la possibilité d'ouvrir des objets à modification apportés par ses utilisateurs. Tous ces éléments font partie intégrante de la structure de jeu de *Spacewar*[254], à savoir de son *ethos* ludique, de sa jouabilité et du joueur-modèle mis en forme.

[252] Dans les ouvrages d'histoire du jeu vidéo, ce jeu est considéré comme l'un des premiers jeux vidéo conçus. Ce jeu fut créé par un détournement de l'un des supercalculateurs du MIT. Le principe du jeu consiste pour deux joueurs de se faire s'affronter deux vaisseaux spatiaux. Il fut d'abord diffusé gratuitement sur Arpanet, puis connu de nombreuses modifications de la part des joueurs de différents campus américains.

[253] Le hacking désigne, dans le monde de l'informatique, l'activité qui consiste à modifier l'un des éléments d'un logiciel et/ou d'un matériel afin que celui-ci puisse avoir un comportement (une utilité) autre que celui (celle) pour lequel il a été conçu. Traduit par bidouillage en français, le terme se rapproche sensiblement du piratage informatique. Pour plus d'information, se référer à la définition proposée sur ce lien : https://www.journaldunet.fr/web-tech/dictionnaire-du-webmastering/1203453-hacking-definition-traduction/

[254] Jeu vidéo dérivé du jeu d'action qui met en scène un vaisseau dans combat spatial.

Prenons le cas différent du jeu *Computer space*[255], qui lui, s'inscrit dans tout autre chose. En effet, la version commerciale développée par Bushnell pour les bars et salles d'arcade se voulait différent avec, de ce fait, un autre agencement. Le concepteur a commencé par modifier la structure du jeu pour s'adapter à un modèle économique : celui correspondant au monnayeur des bornes d'arcade. Même si les référents fictionnels étaient identiques, les valeurs de l'activité se présentaient autrement que celles vues chez les *hackers* ayant conçu *Spacewar*. Le fait de commercialiser un jeu (Kline, Dyer-Whiteford et De Peuter, 2003) entraînait nécessairement des restrictions d'usages et de normalisation qui entrent souvent en « conflit » avec les promesses d'exploration libre et ludique voulues à l'origine par le jeu vidéo. Ainsi, le joueur-modèle de *Computer Space* ne pouvait pas s'inscrire dans son nouveau contexte (les arcades) dans la mesure où les compétences ludiques exigées étaient celles des étudiants ingénieurs des instituts de technologie. C'est d'ailleurs précisément ce qui entraîna l'échec de *Computer Space* selon Genvo (2003).

Ces deux exemples, et particulièrement le dernier, montrent l'importance de penser et considérer le jeu comme « le résultat d'un processus de mutations, de transformations » (Genvo, 2013) et non comme une forme figée. La structure de jeu est vouée à évoluer régulièrement, et ainsi envahir de nouveaux territoires. C'est d'ailleurs ce qui a contribué à modifier les représentations attribuées à cette activité (jouer aux jeux vidéo) et à l'élargir à d'autres réalités, comme l'indique l'exemple des processus de ludicisation des jeux *Space War* et *Computer Space*, de leur début à leur forme finalisée : « L'agencement se divise aussi d'après un autre axe. Sa territorialité (contenu et expression comprise) n'est qu'un premier aspect, l'autre aspect étant constitué par les *lignes de déterritorialisation* qui le traversent et l'emportent (Deleuze, 1986, p. 630) ».

De ce fait, je me suis intéressée à un autre domaine : la réflexion autour de la contagion actuelle du jeu à des domaines qui lui étaient totalement étrangers et celle que Jacques Henriot fait entre le jeu et l'idée. Ce questionnement m'a permis d'établir un lieu avec la théorie dite d'épidémiologie des représentations évoquée par Dan Sperber : « Les idées non seulement peuvent se transmettre, mais même, en étant transmises à nouveau par ceux qui les reçoivent, elles peuvent, de proche en proche, se propager. […] Expliquer la culture, c'est expliquer

[255] Jeu vidéo d'arcade de combat spatial, développé par Syzygy Engineering et distribué à partir de novembre 1971 par Nutting Associates

pourquoi et comment certaines idées sont contagieuses. Il faut pour cela développer une véritable *épidémiologie des représentations* ». (1996 :8)

L'auteur de cette théorie a posé la question suivante : « pourquoi ces représentations sont-elles plus contagieuses et réussissent-elles mieux que d'autres dans une population humaine donnée ? ». (Genvo, 2013: 9)

Pour y répondre, il est nécessaire de prendre en compte, dans le cas du jeu, les processus de ludicisation, à travers la formation d'agencements particuliers.

4.12 Les mécanismes de ludicisation

Les jeux étant des phénomènes soumis aux variations, celles-ci dépendent tu temps et de l'espace (Henriot 1989). Et, ces vecteurs de variations font partie intégrante de tout agencement, qui selon Deleuze et Parnet, « l'orientent vers un devenir » :

> Pas d'agencement sans territoire, territorialité, et re–territorialisation qui comprend toutes sortes d'artifices. Mais pas d'agencement non plus sans pointe de déterritorialisation, sans ligne de fuite, qui l'entraîne à de nouvelles créations, ou bien vers la mort ? (1977-87)

Ces variations donnent lieu à un diagramme, considéré par Deleuze comme « une notion complémentaire et indissociable de celle de l'agencement » (Genvo, 2013: 10). Deleuze la définit comme l'avait employé Foucault dans « Surveiller et Punir » pour désigner le Panopticon, architecture carcérale où les surveillants peuvent tout voir sans être vu :

> Le Panopticon ne doit pas être compris comme un édifice onirique : c'est le diagramme d'un mécanisme de pouvoir ramené à sa forme idéale ; son fonctionnement, abstrait de tout obstacle, résistance ou frottement, peut bien être représenté comme un pur système architectural et optique. (1975 : 233)

Deleuze voit le diagramme décrit par Foucault comme une sorte de « machine abstraite » faisant abstraction de ses fonctions et matières, alors que les agencements concrets « procèdent à une actualisation-intégration sur des substances et des fonctions, sur des formes de contenu et des formes d'expression » (1986 :45-46). Ainsi, le Panopticon, vu comme diagramme, peut parfaitement servir dans les écoles, avec pour vocation d'éduquer, les substances étant les élèves, les usines, les prisons, les hôpitaux, etc.

Ainsi, les diagrammes de ludicisation dont les mécanismes s'imbriquent dans différentes fonctions et formes de jeu[256] peuvent s'appliquer à différentes formes de jeu : le jeu peut être une source de divertissement, mais aussi d'information ou d'éducation. Il peut prendre forme dans une cour d'école, un salon ou un laboratoire d'institut de technologie par exemple. Ainsi, décrire les diagrammes de ludicisation, c'était traduire l'ensemble des mécanismes qui permettent la mise en forme de jeux particuliers.

De même que la notion de genre dans les jeux vidéo, et son rôle dans les usages permettraient de voir comment les agencements de jeu sont traversés par un diagramme abstrait « qui construit à travers eux un réel à venir, des points de potentialité » (Genvo, 2013 :10).

D'une part, la structure d'un jeu dont les mécanismes de base ont déjà été éprouvés est souvent amenée à être l'objet d'un perfectionnement, notamment par l'apport de certaines variations au système d'origine. *Half-Life*[257] (Sierra, 1998) illustre très bien ce phénomène : ce jeu qui s'était quasiment calqué sur son prédécesseur, le jeu *Doom*[258] (Id Software, 1993), l'a dépassé en complexifiant ses principaux mécanismes.

D'autre part, il peut arriver qu'une structure de jeu dispose intrinsèquement d'une majorité de modalités d'actions inédites. Certaines d'entre elles s'érigent par la suite en canons et servent de mouture de base à la structure d'autres jeux, ce qui permet de les reconnaître comme potentiellement ludiques.

L'exemple de *Doom-like*[259] l'illustre bien : en effet, il a longtemps été considéré comme celui s'apparentant à la production d'Id Software. Or, dans les deux cas, ce qui crée les mécanismes de ludicisation rendus à sa « forme idéale », « son fonctionnement abstrait de tout obstacle » (Foucault, 1957 : 233), c'est un « pouvoir-faire proposé à l'individu, une modalité d'action qui va ensuite s'incarner et s'actualiser dans un agencement de jeu » (Genvo, 2013 :10). Letourneux (2006: 40) le résume succinctement à travers ses propos :

> Le genre de jeu vidéo renvoie à ce qu'il y a de plus important pour le joueur : la façon de jouer. Si l'on se penche rapidement sur quelques-uns des termes employés couramment pour classer les jeux, on retrouve en effet de façon très marquée les

[256] Ce qui prouve le caractère mouvant des idées de jeu.
[257] Jeu de tir à la première personne, développé par Valve Corporation et publié par Sierra le 19 novembre 1998 pour Microsoft Windows.
[258] Série de jeux vidéo de tir à la première personne développé par id Software. Le premier titre de la série, *Doom*, est publié en *shareware* sur PC en décembre 1993.
[259] Genre de jeu vidéo de tir fondé sur des combats en vision subjective (« à la première personne »), c'est-à-dire que le joueur voit l'action à travers les yeux du protagoniste

> activités du joueur : jeu de plates-formes (il s'agit de sauter d'une plate-forme à l'autre), jeu de tir (il s'agit de tirer sur des monstres), jeu de rôle (il s'agit de se concentrer sur son personnage – *persona* – pour le faire progresser), jeu d'aventure (*adventura*, ce qui advient, dit bien le principe du jeu, où il s'agit de faire advenir des événements, du récit, en résolvant des énigmes). (2006 :40)

Il est donc possible d'affirmer que le mécanisme de ludicisation est tributaire d'une façon de jouer. Néanmoins, cette façon de jouer ne peut prévoir par avance sa fonction, ou sa valeur. En effet, une même façon de jouer peut donner lieu à différents agencements, fonctions (comme divertir, éduquer, voire informer), de règles, de fictions, ou de joueurs-modèles, etc.

Cependant, une ambiguïté persistait : nous ne pouvons considérer le genre vidéoludique comme un diagramme, dans la mesure où il est lui-même issu de plusieurs actualisations d'un diagramme. Il est également le fruit de mécanismes de ludicisation. Deleuze le mentionne lorsqu'il dit que « l'actualisation est une intégration, un ensemble d'intégrations progressives, d'abord locales, puis globales ou tendant à être globales, opérant un alignement, une homogénéisation, une sommation des rapports de force » (1986 :45).

Donc, certains agencements, apparaîtraient comme plus typiques du jeu que d'autres, en notant que cette perception a pu évoluer. Des périodes de stabilisations et de variations peuvent également apparaître. Dans ce contexte, un diagramme est effectué pour chaque agencement, et ce, à différents degrés : « c'est comme des coefficients d'effectuation, et plus le degré est haut, plus l'agencement diffuse dans les autres, adéquat à tout le champ social » (Deleuze, 1989 :48). Je me suis intéressée au jeu d'aventure. Son histoire pour comprendre le phénomène de ludicisation de l'ordinateur individuel était intéressante à analyser à plus d'un titre, notamment pour comprendre les différentes actualisations d'un diagramme de ludicisation.

Le premier jeu d'aventure, *Adventure*[260] (1976), présentait déjà à son tout début un agencement original de mécanisme de jeu (Genvo, 2013) qui servit de modèle à d'autres jeux qui lui succédèrent, et qui prirent pour base des univers similaires, comme l'exploration d'un monde virtuel, un récit qui progresse en fonction de l'évolution du joueur dans le jeu, des

[260] Jeu vidéo développé par Warren Robinett et édité par Atari, sorti en 1979 sur la console Atari 2600. Il est considéré comme le premier jeu d'action-aventure. Le joueur doit affronter trois dragons : le dragon vert, le dragon rouge et le dragon jaune. Il peut tuer un dragon en le touchant avec une épée. Pour progresser dans le jeu, le joueur doit récupérer des clés et des armes. Il existe un aimant qui permet de prendre plusieurs objets. Le but du jeu est de récupérer un calice.

énigmes qui permettent au joueur d'avancer dans le jeu. En somme, le dénominateur commun de ces trois mécanismes est l'exploration. Dans le jeu *Adventure*, l'exploration s'inscrit à travers des textes descriptifs adressés au joueur, qui peut lui-même insérer des instructions simples lui permettant d'interagir avec l'environnement (« *go north* », « *take bottle* »)[261].

Les concepteurs des jeux ont été inspirés par leurs propres activités ou loisirs. Ainsi, le concepteur d'*Adventure*, William Crowther, fit profiter son équipe de programmation[262] de ses talents de spéléologue et de son expérience de joueur[263] pour créer un logiciel qui propose d'explorer un terrain virtuel similaire aux grottes du Kentucky qu'il avait déjà explorées et cartographiées. Seuls quelques trésors et éléments de *Fantasy*[264] y sont ajoutés pour peaufiner le jeu. Des filles du concepteur à quelques collègues, *Adventure* devient progressivement une référence incontournable pour les adeptes du jeu vidéo. Et, c'est en 1976, qu'un jeune hacker, étudiant à l'université de Stanford, Don Wood s'empare d'une copie du jeu. Pour remporter l'adhésion de la communauté des hackers, il y renforce les références faites à la *Fantasy*, se rapprochant ainsi davantage de l'univers de Tolkien[265].

Cette version du jeu rencontre un franc succès et fait le tour des machines connectées à Arpanet. Les raisons du succès sont nombreuses : la version de Crowther et Wood offre un agencement original de plusieurs mécanismes d'anciens jeux et un *ethos* ludique. Cet agencement parle essentiellement à un public de chercheurs, d'étudiants et de programmeurs appartenant à la communauté des hackers parmi ceux connectés à Arpanet. De plus, le jeu fut amélioré par l'adjonction d'un système de langage naturel permettant l'exploration du réseau de cavernes, imitant en cela le plaisir de la programmation (Monfort, 2003). Ces améliorations créèrent de nombreuses vocations de *game designer* et les mécanismes du jeu s'érigèrent en socle commun pour de nombreux autres jeux. C'est précisément ce qui participa à l'acceptation ludique de l'ordinateur personnel[266].

La mutation d'un jeu, à l'instar de celle connue chez *Adventure*, construite à travers les pratiques des concepteurs et joueurs m'ont poussé à penser la structure du jeu comme un objet

[261]« Aller au nord », « prendre une bouteille ».
[262] Crowther est membre d'une équipe de programmation dans une entreprise technologique de recherche et développement du Massachussettes, *Bolt, Beranek and Newman* (BBN).
[263] Crowther est un joueur assidu du jeu Dungeons& Dragons.
[264] Genre littéraire dans lequel l'action se déroule dans un monde imaginaire peuplé d'êtres surnaturels, mythiques ou légendaires.
[265] Considéré comme l'un des plus grands auteurs de Fantasy.
[266] Pour exemple, la série de jeux Zork de l'éditeur de jeux d'aventure textuels Infocom.

en perpétuelle évolution avec l'activité ludique. La rencontre de jeux avec d'autres types, tels que les logiciels, montre, en effet, que l'on ne peut catégoriser le jeu dans un seul et même genre, dans la mesure où ce dernier est en perpétuelle mutation. C'est en cela que le diagramme de ludicisation apporte une forme à plusieurs genres de jeux. Ainsi, les choses ont beaucoup évolué : en 2008, les spécificités de l'expérience du jeu étaient systématiquement associées à l'ère numérique :

> Il y a donc à notre sens une nécessité d'analyser les jeux non pas en termes de *game design* mais plutôt en termes de "*play design*". Puisque la signification de jeu n'est pas donnée par avance mais se construit, il n'est pas possible de prendre pour acquis la dimension ludique d'un objet. L'analyse du *play design* revient à placer au centre de la réflexion la façon dont une expérience particulière de jeu a été modélisée dans un dispositif numérique de sorte à susciter une signification ludique partagée. (Genvo, 2008 : 12)

Depuis, d'autres chercheurs s'y sont intéressés de près et ont développé à ce sujet une littérature en France (Triclot, 2011), et à l'étranger. Néanmoins, face à la prolifération des formes ludiques, il nous semble essentiel de dépasser la dichotomie « *play studies* »/ « *game studies* ». C'est précisément le rôle alloué à l'approche ludologique qui consiste à allier « une théorisation du *game* et du *play* pour englober dans sa réflexion des phénomènes ludiques et leurs interactions ». (Genvo, 2008: 12)

V. Les contraintes techniques et conceptuelles liées à la conception d'un scénario à l'*ethos* ludique, dans le contexte d'un jeu vidéo sérieux

L'ensemble des questions qui s'articulent autour de la notion d'*ethos* a pu être approfondi à travers cette étude, et esquisser un scénario discursif à un stade embryonnaire. L'idée de concevoir mon propre jeu vidéo, a été présentée, à l'issu de l'année, au comité de suivi de thèse. Cet entretien a permis des discussions intéressantes autour de la faisabilité et viabilité d'un tel projet. La discussion, entre autres, avec l'un des spécialistes du jeu vidéo en France, Sebastien Genvo, membre de mon comité, m'a ramenée aux réalités du terrain : la difficulté technique à concevoir un jeu vidéo[267], tant en termes de mobilisation d'experts en didactique et spécialistes du domaine informatique, que d'investissement financier. De plus, le temps de réalisation d'un tel projet ne correspondait pas au temps limité d'un travail de thèse. Le projet

[267] Point que j'ai évoqué dans le chapitre V de la partie 3

était donc trop ambitieux pour risquer de s'y aventurer, voire irréalisable en termes d'accompagnement logistique. Il a fallu réajuster mes exigences et les rendre plus conformes à la réalité du terrain. J'ai toutefois souhaité présenter cette partie pour expliquer le cheminement de cette recherche, et ce qu'elle a permis de faire émerger dans son évolution.

En effet, l'intérêt porté à une telle réalisation m'a permis de m'intéresser et de traiter la question de l'*ethos* et tenter de l'intégrer à un projet de scénario de jeu vidéo sérieux destiné à l'apprentissage d'une langue seconde. J'ai souhaité poursuivre, avec le même élan, en restant sur l'idée de développer la présentation de soi dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, par l'outil d'un jeu vidéo sérieux. Pour des raisons pratiques, j'ai trouvé pertinent de reprendre ce qui avait été analysé dans mes travaux de mémoire, afin d'étendre la réflexion à un cadre plus scientifique et plus représentatif en termes d'analyses de données. En effet, j'ai travaillé pour mon mémoire de master sur un serious game déjà existant et commercialisé à partir de 2014 aux universités et formateurs de FLE : *les éonautes*[268]. Possédant la licence d'utilisation, le guide pédagogique des formateurs, j'ai pris le temps de jouer à de nombreuses reprises au jeu afin d'écrémer un lexique relevant de l'*ethos* au sens rhétorique, et à la présentation de soi et des autres au sens linguistique et pragmatique.

Destiné à un public d'apprenants A2-B1, j'ai extrait de quelques séquences du jeu des tournures grammaticales relevant de la présentation de soi, en répondant aux descripteurs des niveaux A1 et B2 du cadre du CECRL[269]. Ce réajustement a été essentiel dans la tournure qu'a prise ma recherche de thèse.

[268] Ce jeu est décrit dans le chapitre « Serious Game ».
[269] Voire le chapitre « Methodologie du recueil du corpus », les items cibles y sont développés.

PARTIE 4
REALISATION D'UNE ENQUETE AUPRES DES APPRENANTS

I. Positionnements

1.1 Intérêt d'une démarche réflexive

Pour accéder à la connaissance devant aboutir à la construction d'une représentation lisible (à l'aide de catégories, valeurs, etc.) de l'environnement, de l'humain et de la relation entre les deux, il faudrait faire composer entre elles ces trois polarités (Blanchet, 2014) : la croyance (qui ne se confronte qu'à elle-même), l'expérience (empirique individuelle ou collectives) et la science (répondre à une problématique grâce à une méthode et une théorie) :

> Un problème important découle de ce continuum de production de connaissance par les humains. Parce que les êtres humains sont des « êtres connaissants », qui ne peuvent pas s'empêcher de chercher à comprendre leur existence et leur environnement, a s'en construire des représentations, les trois polarités de ce continuum unique ne sont pas étanches l'une a l'autre et interagissent ». (Blanchet, 2014 : 7)

Ainsi, l'aboutissement d'un travail de thèse consiste à acquérir et développer les compétences produisant une connaissance scientifique. Néanmoins, il ne serait pas réaliste de séparer expérience et science, car ces deux notions entretiennent des relations fortes, du simple fait que les chercheurs appartiennent au corps social qu'ils étudient. La notion de neutralité est donc utopique. Je ne souhaitais donc pas dans le cadre de cette thèse « proposer un énième plaidoyer de réflexivité visant à objectiver la recherche, ce que nous suggérons ici est une posture qui assume complètement et totalement la subjectivité, la partialité et l'éphémerité de l'expérience de terrain ». (Defreyne et al. 2015 :7)

Bien que l'objectivité soit illusoire, cette recherche s'est appuyée sur une objectivation, c'est-à-dire une explication de mes points de vue et des choix adoptés. Cela est passé par une démarche réflexive, qui devient « un critère de scientificité et de qualité de la recherche ». (Blanchet et Chardenet, 2014 :3)

1.2 L'émergence d'une connaissance nouvelle en sciences humaines

> Le chercheur en sciences humaines doit précisément remettre en question les procédés scientifiques de production de vérité, notamment grâce à l'éclairage d'autres systèmes de production des savoirs, d'autres manières de douter, de valider et de mettre a l'épreuve la pensée (Defreyne et al., 2015: 7).

Il est nécessaire selon moi de questionner nos savoirs car sans cette démarche, nous nous priverions, en tant que chercheur, d'une forme de connaissance. Didier de Robillard affirme d'ailleurs qu' « il est préoccupant de voir à quel point une idée simple : le savoir n'est pas que disciplinaire, académique ou livresque, a du mal à être prise au sérieux dans le monde académique qui se croit détenteur monopolistique des savoirs ». (2009 :126)

Reconnaître cette forme de savoir, c'est reconnaître notre propre subjectivité. Ce cheminement est selon moi essentiel et participe à la construction de la posture de chercheur, politiquement et éthiquement responsable. Cette démarche est d'autant plus nécessaire que je continue de travailler sur le même terrain : celui de l'enseignement, mais avec un rôle différent : d'enseignante, j'adopte la réflexivité d'une chercheuse. Ce recul permet donc d'objectiver mon implication sur le terrain et produire des connaissances qui dépassent la simple expérience pédagogique.

1.3 Mettre en avant sa subjectivité

Pour rester dans une position éthique, la troisième polarité « la croyance » doit également être questionnée. Par croyance, on entend tout ce qui relève des idéologies ou convictions que chacun porte en soi. Cette croyance se doit d'être analysée et objectivée dans la mesure où « l'interprétation du monde se fait en fonction de ce que l'on en perçoit, des représentations que l'on en a, mais aussi également en fonction de ce que l'on veut en faire ». (De Robillard, 2008 :106)

Ainsi, le fait d'avoir choisi de travailler sur les jeux vidéo sérieux n'est pas anodin. Le fait d'avoir axé cette recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas sans influence non plus. En effet, ces choix sont le fruit d'une certaine croyance selon laquelle les jeux vidéo

sont porteurs d'une « didactique invisible »[270]. Cette croyance provient d'une expérience très riche en jeux vidéo durant mon enfance, qui a fortement impacté mon enrichissement lexical de la langue française et l'apprentissage de l'anglais.[271]

> Problématiser la construction de sens concernant les autres que comme un acte éthique (engageant [notre] relation individuelle avec d'autres), politique (engageant les formes de pouvoir [que nous sommes] susceptible d'exercer et / ou de subir), et historique (influence, mais non déterminé, par des sens construits dans le passe). (De Robillard, 2011 : 223).

II. Contexte de travail

Pour vérifier l'hypothèse, j'ai constitué deux groupes de douze joueurs expérimentateurs : un groupe expérimentera l'outil, et un groupe contrôle. Les méthodologies d'expertise ont croisé des données quantitatives et des observations qualitatives, récoltées auprès d'un public d'étudiants de niveau linguistique homogène[272], afin de parvenir à des analyses se voulant les plus précises possibles.

Une sélection des sujets a été faite sur la base d'un questionnaire sociolinguistique et d'un questionnaire lexical, permettant une présélection. Cette étape a permis de recruter les apprenants n'ayant pas acquis les items cibles sur lesquels ils furent questionnés en fin d'expérimentation. Le premier groupe s'est vu proposer une séquence de jeu du serious game *les éonautes*, et ont répondu à un questionnaire post-lexical pour visualiser l'acquisition des items cibles. Quant au groupe contrôle, il a assisté à un cours traditionnel en classe, avec pour support une séquence pédagogique inspirée de l'approche actionnelle, contenant des exercices dit « structuraux »[273], introduisant des tournures grammaticales relevant de la présentation de soi.

---

[270] Pour plus d'éléments sur la didactique invisible, revenir à la partie 2.1 du chapitre 1 « Serious Game »

[271] Ce point est développé dans le chapitre « L'importance de l'acquisition lexicale dans l'apprentissage d'une langue seconde ».

[272] Le niveau linguistique des apprenants se situent entre le niveau A2/B1 du cadre de référence européen.

[273] Ces derniers, qui ont vu le jour avec la méthode structuraliste, fondée par le père de la linguistique Ferdinand de Saussure, ont largement été exploité jusqu'aux années soixante avant d'être sous le feu de nombreuses critiques, comme le fait qu'elle traite du système et de la structure de la phrase et non de l'emploi de la langue. Pour plus d'information se référer à l'article d'Eddy Roulet « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristique des publics visés », Etudes de Linguistique appliquée, janvier-mars 1976.

Ce type d'exercices a « pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern » posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant » (R. Galisson; D. Coste, 1976: 519). Cependant, malgré un bénéfice certain en phase de fixation (réemploi essentiellement oral), ils doivent être supplantés par des exercices de communication (situation de communication, acte de parole, enjeu communicatif). Notre choix de comparaison ne s'est donc pas fait de manière fortuite, puisqu'il permet d'opposer deux méthodes d'apprentissages différentes[274].

In fine, les deux groupes ont été soumis au même questionnaire post-lexical, présentant des contenus différents et en lien avec les séances auxquels ils ont assisté, et ce, dans le but de comparer le pourcentage d'acquisition.

III. Problèmes technico-pratiques liés à la recherche des apprenants

J'ai rencontré un certain nombre de difficultés dans la recherche des apprenants. Ces difficultés étaient d'ordre quantitative, mais également qualitative. En effet, il était très complexe de trouver 30 sujets de niveau A2-B1 du CERC d'une part, et de les réunir au sein d'une même classe d'autre part, dans la mesure où les associations et centres de formation ont très peu d'effectifs[275] , mais aussi où nombreuses sont les sessions de formation en entrée et sortie permanente, ce qui ne permet pas de stabiliser un vrai échantillonnage.

Mes recherches m'ont tout d'abord menée au Secours Catholique. Mon choix s'est porté vers cette association à but non lucratif sensible aux problèmes de pauvreté et d'exclusion car elle dispose depuis quelques années d'antennes où des cours d'alphabétisation sont proposés aux migrants, notamment aux étrangers résidents allophones ou très peu alphabétisés. Mes entretiens avec le directeur d'antenne de Versailles m'ont permis d'assister les bénévoles durant le mois de juillet et août 2018 auprès d'un public de migrants mineurs hébergés dans des hôtels sociaux. Le public très hétérogène, que j'ai soumis à un recrutement[276] préalable afin d'établir une première sélection de sujets, n'a pas répondu aux critères de mes

[274] Pour plus d'information, se référer à l'article « Grammaire et approche communicative» de T.Bouguerra, disponible sur le site : http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/t.bouguerra/exercices_grammaire.pdf, pour plus d'information. Consulté le 23/04/2016.
[275] Pas plus de 10 par classe, en règle générale, dans la région parisienne.
[276] Par le biais de test de positionnement (examen blanc DELF A2)

recherches : deux apprenants seulement répondaient au critère de niveau. De plus, leur instabilité en termes de mobilité[277] ne m'a pas permis d'envisager une vraie sélection sur le moyen terme.

Ma recherche de sujets s'est donc finalisée durant l'été par du bénévolat. Par la suite, j'ai décidé de contacter d'anciennes camarades de master et collègues afin de leur demander si le public recherché par mon expérimentation pouvait être sélectionné au sein des associations où elles officiaient en qualité de formatrice français langue étrangère. Une collègue enseignant à la mairie de Paris auprès d'un public de migrants, m'a signifié que les effectifs de classes étaient non seulement insuffisants, mais que le niveau majoritaire relevait essentiellement du A1.1 pour les plus faibles niveaux, et du B1 pour les apprenants déjà scolarisés dans leur pays d'origine.

Pour savoir, j'ai donc alors contacté la mairie de la commune de Trappes en Yvelines, afin de me renseigner s'il existait une structure d'alphabétisation des primo arrivants, ou des étrangers souhaitant améliorer ou perfectionner leur niveau de langue. La mairie m'a indiqué qu'un service était dédié à cette tâche, en précisant que la formatrice, actuellement en congé de maternité, ne reprendrait qu'à partir du mois de septembre 2018. Son courriel m'a été transmis, et une demande explicite précisant mes attentes et mon projet lui a été envoyé *via* mail.

Par la suite, je me suis adressée aux universités avoisinantes, ce qui m'a menée dans un premier temps à l'université de Saint Quentin en Yvelines. Mes recherches sur les moteurs de recherche m'ont indiqué que cette université proposait, *via* une association affiliée[278] au département didactique du français langue étrangère, des cours dirigés par des bénévoles de français langue étrangère, destinés aux étudiants étrangers poursuivant un cursus au sein de cette faculté. Des mails ont été envoyés à l'association, précisant ma recherche de sujets pour mener à bien mon expérimentation, sans qu'aucune réponse ne me soit parvenue.

Enfin, j'ai recherché *via* le même moteur de recherche s'il existait, aux alentours, des structures susceptibles de proposer des cours d'alphabétisation. Mes recherches m'ont permis de répertorier les blogs de quelques formatrices FLE[279] . Mon attention s'est portée sur un site en particulier, qui me semblait très riche en informations et bien structuré. J'ai contacté la

[277] Les migrants mineurs sont amenés à être déplacés dans d'autres hôtels sociaux, en fonction notamment du suivi qui leur a été imposé par l'assistante sociale.
[278] L'institut des études culturelles et internationales de l'UVSQ.
[279] Parmi lesquels ce site : http://www.francais-langue-etrangere.eu/index.html

formatrice Claire Eychenne, webmaster et enseignante diplômée du site en question. Après lui avoir exposé les objectifs et attentes de ma requête, cette dernière, très sensible à ma demande, m'a indiqué qu'elle ne donnait que des cours particuliers au domicile des apprenants, et qu'il serait très difficile de les réunir au sein d'une même classe pour mener à bien notre expérimentation. Néanmoins, elle m'a donné les coordonnées d'une collègue qui enseignait le français aux étrangers au sein de l'école de guerre de Paris, afin que je lui soumette ma demande. Enthousiasmée par mon projet, elle s'est proposé d'appuyer ma demande en la contactant au préalable. Quelques jours plus tard, elle m'a annoncé que sa collègue ne pouvait pas mettre à contribution ses apprenants car l'école de guerre n'était pas favorable à l'expérimentation.

J'ai continué à faire appel à mon réseau afin de brasser un maximum de contacts susceptibles de répondre à mes besoins. Un contact m'a mise en relation avec le professeure Mona Larsen[280] qui avait en charge un groupe d'apprenants FLE[281]. Je l'ai joint par le biais du courriel qui m'a été transmis, afin de lui exposer mes attentes. J'ai reçu une réponse favorable, m'indiquant néanmoins que la prochaine session aurait lieu au deuxième semestre de l'année 2019.

Mes recherches en ce sens se révélant infructueuses, j'ai choisi de focaliser mes efforts sur les questionnaires pré lexicaux que je souhaitais soumettre au groupe d'apprenants, et au groupe témoin. Ce questionnaire avait pour objectif de déterminer si les tournures et items lexicaux sur lesquels je souhaitais évaluer l'acquisition chez nos apprenants étaient préalablement sus ou non. J'ai, tout d'abord, déterminé les items qui serviront à l'expérimentation. L'objet de la recherche se rapportant à l'*ethos,* je me suis focalisée vers cet objet d'étude afin de rester sur le thème de cette de recherche.

En jouant plusieurs fois au jeu *les éonautes*, j'ai noté plusieurs occurrences se rapportant à l'*ethos* (Cf. 8.1 L'ethos lié au cadre de l'expérimentation), parmi celles-ci, des tournures interrogatives servant à questionner la présentation de soi, et, d'autres tournures d'ordre pragmatique[282].

[280] Enseignante et éditrice qui enseigne au sein de l'Institut des langues des civilisations orientales, l'université Paris 13.
[281] Niveau 4.
[282] « *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu* »

Une fois les occurrences trouvées, j'ai demandé[283] à la formatrice en charge du groupe contrôle de construire une séquence pédagogique axée autour de l'apprentissage de points grammaticaux permettant l'acquisition des dites tournures. Les tournures sélectionnées devaient apparaître dans le questionnaire afin de m'assurer que ceux-ci étaient réellement non acquis par les apprenants[284].

Toutefois avant de produire les questionnaires pré lexicaux, il était incontournable, pour sélectionner mon échantillon, de soumettre les sujets à des questionnaires sociolinguistiques dans lesquels j'aurais préalablement questionné le genre[285], la langue parlée connue, l'origine et leur âge. Je me suis, par ailleurs, interrogée sur la sélection de la tranche d'âge des apprenants. Et, j'ai convenu avec ma directrice de thèse, que nous n'irions pas en dessous de 18 ans. Ce choix s'explique par la différence cognitive établie entre les adolescents et les adultes (Houdé et Leroux, 2013)[286].

M'inspirant du projet VILLA[287]conçu par Marzena Watorek[288], j'ai interrogé à travers le questionnaire la connaissance d'une autre langue écrite parlée et comprise. J'ai pensé que ce paramètre pourrait influencer le résultat. Comme notre échantillon n'est pas homogène, cela permettrait, par ailleurs, d'avoir un aperçu et une meilleure visibilité des résultats obtenus à l'issu de mon expérimentation.

Afin de m'assurer que les items lexicaux n'étaient pas acquis par mes sujets, j'ai constitué un questionnaire pré-lexical destiné au groupe d'apprenants et au groupe témoin. J'ai élaboré onze questions, chacune permettant de valider ou non l'acquisition de chaque tournure lexicale. Les questions tournaient autour de situations de la vie courante, afin de présenter un cadre réaliste permettant aux apprenants de mieux comprendre le sens de mes énoncés. Certaines questions m'ont toutefois posé quelques difficultés.

[283] Dans un souci d'objectivité, j'ai souhaité déléguer cette tâche à Céline Robillard, formatrice FLE et chargée de cours du groupe contrôle, craignant d'influencer les résultats du groupe contrôle.
[284] Voire ANNEXE
[285] Homme, femme, transgenre.
[286] Pour plus d'information, se référer au quatrième chapitre de l'ouvrage d'Oliver Houdé et Gaelle Leroux « L'adolescent (et l'adulte » (2013).
[287] Le projet VILLA est un dispositif d'e-learning permettant à des débutants d'accéder au niveau A1 de la langue polonaise. Pour plus d'informations, voire le site : http://villa.cnrs.fr
[288] Directrice adjointe de l'UFR de Sciences du langage / Responsable de l'équipe LCA à Paris 8

IV. Méthodologie du questionnaire

4.1 Les difficultés rencontrées dans l'élaboration du questionnaire pré lexical

L'étude des princeps de Moscovici (1961) a permis aux méthodes de recherche d'évoluer très largement et de se diversifier. Il est parfaitement envisageable aujourd'hui de procéder à l'analyse des représentations sociales d'un public cible de façon aisée grâce à des techniques variées : l'entretien, le dessin, les planches inductrices, le questionnaire classique, l'association libre, la carte associative, le réseau associatif, le questionnaire d'évocation hiérarchisé, le questionnaire de caractérisation, la méthode de mise en cause (MEC), l'induction par scénario ambigüe (ISA), le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB), la technique de reconnaissance de l'objet (TRO) ou bien le test d'indépendance au contexte (TIC).

Dans le cadre de ce travail de thèse, j'ai opté pour des raisons technico-pratiques pour le questionnaire fermé à choix multiples dans lequel « les questions et la liste de propositions sont fixées à l'avance ». Et, ce, « afin de permettre au locuteur de faire le meilleur choix possible » (Combessie, 2003).

Il convient de s'intéresser à ce que j'entends par questionnaire. Pour cela, j'ai retenu la définition proposée par Vilatte[289] dans laquelle est expliqué précisément l'enjeu de cette forme d'entretien : « Le questionnaire est une méthode de recueil d'informations mise en place afin d'expliquer et de comprendre des faits. Contrairement à l'entretien et à l'observation qui sont des méthodes individuelles ou collectives, le questionnaire est une méthode uniquement collective. En effet, c'est la quantité d'éléments collectés qui confère au questionnaire sa validité et qui permet aux données d'être jugées authentiques. Selon les partisans de cette démarche, le fait d'élaborer un questionnaire permet de ne pas tomber dans le piège de la subjectivité. La méthode du questionnaire repose sur une démarche mathématique purement rationnelle (Vilatte, 2007)[290].

Pour réaliser mon questionnaire, j'ai sciemment choisi de distiller quelques ambigüités dans le libellé des questions. En effet, les questions tolèrent plusieurs possibilités de réponses plus ou moins correctes[291]. Ce choix multiple permet, par ailleurs, d'aiguiller sur la maîtrise du

[289] Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.*
[290] *Ibid.*
[291] Les questions sont à échelle de valeur, avec un choix pouvant aller de 1 à 4.

registre de langue de l'apprenant. L'ensemble des questions a pour but de m'assurer que les apprenants-sujets n'ont pas déjà acquis linguistiquement les items lexicaux sur lesquels porte mon expérimentation. Ces items portent sur l'*ethos*[292] et correspondent aux critères de présentation de soi des descripteurs du niveau A2/B1 du cadre. Les questions ont donc été réfléchies en amont en termes de pragmatique[293] à travers des actes de langage ritualisées (promener son chien, faire des courses, etc.).

C. Les descripteurs dans le cadre de référence

P49

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE

C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tableau 2. Les descripteurs dans le cadre de référence, d'après le CERCL.

[292] Même s'ils ne sont pas liés directement à l'*ethos*, ils le sont indirectement car ils amènent à un contexte d'*ethos* en fonction de contexte posé dans le jeu vidéo.
[293] Pragmatique sémantique fondée sur la théorie des actes de langage d'Austin.

P49

	MONOLOGUE SUIVI : DECRIRE L'EXPERIENCE
C2	Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.
C1	Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes. Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.
B2	Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.
B1	Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions. Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident. Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions. Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition. Peut décrire un événement, réel ou imaginaire. Peut raconter une histoire.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.
A1	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.

Tableau 3. Les descripteurs dans le cadre de référence, d'après le CERCL

P50	*S'ADRESSER À UN AUDITOIRE*
C2	Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.
C1	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort.
B2	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables.
	Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même.
B1	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide.
A2	Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes.
	Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.
A1	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.

Tableau 4. Les descripteurs dans le cadre de référence, d'après le CERCL.

Ainsi, le niveau A2 permet à l'apprenant de « décrire […] des activités passées et des expressions personnelles […] sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date ». L'extraction du jeu d'items répondant à ces compétences s'est articulée autour de ces compétences, au travers de tournures interrogatives (exemple : que viens-tu faire ?), ou de groupe verbaux (exemple : je viens pour) liés à des actes de langages ritualisés.

J'ai préparé les questions d'entretien en prenant soin de les relier chacune aux items sur lesquels les sujets seront évalués en fin d'expérimentation. Au préalable, je les ai testés en y répondant moi-même. Il s'agissait d'aborder les items en adaptant les questions. La toute première question portait sur l'item *venir de* conjugué à la première personne du présent de l'indicatif. J'ai soumis aux apprenants une question présentant l'origine du personnage fictif *Aline* : « Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? ». L'information donnée par la première phrase déclarative, permettait à la question qui suit d'être mieux comprise. Ainsi, je proposais deux réponses correctes possibles parmi la liste suivante :

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

Je m'attendais, compte tenu du niveau linguistique de l'apprenant, à ce qu'il choisisse comme premier choix « Je suis du Bénin », puis comme deuxième choix « Je viens du Bénin ».

La deuxième question m'a posé certaines difficultés. Portant sur l'item « être là pour » conjugué à la première personne du singulier, j'ai pris le risque[294] de poser une question traitant d'un thème moderne : les jeux vidéos. Ciblant un créneau d'âge entre 20 et 35 ans, j'ai néanmoins pensé que l'utilisation massive du numérique de nos jours ne permettait plus d'avoir de secrets pour les jeux vidéos et leur utilisation. L'autre difficulté résidait dans l'utilisation de l'expression *faire du troc*, très peu usitée en langage courant. Je craignais que nos apprenants, ne maitrisant pas le sens de cette expression ne comprennent pas le sens de la question posée et répondent à celle-ci de manière aléatoire. Pour pallier l'éventuelle difficulté rencontrée, j'ai mis entre parenthèse ladite expression et l'ai reliée aux deux compléments de verbe « réaliser des missions » et « gagner sa partie ». Le terme « objectif » entraîne lui aussi un problème de compréhension ; j'ai fait le choix de le garder pour complexifier la question et opérer à ce stade du questionnaire un premier tri chez les sujets.

Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :
- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

Pour réponse, je m'attendais à ce que le sujet choisisse en premier choix « Je suis là pour faire du troc » et en second choix « Je viens pour faire du troc », les deux tournures « Je suis là pour » et « Je viens pour » étant assez facilement compréhensibles pour ce niveau.

La troisième question devait valider ou invalider la connaissance de l'item lexical « J'ai » de prime abord abondamment usité dans le langage courant, mais pas souvent à bon escient par le public que je cible. En effet, j'ai constaté chez nos apprenants d'origine nord maghrébine que cette tournure d'*ethos* était très souvent supplantée assez spontanément par « Je suis ».

Quel âge as-tu ?
- Je suis 22 ans

[294] Nous ignorions à ce stade si les sujets sont familiarisés à ce type d'outil.

- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans »

De ce fait, le risque de confusion entre les deux tournures était élevé. Ici, seule deux réponses correctes pouvaient être proposées, je m'attendais à ce que le sujet réponde en premier choix « Je suis 22 ans », et en second choix « J'ai 22 ans ».

Pour la quatrième question, j'ai interrogé l'item lexical « Je m'appelle » largement utilisé dans la présentation de soi pour annoncer son prénom. Bien que d'apparence simple, cette question peut soulever des difficultés pour l'apprenant, qui aurait tendance à répondre spontanément la tournure standard *Je suis* pour se présenter. J'ai donc proposé deux possibilités correctes parmi la liste suivante :

Quel est ton prénom ?
- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

J'attendais, de ce fait, en premier choix « Je m'appelle », et en deuxième choix « Mon prénom est », la présence du mot prénom pouvait aiguiller le sujet vers cette réponse. Pour la question 5, je proposais la mise en situation suivante :

Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

J'ai opté pour laisser, ici encore, un choix de bonnes réponses multiples. Toutefois, il était important de connaître le degré de maîtrise des différentes tournures, et orienter éventuellement le sujet vers la tournure grammaticale correspondant à l'item cible. J'attendais, à titre d'exemple, pour cette question un ordre de priorité de réponses correctes. Ainsi, la réponse « je propose 10% » pouvait être choisie en premier choix, puisque la tournure « j'offre » est plus soutenue[295]. Au-delà, il aurait été nécessaire de sélectionner un niveau supérieur, ce qui aurait biaisé les critères de l'expérimentation.

[295] Nous ciblons un public A2-B1, plus familier du registre courant que soutenu.

Le libellé des énoncés se présentait sous forme de questions directes et indirectes. Certaines d'entre elles pouvaient influencer la réponse du questionné dans la mesure où l'énoncé portait déjà en son sein, certains éléments de réponses importants. La réflexion qui a été conduite est ici de l'ordre du cognitif, dans la mesure où j'avais cherché à anticiper les calculs cognitifs des apprenants pour prévoir les réponses les plus adaptées à mon sens. Cependant, je me suis questionnée sur le caractère universel des modes de calculs déductifs, en somme sur la probabilité de chance de répondre en suivant les mêmes raisonnements, en tant qu'apprenants.

Cette réflexion m'a menée aux recherches de Sperber et Wilson (1979) sur les « maximes de la conversation ». Bien que mes énoncés aient été écrits et relevaient plus de l'ordre des actes de communications (pragmatique), il était intéressant, pour mieux comprendre le mode de raisonnement de l'apprenant, de s'arrêter sur quelques notions d'analyse du discours, qui pouvaient aisément être rapprochées des énoncés écrits formulés dans mon questionnaire pré lexical. Ainsi pour comprendre un énoncé, les partisans de l'approche pragmatique de l'étude du raisonnement penchent vers l'existence d'une compétence logique du sujet basée sur un certain nombre de règles, dites d'inférence. Néanmoins ces règles « opèrent sur une forme propositionnelle qui est le produit de l'interprétation des énoncés, donc de leur traitement sémantique et pragmatique » (Braine, 1990).

Pour mieux situer ces notions, il faut revenir à Paul Grice (1989), premier linguiste à formuler des lois sur le discours s'appliquant de façon quasi-contractuelle aux transactions humaines de type coopératif, à savoir à tout échange de parole. Le premier principe de ces lois sur le discours repose sur *le principe de coopération*, à savoir que les participants de l'échange apportent une contribution (une réponse par exemple) tel que le veut le but de la conversation.

C'est ainsi que les maximes de la conversation (Grice, 1979: 93) ont pris forme. Celles-ci sont donc soumises à un certain nombre de maximes que je citerai ci-dessous :

Maxime de quantité

1. Que votre contribution soit aussi informative que nécessaire (pour le but actuel de l'échange).
2. Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire.

Maxime de qualité
Super maxime : que votre contribution soit vraie

1. Ne dites pas ce que vous croyez être faux.
2. Ne dites pas ce pour quoi vous manquez de preuves suffisantes.

Maxime de relation
Soyez pertinent.
Maxime de manière

1. Evitez l'obscurité d'expression.
2. Evitez l'ambigüité.
3. Soyez bref.
4. Soyez ordonné.

Pour m'assurer de la compréhension des énoncés par les apprenants, je me suis intéressée à ces maximes afin de les mettre en pratique. J'ai respecté la maxime de manière, de relation et de quantité. La maxime de qualité n'était pas utile dans la mesure où il s'agit d'un questionnaire lexical présentant des mises en situation fictives.

Pour mieux jauger les calculs cognitifs des apprenants et voir s'ils peuvent converger avec nos calculs, en tant que sachant, je me suis intéressée au modèle du bon apprenant d'une langue selon le *Monitor Model* de Dulay(1982), Burt et Krashen (1982) et le *Good Learner* Model de Naiman *et al.* (1978) car ils apparaissaient comme étant les plus connus.

Notons que la modélisation du « bon apprenant en langues » peut prêter à confusion dans la mesure où il constitue essentiellement une liste de variables dans l'apprentissage d'une langue et non des théories de l'apprentissage d'une langue.

Le modèle du moniteur est le plus classique, mais celui du bon apprenant en langues est plus avantageux dans la mesure où il met en évidence les différents paramètres d'un apprentissage réussi. De plus, il se prête plus facilement à la quantification des différents paramètres tels que l'effet d'une variable sur une autre variable.

La figure 1 représente un schéma des variables en apprentissages des langues étrangères et s'inspire du modèle du bon apprenant de Naiman élaboré par Skehan (1989). Ce dernier permet d'avoir une vue d'ensemble du processus d'apprentissage :

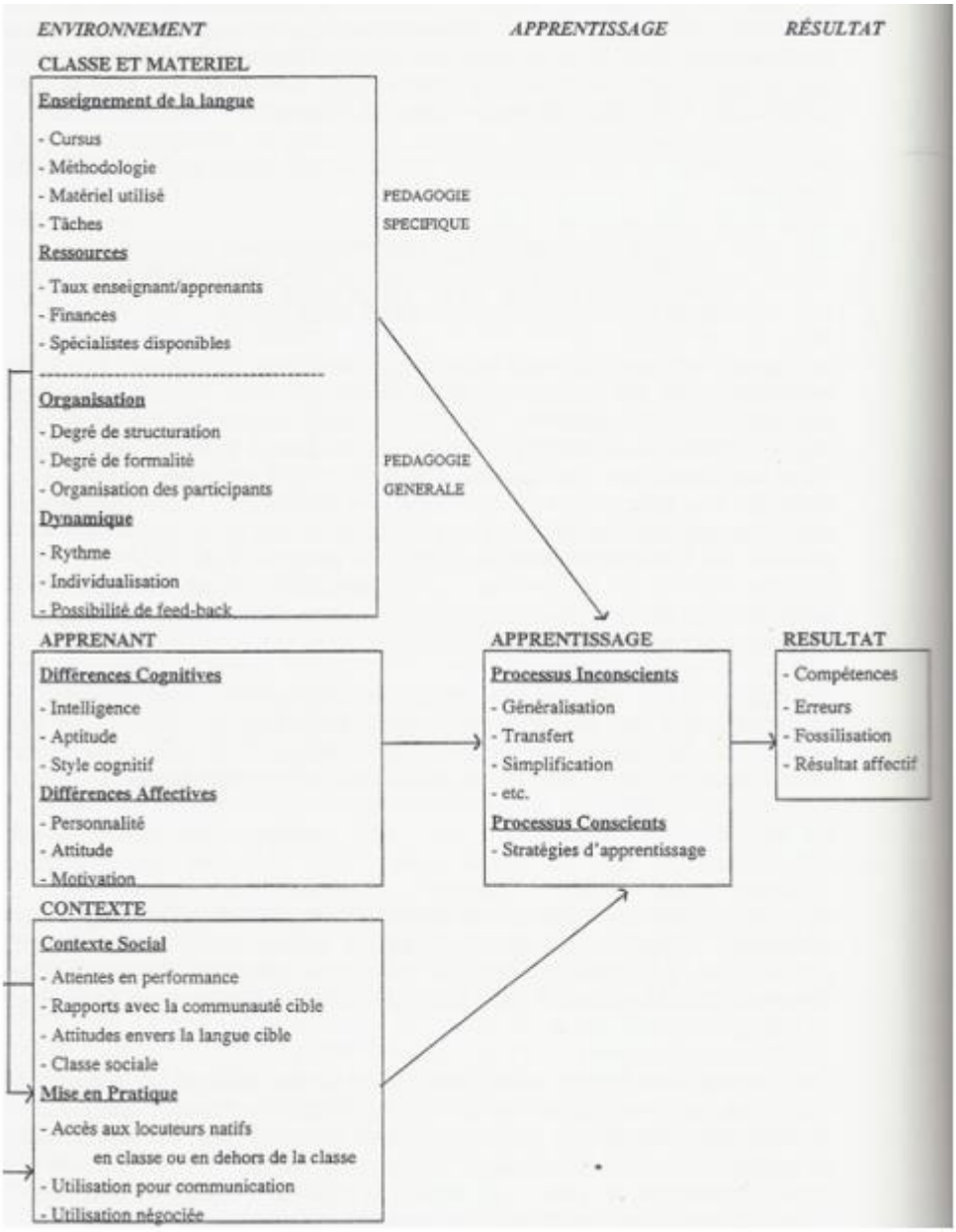


Figure 29. Modèle du bon apprenant en langues, adapté de Naiman et al.(1978) et Skehan (1989)

Le schéma met en évidence les cinq groupes de variables en apprentissages des langues, composé de trois groupes de variables indépendantes (« classe et matériel », « apprenant » et « contexte ») et deux groupes de variables dépendantes (« apprentissage » et « résultat »). Ces mêmes groupes sont subdivisés en plusieurs paramètres.

Les flèches montrent les influences des différentes classes de variables sur les autres. Nous constatons qu'au début de l'apprentissage, l'état initial décrit par l'environnement et le résultat n'est réalisé qu'après passage d'un processus d'apprentissage. Nous observons

également qu'à l'intérieur de l'environnement l'élément « classe et matériels » a une influence sur le « contexte », de plus, le « contexte social » joue également un rôle dans la mise en pratique de la langue. De cette façon, la coopération entre le formateur ayant formulé à l'écrit le questionnaire et l'apprenant devait amener ce dernier vers un calcul cognitif tributaire de sa compréhension linguistique[296], du contexte social et de ses aptitudes.

La sixième question proposait d'interroger la connaissance de l'item *je dois* à travers la mise en situation suivante :

> Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :
> - Nathalie va faire ses courses
> - Nathalie part faire ses courses
> - Nathalie doit faire ses courses
> - Nathalie reçoit ses courses

Le complément circonstanciel de manière « le plus rapidement possible » a été placé dans le libellé afin d'aiguiller l'apprenant sur la réponse attendue. Ici, la seule réponse acceptée est « Nathalie doit faire ses courses », le verbe *devoir* soulignant le caractère d'urgence au vu du frigidaire vide.

La septième question devait vérifier ou non l'acquisition du verbe *vouloir* conjugué à la troisième personne du singulier au mode conditionnel présent. Ce mode étant peu maîtrisé par ce niveau, il était intéressant de le proposer aux apprenants. Le libellé de la question se présentait ainsi :

> Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?
> - Je rêverais d'aller aux Baléares
> - Amar aimerait aller aux Baléares
> - Amar ira aux Baléares
> - Amar voudrait aller aux Baléares

L'expression *exprimer un souhait* conjugué au futur simple de l'indicatif pouvait poser un problème de compréhension du fait de son niveau de langue soutenu. J'ai toutefois choisi de la maintenir dans le libellé afin d'opérer un tri[297] à ce stade du questionnaire. Plusieurs réponses étaient possibles, étant donné qu'il s'agissait d'exprimer un souhait, le verbe *aimer* conjugué au mode conditionnel pouvait être choisi en premier choix dans la mesure où *aimerait* était déjà proposé dans l'énoncé pour l'un. Quant au verbe *rêver* au mode

[296] Rappelons que notre échantillon se situe entre le niveau A2-B1 du cadre.
[297] Parmi les sujets de niveau A2 que nous souhaitions sélectionner, ce type d'énoncé nous permet d'écumer les apprenants de la norme supérieure, à savoir ceux du niveau A2.2 (A2+)

conditionnel, il était susceptible d'être choisi en second choix, les îles Baléares étant une destination de vacances très prisée, qui renvoie à une action rêvée.

Pour la huitième question, contrairement aux autres, il s'agissait d'interroger l'acquisition de la tournure interrogative *connais-tu*. Le libellé devait donc soumettre une question fermée ne permettant qu'un seul choix possible.

> Anna est perdue et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :
> - Connais-tu le chemin ?
> - Sais-tu le chemin ?
> - Apprends-tu le chemin ?
> - Reçois-tu le chemin ?

D'un point de vue sémantique, seule une réponse pouvait être validée. De ce fait, je m'attendais, en premier choix à ce que les apprenants optent assez spontanément pour « Connais-tu le chemin », et en deuxième choix pour « Sais-tu le chemin » dans la mesure où le verbe *savoir* et *connaître* sont des synonymes.

Pour la neuvième question, je souhaitais rester dans le même type de tournure interrogative pour ne pas perdre le questionné. Ici, il s'agissait de questionner l'apprenant sur l'acquisition de la tournure interrogative « D'où viens-tu ? ». Le libellé de la question ne présentait aucune difficulté de compréhension :

> Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :
> - D'où proviens-tu ?
> - D'où arrives-tu ?
> - D'où viens-tu ?
> - D'où es-tu originaire ?

Seules deux réponses pouvaient être acceptées comme choix possible. Ainsi, je m'attendais, en premier choix, à la réponse « D'où viens-tu ? ». En effet, le niveau de langue courant permettait aisément à l'apprenant de comprendre le type de réponse attendue. Le deuxième choix attendu était « d'où arrives-tu ? ». Toujours dans le même esprit que la réponse précédente, le verbe *arriver* couramment usité dans le langage permettait de comprendre les attentes de l'énoncé. La question 10 proposait le libellé suivant :

> Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :
> - Quel est ton but ?
> - Quel est ton objectif ?
> - Que souhaites-tu faire ici ?
> - Que viens-tu faire ici ?

Bien que l'énoncé puisse paraître technique, le terme « objectif » a été sciemment usité afin d'influencer la réponse du questionné, et observer le choix opéré. Je m'attendais, ici, à ce qu'il reprenne en premier choix et par défaut la réponse sous forme de question « quel est ton objectif ? », par le biais de la paraphrase. Enfin, la question 11 devait valider l'acquisition de l'item *Je cherche*. Pour interroger le sens du verbe chercher conjugué à la première personne du présent de l'indicatif, j'ai choisi l'énoncé suivant, qui faisait suite à l'énoncé de la question 10:

> Celle-ci[298] lui explique qu'elle a perdu son chien :
> - Je suis en quête de mon chien
> - Je cherche mon chien
> - Je vais à la découverte de mon chien
> - Je sonde mon chien »

Le verbe *perdre* dans l'énoncé orientait très clairement vers la réponse attendue. De ce fait, je m'attendais à ce que l'apprenant fasse comme premier choix la proposition la plus simple, à savoir « Je cherche mon chien », le verbe *chercher* étant d'un registre de langage courant et donc à la portée du niveau linguistique du sujet. En second choix, je m'attendais à la proposition « Je vais à la découverte de mon chien », le terme *découverte* pouvant également orienter le questionné vers cette réponse. Cette tournure n'est en soi pas une erreur linguistique ni sémantique et peut être considérée comme correcte, même si elle peut apparaître lourde syntaxiquement. Afin de proposer un éventail de choix de réponses correctes, j'ai utilisé un dictionnaire des synonymes (Larousse, 2018).

Compte tenu de la palette de réponses possibles, qui auraient pu être validées, et des erreurs qui n'auraient pas pu l'être, il est intéressant, d'un point de vue méthodologique de revenir à la notion d'erreur et sa pédagogie. A l'origine, le mot erreur est très souvent connoté négativement et ramène tout ce qui est « mal fait », ou ce qu'il aurait fallu éviter de faire et donc de corriger. Cette notion n'est pas simple à situer ni à définir car elle représente un concept épistémique et normatif qui alimente les recherches, et ce, dans les différents domaines de la science (médecine, droit, économie, linguistique, psychologie, philosophie, etc.)[299]. La définition que donne le *Petit Robert* (2000) illustre parfaitement cette ambigüité :

> **Erreur**, n. f. **I.**1Acte ou l'état de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugements, faits psychiques qui en résultent. ⇒ *Égarement, faute*. 2. Ce qui, dans ce qui est perçu ou transmis comme étant vrai (apparences, connaissances),

[298] Inès.
[299] *Cf.* Notamment, Ch. Chauviré *et al.* (2009).

> est jugé comme faux par celui qui parle. ⇒ *Fausseté, illusion*. 3. Assertion, opinion fausse. ⇒ *Contrevérité, fausseté*. 4. (Absolt.)
> *L'erreur*. Conviction, doctrine qui s'écarte d'un dogme, au regard de ceux qui le défendent.
> II. (Sens objectif) 1.Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel).⇒*faute, inexactitude*. 2

A lumière de sa polysémie, cette notion présente une dimension relative, rétrospective, épistémique et par certains aspects subjective. Rétrospective dans la mesure où le concept est généralement *post factum* car l'erreur déjà commise compromet le cours des choses, ou le perturbe. Relative car il est nécessaire d'avoir une référence implicite à ce qui est *correct, juste, normal*. Ainsi, seule la connaissance et le savoir de la façon normale dont une action donnée doit se dérouler permet de l'identifier (A. Ogien, 2009: 111 *sqq.*). Et enfin, subjective car l'idée de normalité de ce qui est juste et correct est relative à une perception de l'homme lui-même.

A cela, Barbara Olszewska et Louis Quéré (2009) précisent que l'erreur présuppose des capacités et des comportements déterminés, autrement dit, il est nécessaire d'avoir un certain savoir pour être capable de faire des erreurs ou bien se trouver en situation d'acquisition/apprentissage où « l'incorrect » permet de tendre vers le « correct ». C'est la raison pour laquelle les auteurs précisent que l' « on ne peut attribuer une erreur ou une faute de calcul à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer ». (2009 :168).

Pourtant, en soi, l'erreur a une valeur constructive dont on peut tirer profit lorsqu'elle est prise dans une dynamique d'apprentissage. Nicolas Resher (*in* B. Olszewska et L. Quéré, *op. cit.* 176)[300] indique qu'il existe trois types d'erreur :

- les erreurs cognitives qui consistent à se tromper dans la perception de la réalité.
- Les erreurs pratiques qui concernent les actions contre-productives par rapport à la poursuite de buts (exemple : se tromper dans la réalisation d'une action, en n'agissant pas conformément aux règles).
- Les erreurs évaluatives qui impliquent une appréciation erronée des faits ou une faille dans le jugement.

Faute et *erreur* sont deux synonymes qui sont très souvent associés sémantiquement. Cependant quel rapport existe-t-il entre ces deux termes ? Pour le comprendre, il faut revenir à la définition de *faute* dans les dictionnaires d'usage[301] :

[300] *Ibid*.
[301] Paris, Dictionnaires Le Robert, 2000.

> **Faute**, n. f. **I** Le fait de manquer, d'être en moins. ⇒*Défaut, manque*. **II** (Mod.) Le fait de manquer à ce qu'on doit. 1. Manquement à la règle morale ; mauvaise action. ⇒*Attentat, crime, délit*. 2. (Dr.) Acte ou omission constituant un manquement à une obligation légale ou conventionnelle dont la loi ordonne la réparation quand il a causé à autrui un dommage matériel, pécuniaire ou moral. ⇒*Fait*. *Faute professionnelle**. 3. Manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art). ⇒*Erreur, inexactitude*. 4. Manière d'agir maladroite ou fâcheuse ; défaut d'habileté, de prudence. ⇒*Bévue.* 5. (Dans des expr.) Responsabilité d'une action. » (*Le Petit Robert, op. cit.*).

Au vu des deux définitions, je propose d'introduire quelques observations : l'erreur relève du domaine de la théorie, du savoir, de l'abstrait, alors que faute appartient davantage à la pratique et au concret. De ce fait, les erreurs de langue (de prononciation, d'orthographe, de grammaire, etc.) auraient dû être classifiées comme fautes (B. Olszewska et L. Quéré, 2009). Cette distinction n'est néanmoins pas celle actuellement admise en linguistique, et en didactique des langues.

4.2 L'erreur et la norme linguistique

La langue, un système de signes communs à un certain nombre de locuteurs dans le but de communiquer, subit des variations à des degrés différents selon plusieurs paramètres (la situation géographique, de la classe socioprofessionnelle à laquelle appartient le groupe de locuteurs, des influences des langues géographiques voisines, etc.). Malgré cela, la communication et l'intercompréhension entre les différents groupes de locuteurs peut toujours s'établir grâce aux : « invariants qui sont inhérents à la structure de la langue elle-même, qui sous-tendent les systèmes de l'oral et de l'écrit, qui lui assurent la stabilité […], et ceci dans un but essentiel : l'efficacité de la communication » (R. Honveau, *in* D. Anctil, 2005 : 27-28).

C'est ce qui va permettre au linguiste de juger ce qui est correct ou incorrect à travers ce qui est appelé la *norme*, concept intimement lié à ceux de langue et d'erreur. Ainsi, on définit dans le *GLLF* (L. Guilbert *et al.* 1971-1978)[302] la norme comme étant un « système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel ». Notons toutefois que la notion de norme ne fait pas l'unanimité chez les linguistes et didacticiens dans la mesure où il

[302] Pour plus d'information, se référer à l'article de Bonicel, L. (2005). Le Grand Larousse de la langue française (1971-1978) : de l'innovation lexicographique à l'échec dictionnairique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2005/1 (nº 137), p. 39-49. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2005-1-page-39.htm

en existe plusieurs conceptions. D'ailleurs Porquier et Frauenfelder diront que : « c'est le point de vue qui définit l'objet » (1980 : 33).
De ce fait, existe-t-il certains usages « corrects » de langue et d'autres à bannir ? Les linguistes et didacticiens affirment que l'usage de la langue s'inscrit dans une conception *normative* (H. Frei, [1929] 1971 : 17 *sqq*.) ou *prescriptive* (D. Anctil, *op. cit.* 28).

Cette norme est surtout perceptible à l'écrit où les variations obéissent davantage à un emploi « standard » que l'oral doit refléter. En effet, la norme est écrite et systémique, d'où la difficulté avec l'oral, vivant, adaptatif et évolutif. C'est d'ailleurs cette norme qui est enseignée aux étrangers en cours de FLE. La conception descriptive est le constat de ce qui est récurrent dans l'usage, en dehors de toute notion prescriptive, d'idéal social ou esthétique. Les variations linguistiques sont tout de même incluses notamment pour le cours de langue afin de familiariser les apprenants allophones avec la diversité du français rencontrée hors du cours (M. Marquilló Larruy, 2003 : 32).

Un troisième concept peut être ajouté : la norme *fonctionnelle*. Le grammairien Henri Frei est le premier à introduire cette norme dans son ouvrage précurseur datant de 1929 *La grammaire des fautes*, il la définit comme une norme faisant « dépendre la correction ou l'incorrection des faits de langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir » (Frei, 1971 : 18). Cela implique de considérer correct ce qui est compris sans difficulté et surtout adapté aux objectifs communicatifs d'une situation donnée. Ainsi, la norme écrite et la norme parlée seront différentes dans la mesure où cette dernière changera en fonction du contexte de la conversation (le lieu, l'interlocuteur, le but, etc.).

Dans le cas où le langage ne correspond plus du tout au contexte communicatif car trop soutenu, ou trop familier par exemple, il sera considéré comme incorrect. Selon Frei (*ibid.* : 18-19). Ce fait s'explique, selon Frei, par la nécessité de simplifier et d'homogénéiser la langue par rapport aux « déficits » de la langue orale (du point de vue de sa clarté, de son expressivité et de son économie). Ainsi, la tournure courante *c'est moi qui* est *venu* s'emploie le plus souvent à l'oral afin d'unifier le radical du verbe (*ibid.* : 32).

Le cadre de cette recherche m'a amenée à analyser les productions écrites d'apprenants allophones, j'ai donc été soumise au respect d'une norme. L'échantillon visé s'inscrivait dans un contexte institutionnel (cours à l'université), de ce fait, je me suis tenue aux normes

prescriptives du français standard (courant), en considérant erroné tout emploi familier. Cependant, la norme fonctionnelle n'a pas été omise pour autant. Ainsi, l'unité lexicale non conforme au contexte de la production a été également jugée comme relevant d'une erreur lexicale.

Enfin, les énoncés ont été corrigés sans pour autant juger les réponses non attendues comme tout à fait erronés, mais plutôt elles ont été considérées comme transgressant, d'une certaine manière les critères de clarté, d'expressivité ou d'économie introduits par H. Frei.

4.3 Représentativité des échantillons : vers une approche hypothético-déductive, empirico-déductive qualitative ou mixte ?

Dans la recherche en didactique des langues et des cultures, il est nécessaire de s'attarder, pour les besoins de cette recherche, sur les différentes méthodes validées en termes de représentativité de l'échantillon issu de mon corpus.

La première nécessité se trouvait dans l'organisation des connaissances et la manière dont je devais me positionner d'un point de vue épistémologique. Pour Demazière et Narcy-Combes (2007), il existe deux méthodologies de recherche en didactique des langues et des cultures permettant d'interroger la représentativité d'un échantillonnage. Les deux grands principes sont exposés ci-dessous afin d'expliquer le choix de mon approche :

- L'approche hypothético-déductive (Morin, 1991 ; Fortin, 2000 ; Grosbois, 2007) est basée sur le principe d'identité (ce qui existe ne peut pas en même temps ne pas exister), le principe de non-contradiction (il est impossible de dire une chose et son contraire), le principe de rationalité (la connaissance n'est que logico-quantitative), et le principe de disjonction entre la pensée scientifique et le monde social (l'indépendance objectivante). L'expérimentation nait à partir d'une hypothèse intellectuelle, qu'il sera nécessaire de valider ou réfuter par l'argument de la fréquence statistique. Le résultat de La recherche est donc déduit de la confirmation de l'hypothèse de départ. Cette approche a la réputation d'être rigide et plus scientifique, et est beaucoup plus utilisée dans les sciences naturelles et formelles.

- La méthode empirico-déductive (EI) s'attache à une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux, qui ont déjà été observés sur

leurs terrains[303]naturels. Les significations de ces phénomènes prennent en compte les acteurs, au sein du groupe, en suivant une méthode qui garantit la significativité des situations observées et comparées. Celle-ci exploite les relations intersubjectives que les acteurs entretiennent au sein du groupe, y compris celles où le chercheur est investi. C'est donc les phénomènes observés qui amènent à l'interprétation par déduction. Dans cette approche, il n'y a pas d'hypothèse de départ, mais un questionnement qui sera dénoué par la recherche par le biais d'éléments de réponse[304]. En somme, cette forme de science est basée le principe d'humanisme qui prend en considération l'humain, les individus et/ou le groupe, considérés eux-mêmes comme des sujets autonomes, et singuliers, le principe d'intersubjectivité où les interactions permettent de comprendre les phénomènes sociaux et humains, le principe d'endo-référentialité qui prend en compte le système de référence, de valeurs et de significations des sujets, le principe d'hétérogénéité qui prend en considération l'hétérogénéité et la complexité des phénomènes humains et sociaux, ce qui permet de ne pas les réduire à des règles universelles, et de nuancer l'analyse. Cette forme de recherche est plus adaptée aux sciences humaines et sociales, car elle permet une analyse plus centrée sur les recherches linguistiques, voire didactologiques (Blanchet, 2000).

Une troisième voie existe, elle réside dans la jonction de ces deux approches en prenant en compte les avantages des deux méthodes. C'est que j'ai souhaité approfondir en développant davantage la possibilité d'une méthode hybride.

4.4 Vers une méthode hybride

Ainsi, l'une des questions que pose la discipline des sciences du langage et des sciences humaines est l'alternative entre la méthode empirico-inductive et la méthode hypothético-déductive, exposées ci-dessus. La difficulté était de trouver un compromis entre le rapport aux données et les phénomènes concrets du « réels »[305] (Blanchet, 2000 : 28). Cette difficulté est retranscrite dans les questionnements de S. Arnoux (1996 :313) lorsqu'il dit :

[303] Un terrain social pouvant être défini comme un réseau d'interactions et par uniquement comme un espace géographique.
[304] En anglais, on parle de data driven research, à savoir « recherche pilotée par les données ».
[305] Cette question est fondatrice, par exemple, de l'exposé de Jean-Louis Le Moigne, Les épistémologies constructivistes, Paris, PUF, 1995, cf. p. 3-35. Cf. aussi E. Morin, La méthode, v. 3, op. cit., p.212-222.

> L'ontologie des sciences du langage : [...] Nous pouvons faire le parallèle avec l'ontologie de la physique (ou de toute autre discipline scientifique). [...] Nous avons le même type de questions dans les sciences du langage. Une transcription phonétique représente quoi du réel ? Quel est le statut des entités que construit le linguiste ?

Les linguistes qui penchent pour un travail « de terrain » ont choisi par la même occasion une option épistémologique particulière (Auroux, 1998 :89) :

> Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle linguistique de terrain, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle. [...j C'est l'angle du caractère empirique de la linguistique : il y a des informations sur le langage que nous ne pouvons recueillir que par le truchement de données externes.

Pour Kerbrat-Orecchioni (1998: 57), la notion d'interaction en linguistique a des avantages indéniables comme : « le respect absolu des données, c'est-à-dire réhabilitation de l'empirisme descriptif, et souci de travailler à partir de corpus d'enregistrements d'interactions autant que possible "authentiques"».

Ces questionnements ont vu apparaitre le rapport que les chercheurs entretiennent entre ces deux conceptions : celle du « réel » et de la « science », et l'ambigüité entre ces deux polarités. A la lumière des données vulgarisées ci-dessus, pour interpréter mon échantillonnage, j'ai opté pour la pratique ED (expérimentalo-déductive) pour les raisons que j'ai énumérées ci-dessous :

- En sciences humaines, contrairement aux sciences dites « dures », le chercheur ne peut « se positionne[r] hors du monde social et [être] isolé de ses influences » (Blanchet, 2000 :16). En effet, les sciences humaines impliquent de prendre en considération les « phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés » (Ibid. :15) qui permettent au chercheur de prendre en compte les significations des données. Ce qui m'a parlé dans cette approche, c'est qu'elle se pratique de manière complète et globale « […] aux côtés des acteurs […] selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe […] » (Ibid. :16).

- Par ailleurs, je n'adhère pas à la vision figée de l'approche HD (hypothético-déductive) qui présente le terrain comme décrit dans description du terrain de l'approche HD (hypothético-déductive) présentée par Blanchet et Chardenet selon laquelle ce contexte conviendrait au terrain décrit comme :

> Un monde logique constitué d'unités minimales subissant des relations de causalité, dont l'organisation serait dévoilée de l'extérieur et avec objectivité par un chercheur hyper spécialisé qui expliquerait ainsi des lois universelles permettant des prédictions. (2011 :15)

- En outre, j'ai considéré que mon hypothèse de départ, bien qu'elle apparaissait figée et précise, n'était en réalité qu'un cheminement. Blanchet et Chardenet (2011) la perçoivent comme « questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse » (Ibid. :15). Cette recherche est une étude pilote et le cheminement expérimental, semé d'embuches pratico-pratiques notamment, m'a permis d'esquisser des premières interprétations et d'ouvrir d'autres questionnements inductifs.
- Enfin, à l'aune de ces définitions épistémologiques et des réflexions qui en découlent, une approche hypothético-déductive ne pouvait qu'engendrer des données chiffrées, alors que je considère, à l'instar des chercheurs en sciences humaines, comme des individus à part entière dotés d'une subjectivité et d'une singularité. Les chiffres indiquent certes une tendance mais n'en expriment pas le sens, il est donc possible de dire, à l'instar Chardenet et Blanchet (2011: 18)[306] que l'approche hypothético-déductive peut également être « une démarche qualitative, subjective, interprétative » qui ne dit pas son nom.

[306] *Ibid.*

V. Présélection des cohortes de sujets

5.1 Méthode de description

Pour décrire au mieux le déroulement de l'expérimentation, j'ai utilisé pour chaque phase le modèle SPEAKING de Dell Hymes. J'ai opté pour ce modèle car il prend en compte, en plus d'autres paramètres, les conditions sociales de la communication. J'ai également vu en ce modèle et pour mon expérimentation en particulier un moyen de description efficace, qui permettait d'éviter toute erreur d'interprétation ou malentendu dans le déroulé des étapes. Par ailleurs, ce modèle s'inspire essentiellement du courant de « l'ethnographie de la communication », dont Hymes (1980) et Gumperz ont été les représentants. Crée en 1962 et remanié en 1972, il permet une approche pragmatique des interactions langagières, analysées dans leur contexte social. Ses initiales comptent huit éléments et forment le mot SPEAKING :

- S de *Situation* (ou *setting* en anglais) qui comprend le « cadre » (le moment et le lieu d'échange) et la « scène » (dans son sens culturel « une scène de séduction », etc…)
- P de *Participants* qui renvoie au destinataire, destinateur et à l'ensemble des personnes présentes lors de la rencontre, et qui influe son déroulement.
- E de *ends* (ou *finalités* en français) qui comprend à la fois les « objectifs-intentions » (l'effet visé par la communication) et les « objectifs-résultats » (ce qui a lieu réellement).
- A comme *acts sequences* (ou *actes* en français) qui correspondent au contenu du message et sa forme.
- K comme *Keys* (ou *le ton* en français) qui désigne « *l'accent, la manière ou l'esprit dans lequel l'acte est accompli* », élément très important à prendre en compte dans la mesure où des actes similaires, dans un même cadre, peuvent être différents par le ton et donc avoir à projeter un autre effet. C'est le cas par exemple du ton ironique qui transforme une insulte en plaisanterie, voire en complicité.
- I comme *Instrumentalities* (ou *instruments* en français) qui englobe les « canaux » et les « formes » de la parole (parler, changer, psalmodier ou alors utiliser un code connu par plusieurs personnes, ou bien un dialecte ou idiolecte).
- N comme *norms* (ou normes en français) qui comprennent les normes d'interaction (tour de parole, montre d'intérêt à son interlocuteur, etc…) et les normes d'interprétation (habitudes culturelles : « comment allez-vous » n'est par exemple pas destiné à s'enquérir de la santé de son interlocuteur mais plutôt une phrase rituelle

d'ouverture de la communication qui engendre la réponse rituelle complémentaire « Très bien merci »).

- G comme *gender* (ou en français *genre*) qui renvoie à la forme du message (poème, conférence, lettre, etc…).

5.2 Questionnaire pré lexicaux

5.2.1 Critères de sélection

Pour m'assurer que les deux groupes de sujets ne maîtrisaient pas, ou maîtrisaient partiellement[307] les tournures grammaticales évaluées, ils ont été soumis à des questionnaires pré-lexicaux afin d'établir une première sélection. Les questionnaires pré-lexicaux étaient identiques pour les deux groupes, puisque l'intérêt ici était de s'assurer de la non (ou faible) acquisition des items soumis à l'expérimentation. Deux classes d'étudiants chinois de l'université Paris Sorbonne préparant le DU FLS[308] ont été approchées. Elles accueillaient respectivement 35 et 28 élèves. Après avoir pris contact avec les chargées de cours, avoir présenté l'objet de l'expérimentation aux deux classes et obtenu l'accord des étudiant.es pour participer à l'expérimentation, je leur ai distribué simultanément les questionnaires pré-lexicaux et sociolinguistiques.

5.2.2 Dépouillement

Sur la totalité des sondés, douze apprenants ont été sélectionnés pour chaque groupe. Ce choix correspond à la volonté de s'aligner sur le nombre de recrutés du deuxième groupe, qui n'a pu dépasser ce chiffre.

5.3 Questionnaire sociolinguistique

Cette étude s'inscrit dans des disciplines telles que la didactique, la linguistique et les sciences de l'information, mais également la sociolinguistique. Cette quatrième approche méthodologique étudie à la fois l'usage de la langue dans la société et le phénomène structurel

[307] Pour l'expérimentation, les sujets dont les questionnaires qui présentaient 20% de tournures grammaticales « correctes » n'étaient pas sélectionnés pour l'expérience. En effet, nous considérions qu'il s'agissait d'un acquis fragile de ces dites tournures dans la mesure où d'autres réponses ont été cochées.

[308] Il s'agit d'un diplôme universitaire Français Langue de Spécialisation permettant d'accéder à une licence. Les étudiants sont chinois et sont arrivés en France en mars 2020 avec un niveau A2. Les cours ont lieu de septembre à fin juin. Margaret Bento, responsable du diplôme m'a mise en contact avec les chargées de cours afin d'accéder à mon terrain.

de la langue[309]. Cette approche croise les méthodes de la sociologie et de la description linguistique : elle n'est néanmoins pas une discipline autonome (Bright, 1966; Romaine, 1982). Cependant pour Hymes, la sociolinguistique englobe la sociologie, la linguistique, l'anthropologie sociale, la didactique, la poétique, le folklore et la psychologie (cité par Romaine, 1982 : 5). Elle est également présente dans plusieurs champs d'études distinctes, à tel point que son essor a permis l'émergence d'autres disciplines grâce à certaines études menées sous sa houlette à l'instar de la pragmatique, les études de genres, celles sur les pidgins et le créole, la politique linguistique et l'éducation des minorités linguistiques (Paulston et Tucker, 2006).

Ces sous-domaines de la sociolinguistique sont classés de manière plus ou moins dichotomique entre « linguistique » et « sociologie de la langue", ou dans les deux catégories à la fois. Ainsi, ce travail de thèse explorait les données du point de vue de la linguistique.

Les questionnaires sociolinguistiques sont réalisés pour récolter des informations sur le parler quotidien des individus (Milroy, 1980), ici le questionnaire directif a été utilisé pour baliser le terrain d'enquête afin d'apprécier de manière quantitative et qualitative les différents positionnements langagiers de l'échantillonnage. Ces informations pouvaient également m'assister à l'interprétation ultérieure des résultats.

5.3.1 Echantillonnage

Il a été convenu, avec ma directrice de thèse, de me diriger, pour cette expérimentation, vers des adultes de sexe féminin et masculin allant de 20 à 30 ans. 40 questionnaires furent ainsi distribués aux apprenants chinois préparant un diplôme universitaire[310] auprès de l'université Paris 5 Sorbonne afin de pouvoir intégrer une licence classique dans le cursus universitaire français. Il faut préciser que les apprenants sont arrivés en France en mars 2019 : un test de positionnement avant d'intégrer ce cours a été effectué auprès d'eux. A l'issue de ce test, il a été constaté qu'ils présentaient tous un niveau A2/B1. Voici la version finalisée du questionnaire, accompagnée des commentaires expliquant son processus de fabrication :

[309] Cette dernière renvoie aux aspects formels du discours, comme le style, les phonèmes, les variétés, etc.

[310] DU FLS, diplôme dirigé par Margaret Bento, vice doyenne de l'université Paris Descartes.

Nom :
Prénom :
Niveau linguistique :
Sexe :

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ?
……..
2) Quel est votre sexe ? □ Femme □ Homme
3) Quel est votre niveau d'étude ?……
4) Quelle est votre langue maternelle ?……..
5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?……..

……
……....

6) Si oui, à quel niveau ?
……..…….
.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? □ Oui □ Non
8) Possédez-vous une adresse email ? □ Oui □ Non
9) Possédez-vous un compte Facebook ? □ Oui □ Non
10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? □ Oui □ Non

Le questionnaire sociolinguistique regroupe classiquement des questions liées à l'identité, la maîtrise de la langue, le niveau d'étude, la langue maternelle, les langues maîtrisées[311] ainsi que leur degré de maîtrise. Des questions liées à l'utilisation du numérique ont ainsi été ajoutées afin de pouvoir jauger les *habitus* du groupe en termes d'utilisation d'internet[312].

Deux groupes d'apprenants[313] ont été interrogés : le premier suivait un cours le mardi matin de 9h à 13h15 et le deuxième de 13h45 à 18h. Les cours de français de spécialisation étaient donnés par Céline, doctorante en sciences du langage et chargée de cours au sein de l'université. La formatrice leur a distribué les questionnaires sociolinguistiques et lexicaux[314] afin qu'ils les renseignent. Ces derniers ont été ramassés par la suite afin de procéder au dépouillement et à la sélection des sujets correspondant aux critères de l'expérimentation.

Dans un premier temps, j'ai d'abord procédé au dépouillement des questionnaires pré lexicaux afin de sélectionner les apprenants n'ayant pas acquis le lexique grammatical sur

[311] Il était intéressant d'interroger le nombre de langues connues et maîtrisées et leur lien avec la langue cible. Ce degré de maîtrise peut influencer les résultats.
[312] Compte Facebook, adresse mail, jeux vidéo.
[313] Appartenant aux groupes de classes préparant le DU de FLE de l'Université Paris Sorbonne.
[314] Que nous avons précédemment présenté.

lequel ils seraient évalués par la suite. Pour ce faire, les copies des apprenants ayant répondu correctement[315] ont été séparées des autres qui présentaient les réponses non attendues, telles que je les avais définies précédemment.

5.3.2 Dépouillement

Pour le premier groupe, 12 sujets ont été sélectionnés sur un total de 32 apprenants. Voici leurs caractéristiques :

- Deux ont 18 ans, sept ont 19 ans et trois ont 20 ans.
- Il y a neuf femmes et deux hommes
- Les douze apprenants ont obtenu un baccalauréat chinois et sont en première année de DU FLS.
- Les douze ont pour langue maternelle le mandarin
- 11 maîtrisent le français, 11 l'anglais, 2 le japonais et un le coréen.
- 7 maîtrisent le français à un niveau A2, 3 à un niveau B1. 6 maîtrisent l'anglais à un niveau B1, 3 à un niveau A2, 2 à un niveau A1 et un à un niveau C1. Un apprenant maîtrise le coréen à un niveau A1.
- 5 utilisent souvent l'ordinateur, 7 ne l'utilisent pas souvent.
- 12 apprenants ont une adresse électronique.
- 10 ont un compte *Facebook*, un n'en a pas.
- 5 jouent souvent aux jeux vidéo, 7 n'y jouent pas souvent, voire pas du tout.

Pour le groupe contrôle, 12 sujets ont été sélectionnés sur un total de 28 apprenants. Voici les caractéristiques relevées :

- 2 ont 18 ans, et 10 ont 19 ans
- 7 sont des hommes et 4 des femmes
- Les douze apprenants sont tous titulaire d'un baccalauréat chinois et en première année de DU FLS.
- 8 ont pour langue maternelle le mandarin, un le cantonais.
- 9 maîtrisent le français, 8 l'anglais, un le japonais, un l'allemand, un le mandchou[316] et un autre le mandarin.

[315] N'ayant pas donné les réponses attendues
[316] Le mandchou est une langue de la famille des langues toungouses, parlée historiquement en Mandchourie et en Chine, aujourd'hui presque éteinte.

- Pour le français, trois ont un niveau A2, 5 ont un niveau B1. Pour l'anglais, deux ont un niveau A2, trois ont un niveau BA et un à un niveau C1. Pour l'allemand, un a un niveau A1. Pour le mandarin, un a un niveau C2. Pour le manchou, un a un niveau A1.
- Les douze apprenants utilisent souvent l'ordinateur.
- 8 ont un compte *Facebook*, un n'en a pas.
- 3 jouent souvent aux jeux vidéos, 6 n'y jouent pas souvent, voire pas du tout.

Pour avoir une vision globale des profils des apprenants, voici la représentation les valeurs par des angles proportionnels à celles-ci. Les diagrammes circulaires des résultats des deux groupes sont présentés ci-dessous :

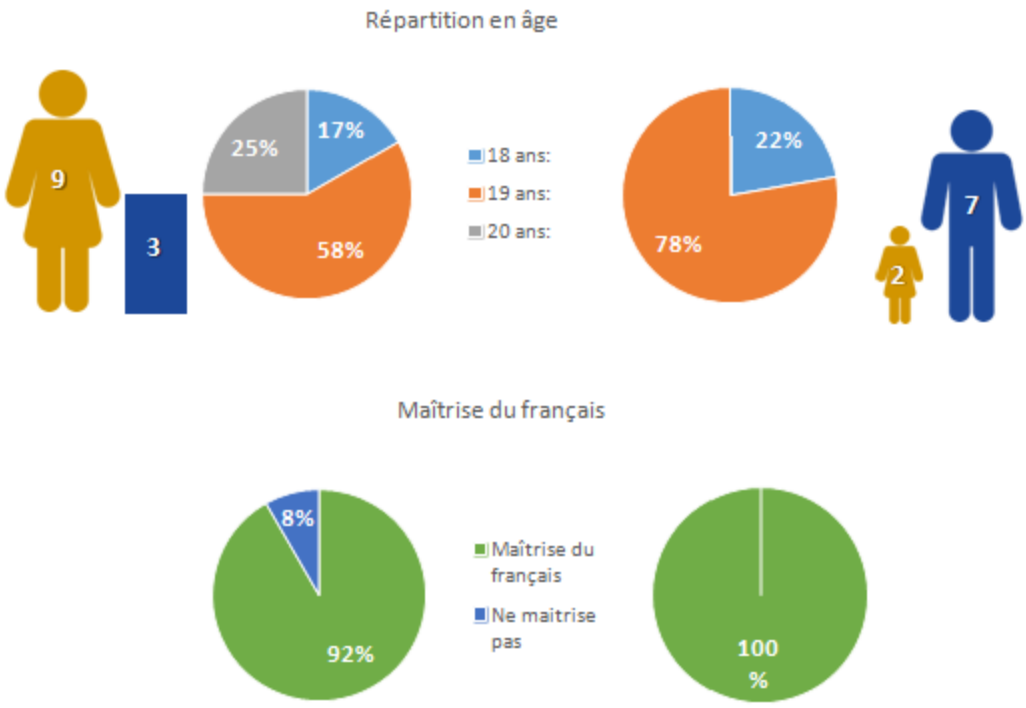


Figure 30. Diagramme circulaire de l'âge et de la maîtrise du français, d'après Orabi (2022)

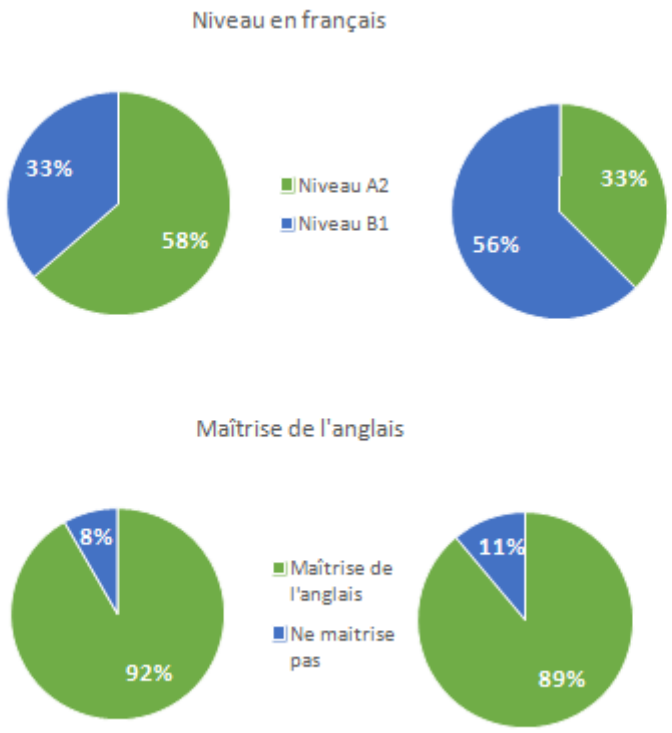


Figure 31. Diagramme circulaire de la maitrise des langues (partie 1), d'après Orabi (2022)

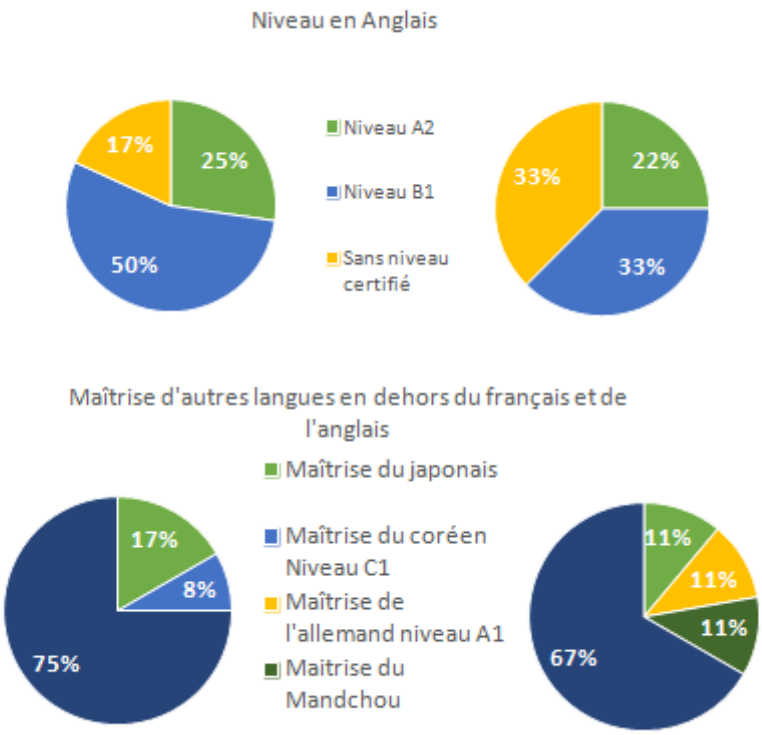


Figure 32. Diagramme circulaire de la maîtrise des langues (partie 2), d'après Orabi (2022)

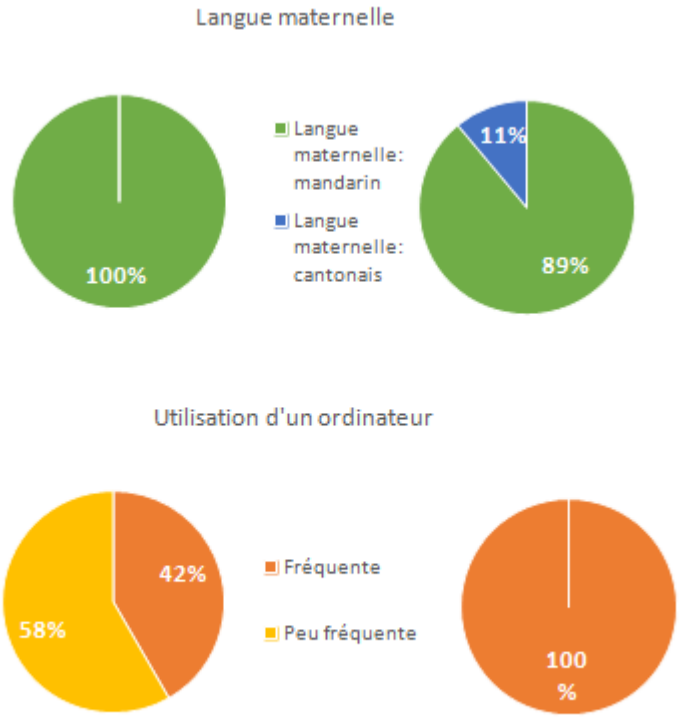


Figure 33. Diagramme circulaire des résultats du questionnaire sociolinguistiques, Orabi (2022)

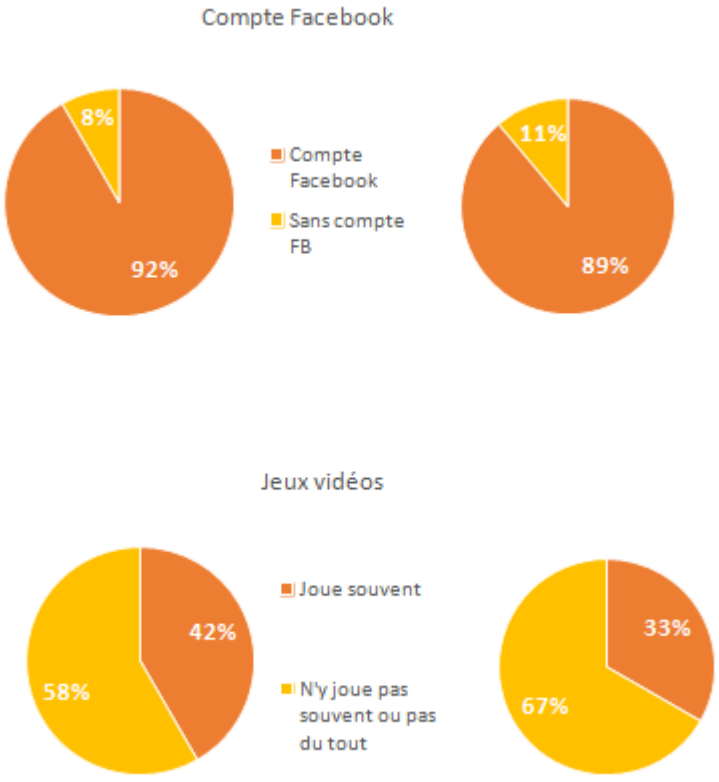


Figure 34. Diagramme circulaire des résultats du questionnaire sociolinguistique, Orabi (2022)

VI. Quelques observations liées au profil des apprenants

6.1 L'*ethos* lié à « l'identité » et à leur « historicité »[317]

Les apprenants expérimentant le jeu vidéo viennent de Chine et ont étudié le français en tant que langue étrangère. Beaucoup d'entre eux maitrisent le mandarin en tant que langue seconde, pour certains d'autres dialectes spécifiques à leur région. Leur âge se situe autour de 18/20 ans, la plupart ayant effectué une année de préparation en Chine avant d'intégrer le DU en France, afin d'intégrer les rudiments de la langue. Le niveau était donc assez hétérogène et se situait entre A2 et B1 du cadre.

Les apprenants étaient issus, pour la plupart, d'un programme d'échange entre la France et la Chine. Après l'obtention de leur *Gaokao*[318], ils sont venus avec l'objectif d'intégrer un cursus spécifique dans une université française afin de décrocher un diplôme. Le DU FLS est un préalable leur permettant d'intégrer ce cursus. Les étudiants chinois viennent d'une culture de la réussite sociale où l'échec n'est pas une option, dans leur représentation des études. Ainsi, leur assiduité, leur organisation, et leur discrétion leur valent de jouir d'une excellente réputation dans le monde estudiantin et auprès des professeurs. La culture chinoise prône ainsi la discrétion et la politesse, ce qui m'amène à l'*ethos* éthique : la présentation a valeur de respect et de politesse. Dominique Rey et Chloé Ascensio (2016 :13) évoquent dans leur livre « Travailler avec les chinois » cet état d'esprit profondément ancré culturellement :

> Dans la culture chinoise, pragmatique et dépourvue d'idéal transcendant, l'homme intelligent n'est pas celui qui affronte mais celui qui l'évite comme l'illustre la célèbre formule : « Des trente-six stratagèmes, nul ne vaut la fuite (Bo Shi, 2001). Ainsi Lin Yutang fait observer que l'équivalent chinois du *fair play* se dit *hanyang* qui combine se contenir avec bonne éducation.

L'enjeu pour les étudiants chinois ayant suivi ce DU était primordial : il s'agissait d'un préalable obligatoire et nécessaire à la poursuite de leurs études universitaires, raison de leur venue en France.

[317] Cette partie illustre et exploite empiriquement l'état de l'art de l'*ethos* traité dans la partie 3.
[318] L'équivalent du baccalauréat qui détermine l'entrée à l'université.

VII. Sélection des sujets

7.1 Le groupe « serious game »

Rappelons que j'ai traité dans cette étude du sujet de l'acquisition d'une langue étrangère par le biais d'un *stimulus* peu commun dans ce champ disciplinaire : le jeu vidéo sérieux, ou serious game. Il s'agissait pour un groupe de 12 apprenants chinois[319] d'évaluer la compétence lexicale à travers le jeu vidéo sérieux *les éonautes*, développé par la société *Almédia*. Ce logiciel dédié à l'apprentissage du Français langue étrangère visait un public A2/B1, qui correspondait au niveau requis des sujets.

L'expérimentation visant à évaluer l'acquisition lexicale consistait à valider les trois missions des voyages du jeu vidéo se situant à la période des Gaulois, en investissant des tournures syntaxiques liées à l'*ethos*[320], présentées sous forme de dialogue par les personnages non joueurs. Ces items lexicaux ont fait l'objet, au préalable, d'un questionnaire pré lexical pour m'assurer que ces tournures n'avaient pas déjà été acquises par les apprenants, et, d'un questionnaire post lexical pour valider ou invalider l'acquisition lexicale des items proposés[321]. Afin de comparer l'efficacité du dispositif, j'ai sollicité un groupe contrôle en les évaluant sur les mêmes items, à l'issue d'un cours traditionnel en présentiel respectant l'approche actionnelle.

Toutefois avant de produire nos questionnaires pré lexicaux pour sélectionner cet échantillon, j'ai soumis les sujets à des questionnaires sociolinguistiques dans lesquels j'ai souhaité préalablement questionner le genre[322] afin d'avoir une meilleure représentativité de mon échantillonnage, la langue parlée connue, l'origine et les âges des participants. Par ailleurs, la tranche d'âge des apprenants a été questionnée. Et, rappelons qu'il avait été convenu avec ma directrice de thèse, que la sélection de l'âge n'irait pas en dessous de 18 ans, pour des raisons de différences de cognition entre adultes et adolescents, point qui a déjà été mentionné précédemment.

Le groupe expérimentant le jeu vidéo sérieux, comprenait un groupe mixte d'apprenants hommes et femmes, entre 18 et 19 ans, tous d'origine chinoise.

---

[319] Les apprenants suivent un cursus DU FLS à l'université Paris Sorbonne.

[320] Ces tournures liées à l'ethos, au niveau A2, se présentent sous forme de tournures interrogatives et déclaratives : *Je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu ? Que viens-tu faire ici ? Je cherche.*

[321] Cette partie a été traitée dans la partie IV. Méthodologie du questionnaire.

[322] Homme, femme, transgenre.

Une fois les occurrences trouvées, j'ai demandé[323] à la formatrice en charge du groupe contrôle de construire une séquence pédagogique axée autour de l'apprentissage de points grammaticaux permettant l'apprentissage de ces dites tournures. Les tournures cibles devaient apparaître dans le questionnaire afin de s'assurer que ceux-ci étaient réellement non acquis par les apprenants[324].

VIII. L'expérimentation serious game

L'expérimentation a débuté le 19 juin 2019 à la Faculté des sciences humaines et sociales-Sorbonne, dans la bibliothèque universitaire, auprès des 12 sujets sélectionnés a posteriori, après dépouillement des questionnaires pré-lexicaux. Les étudiants ont été pris par groupe de trois, pour réaliser l'expérimentation tour à tour. Pendant que l'un s'y attelait en ma présence, les deux autres s'occupaient à lire ou à discuter entre eux à une autre table, au fond de la pièce. La salle dédiée à l'informatique a été choisie : cette dernière abritait un nombre important d'étudiants, et, malgré le bruit des chuchotements, il était possible d'échanger sans difficulté autour des consignes de l'expérimentation. Celle-ci s'est donc réalisée dans un cadre serein en ma présence pour chaque passage : j'expliquais la consigne et laissais le sujet entrer dans le jeu progressivement. S'il rencontrait une difficulté, il pouvait me solliciter. Globalement, je n'ai pas été très sollicitée[325] lors des différents passages.

Précisons que chaque passage a duré environ 1h[326] et s'est soldé par la complétude du questionnaire post lexical. Dans le jeu, les apprenants devaient valider deux missions appartenant à deux « voyages »[327], en pleine immersion dans l'univers historique Gaulois. Les missions consistaient à apporter au chef du village un remède et une poterie violette à rayures. L'apprenant pénétrait le jeu par le biais d'un avatar[328], et dialoguait avec différents

[323] Dans un souci d'objectivité, j'ai souhaité déléguer cette tâche à Céline Robillard, formatrice FLE et chargée de cours du groupe contrôle, craignant d'influencer les résultats du groupe contrôle.
[324] Voire ANNEXE
[325] Les seules sollicitations tournaient autour des erreurs orthographiques de certains mots tels que « rayures » ou « poterie », qui ralentissaient la progression du jeu.
[326] Je chronométrais les passages, les longueurs étaient dues aux nombreux *bug*s informatiques rencontrés, ou par la cause du serveur du jeu ou par la connexion informatique incertaine, car nous utilisions un partage de connexion 4g de nos Smartphones.
[327] Les voyages étaient réalisés grâce à une machine à remonter dans le temps : l'éonauscaphe.
[328] Il s'agit de la représentation informatique d'un joueur sous forme 3D.

personnages non joueurs dit PNJ[329] afin de recevoir les directives nécessaires au bon déroulement de la mission et à la progression dans le jeu.

Lors de cette expérimentation, un constat assez frappant est apparu : celui de l'appréhension ressentie chez les apprenants qui ne semblaient pas comprendre l'intérêt d'une telle démarche, à savoir apprendre une langue étrangère, démarche coûteuse pour laquelle ils ont quitté leur pays d'origine et intégré une université prestigieuse[330], par le biais d'un dispositif aussi banal qu'un jeu vidéo, dont ils ne se représentent pas l'aspect « sérieux »[331].

Cette appréhension s'est manifestée à plusieurs reprises dans l'expérimentation : d'une part, lorsqu'il a fallu les relancer, par le biais des formatrices ayant en charge leur module, afin qu'ils donnent leur accord, et de nombreux mails, et d'autre part, au moment de se rendre à la bibliothèque universitaire afin de pouvoir bénéficier d'un coin isolé et d'une bonne connexion pour s'adonner à l'expérimentation. Les apprenants ont montré visiblement une crainte qui donnait l'impression de les accompagner « au peloton d'exécution ». Il a fallu, à chaque étape, de l'expérimentation, les rassurer et leur rappeler l'intérêt de cette étude. Sans doute étaient-ils décontenancés par cette manière de faire, si différente de leurs représentations habituelles d'apprentissage ?

Une fois installés dans le jeu, les apprenants devaient s'approprier des expressions/tournures grammaticales liées à l'*ethos*[332], formulées par la bouche des PNJ[333] . Les formulations[334], étaient intégrées au sein de dialogues, permettant d'atteindre les objectifs des missions énoncées par le professeur[335]. Au fur et à mesure des objectifs atteints, l'appréhension ressentie s'est estompée et les apprenants ont même fini par manifester un plaisir à jouer à ce type de jeu.

---

[329] Il s'agit d'un personnage contrôlé par l'ordinateur avec un comportement algorithmique, prédéterminé ou réactif. Les personnages non-joueurs sont à la fois les opposants aux personnages des joueurs (PJ), mais aussi les personnages aidant et accompagnant les PJ, ou simplement les habitants du monde, dont la vie se déroule indépendamment de celle des PJ.

[330] Beaucoup d'étudiants étant boursiers, nous pouvons imaginer que cette migration pour études, est le fruit d'un sacrifice.

[331] Plusieurs remarques sont remontées de la part des apprenants, notamment sur la pertinence d'un tel dispositif dans l'apprentissage du français.

[332] Les tournures grammaticales cibles ont eu lieu dans un contexte de présentation de soi. En effet, les tournures elles-mêmes ne sont pas directement liées à la présentation de soi. Exemple « je viens de » peut être interprété de deux manières différentes : la tournure peut renvoyer à la provenance (« je viens de tel endroit ») ou peut signifier « venir de la part de », voire indiquer le passé récent.

[333] Personnage non joueur, qui formule la narration du scénario pédagogique conçu par le professeur de FLE.

[334] Les formules affirmatives et interrogatives recueillies dans le jeu sont les suivantes : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu*

[335] Personnage non joueur qui énonce les missions à l'avatar, représenté par le joueur /sujet.

L'autre appréhension ou désintérêt pour le dispositif s'est manifesté par l'absence de réponse aux questionnaires qualitatifs[336] proposant de mesurer globalement leur motivation et avoir un retour précis sur leur expérience, leur ressenti et la représentation de leur vécu. Malgré de nombreuses relances, aucun apprenant n'a donné suite à ma demande. Face à l'absence de réponse, un rendez-vous via le logiciel Zoom a été proposé, afin de recueillir leur retour par entretien individuel, un calendrier *doodle* leur a même été soumis en amont *via* leur courriel, sans qu'aucune réponse ne soit apportée à ma requête.

8.1 L'*ethos* lié au cadre de l'expérimentation

8.1.1 Rôle du lieu

Le cadre était peu formel pour les sujets expérimentant le jeu vidéo sérieux : la bibliothèque universitaire, bien qu'elle soit attenante à leur salle de cours, et liée aux représentations scolaires et estudiantines, est un lieu libre, où il est possible de se mouvoir, s'isoler pour travailler ou lire. C'est, entre autres, ce cadre qui a, semble-t-il, dérouté les étudiants quant au sens d'une telle démarche.

8.1.2 Le contexte « en ligne »

L'*ethos* ici est lié à un enjeu fictif, sans conséquence. En effet, se présenter dans le contexte du jeu sert avant tout à passer les différentes étapes pour valider la/les missions.

8.1.3 Influence de l'institution et en particulier de l'enseignant

Pour le jeu vidéo sérieux, la pédagogie est construite en amont du scénario ludique. Cette pédagogie est proche de l'approche actionnelle qui met l'apprenant au centre de ses apprentissages : c'est l'outil qui change car l'apprenant plonge en immersion « virtuelle » dans ses apprentissages. Le jeu plongeait l'apprenant dans un pan de l'histoire de France : la civilisation des gaulois. Chaque « voyage » distillait un lexique propre à l'époque, notamment des noms de métier anciens[337]. Ainsi, des bribes de culture générale sont indirectement transmises aux apprenants.

[336] Des questionnaires qualitatifs ont été envoyés aux apprenants via leur courriel afin de faire le point sur l'expérience, d'un point de vue de leur ressenti. Ce questionnaire a été envoyé en période de confinement, il est probable que l'impact de ce dernier explique l'absence de réponse des étudiants.
[337] Tels que « tisserand », « forgeron », etc.

8.1.4 Une expression de l'ethos liée aux tâches réalisées : ethos du dit ou du dire, prédiscursif et pragmatique

Dans le jeu, il s'agit du régime du dire/montré, leur *ethos* était exprimé indirectement dans le jeu par les réponses qu'ils devaient donner à leur interlocuteur PNJ, qui les questionnait notamment sur leur identité, et leurs actions au sein du jeu. Pour le jeu, il n'y avait pas de prédiscursif dans la mesure où les apprenants optaient pour un avatar, qui les représentait dans leur parcours. L'apparence n'avait donc aucune importance, l'échange étant essentiellement verbal à travers les échanges écrits. Dans le jeu l'*ethos* était pragmatique donc « goffmanien », les différentes stratégies de présentation de soi ne servaient qu'à faire avancer le jeu et ainsi les aider à réussir les missions. L'interaction était au cœur de l'apprentissage par le jeu, il n'y avait pas d'objectif d'argumentation ni d'idée de convaincre : les échanges n'ont eu pour but que l'apprentissage, qui s'est fait par la validation des réponses correctes.

Dans le jeu, l'échange avec les PNJ s'effectuait en temps réel : ces échanges synchrones engendraient des interactions directes qui permettaient d'avancer dans le jeu et de respecter le temps imparti par la consigne[338].

8.2 L'*ethos* liée au niveau d'apprentissage des apprenants

Pour le jeu vidéo, le niveau requis par les concepteurs est A2/B1. Les apprenants étaient donc déjà capables de remplir quelques paramètres de l'*ethos* lié aux finalités du jeu, tels que définis au chapitre « VIII. L'expérimentation serious game », à savoir se décrire, exprimer des goûts, raconter une expérience, exprimer une opinion. En effet, l'un des voyages exigeait de donner son point de vue sur le vol de prunes dans un verger, qui s'est soldé par la médiation du sage du village. L'échange qui en a découlé sollicitait, ainsi, la compétence « exprimer une opinion » ou « décrire autre que soi ».

8.3 *Ethos* et altérité

Pour le jeu, l'altérité[339] se posait également : les apprenants-joueurs ont fait face à des personnages non joueurs dont le scénario était préécrit. L'évaluation des compétences liées à l'*ethos* se quantifiait donc en résultats[340], néanmoins l'altérité s'est traduite par la présence du

[338] Le temps est également évalué dans les résultats des missions.
[339] C'est-à-dire : la perception de l'autre comme miroir de soi.
[340] En pourcentage pour le cas du jeu, et à la possibilité de passer au voyage suivant.

professeur, dans le cas de cette expérimentation. Le professeur a pris le rôle de guide, et de médiateur en cas d'incompréhension de certains passages des dialogues. Le rôle du formateur était également de rassurer par sa présence l'apprenant, de démystifier l'outil et de le mettre en confiance.

Mon rôle, en tant que formatrice, relevait plus de l'encadrement, voire de l'aiguillage. En effet, dans le cas du jeu, les PNJ échangeaient à travers des formules toutes faites, plus ou moins stéréotypées, qui ont été pensées en amont dans le cadre d'une ingénierie didactique. Son influence sur les apprenants était primordiale : ces derniers ont d'ailleurs verbalisé leur scepticisme face à un outil aussi « léger » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'investissement a sans doute été impacté par ce type de représentations. Le fait d'avoir la possibilité de se corriger sans restriction jusqu'à trouver la bonne réponse, mettait également moins d'enjeu à l'apprentissage, contrairement à l'évaluation type formative ou sommative d'une salle de classe qui se solde par une notation.

IX. L'expérimentation du groupe contrôle

9.1 Acquisition du lexique en contexte traditionnel

9.1.1 Unité didactique classique

Pour rendre cette expérimentation scientifique, il a été nécessaire de la comparer à une séance didactique traditionnelle en classe respectant l'approche actionnelle, afin d'évaluer les deux contextes d'apprentissage, en termes de résultats. Afin de ne pas influencer les sujets du groupe contrôle sur l'orientation des résultats, j'ai demandé à Céline Robillard, formatrice FLE, chargée de cours à l'Université Sorbonne[341] de créer une unité didactique s'appuyant sur la méthodologie actionnelle. Pour concevoir sa séquence didactique, j'ai suggéré à la formatrice d'exploiter comme support la bande annonce du film « Casse tête chinois »[342].

[341] Céline Robillard a en charge la classe d'apprenants du groupe contrôle deux fois par semaine.
[342] Un film sorti en salle le 4 décembre 2013 et réalisé par Cédric Klapisch. Ce film retrace le parcours de Xavier (interprété par l'acteur Romain Duris), un quarantenaire fraîchement séparé de son épouse avec qui il a eu deux enfants et qui décide de s'installer à New York avec son nouveau compagnon. Ne pouvant se résoudre à vivre loin de ses enfants, il part s'installer à New York et décide de contracter un mariage blanc avec une sino-américaine, afin d'obtenir la nationalité américaine.

Mon choix s'est porté sur ce film pour plusieurs raisons que j'évoquerai succinctement ici :

- Dans un premier temps, ce film plantait un décor susceptible de parler aux étudiants étrangers venus entamer leur parcours universitaire dans un pays étranger. En effet, l'acteur principal se retrouve, pour des raisons familiales, dans un pays étranger dont il ignore les us et coutumes, et dans lequel il doit s'adapter.
- De plus, le sujet principal du film est le mariage blanc, acte illégal dans lequel on épouse une personne native ou naturalisée du pays afin d'obtenir frauduleusement la nationalité. Ce thème était intéressant à plus d'un titre : d'une part, il exploitait l'*ethos* discursif et prédiscursif dans la mesure où les protagonistes devaient subir diverses enquêtes auprès des services consulaires et préfectoraux afin de les convaincre d'une union réelle. La présentation de soi était donc ici centrale, ainsi que l'*ethos* préalable car l'apparence devait être particulièrement soignée et convaincante afin de faire « bonne impression ». D'autre part, le phénomène du mariage blanc est réel pour les étrangers en situation irrégulière. L'enjeu de devoir rester « à tout prix » dans le pays d'asile pousse une minorité d'étudiants en « transit » à adopter des entourloupes frauduleuses telles que le mariage blanc[343]. C'était donc un sujet particulièrement sensible qui pouvait sensibiliser les apprenants chinois et rendre la séquence plus attrayante.

L'expérimentation du groupe contrôle s'est tenue à l'université SHS Sorbonne Paris le jeudi 10 octobre 2019. Après avoir défini les objectifs du cours, la formatrice a précisé les points suivants :

[343] Pour en savoir plus, se référer à l'enquête révélée par l'article de Rachel Binhas, « Mariage blanc, quand les étudiants sont prêts à tout », Valeurs actuelles, édité le 5/02/2017, consulté le 14/07/2020 sur le site : https://www.valeursactuelles.com/societe/mariage-blanc-quand-les-etrangers-sont-prets-tout-64159

- « *Objectif communicatif général* : être capable de répondre à un interrogatoire, être capable de présenter quelqu'un (identité, goûts)
- *Objectifs lexicaux prérequis* : connaître le vocabulaire relatif à l'identité, aux loisirs, aux goûts
- *Objectifs grammaticaux* : connaître les adjectifs possessifs et leur accord, connaître les verbes pronominaux, connaître l'interrogatif
- *Objectif grammatical prérequis* : connaître le passé composé et le futur proche
- *Méthodologie envisagée* : Approche actionnelle
- *Tâche finale guidée* : Mener un interrogatoire sur la vie de couple pour vérifier qu'il s'agit d'un vrai couple (et non d'un mariage blanc) ».

Figure 35. Fiche pédagogique de la séquence présenté au groupe contrôle, Robillard (2021)

Pour les supports matériels, la séquence a nécessité l'utilisation d'un vidéoprojecteur[344] pour la projection de la bande annonce[345], une connexion internet, des photos du film[346], et ouvrages[347] de grammaire mis à la disposition des apprenants. La disposition de la salle de classe était en U, afin de laisser la parole circuler de manière plus fluide. Après avoir distribué l'affiche cinématographique et interrogé les apprenants s'ils connaissaient le film, j'ai invité les sujets à émettre des hypothèses de lecture quant au sujet.

La séance comprenait en préambule une partie sensibilisation : la formatrice a évoqué le film dans un premier temps et leur a demandé s'ils l'avaient déjà visionné auparavant. Ces derniers connaissaient le film car ils l'avaient travaillé l'année dernière avec une collègue de Céline dans le cadre de la semaine du cinéma. Ils ne l'avaient par contre pas traité du point de vue du mariage blanc, ils ont su parfaitement expliquer de quoi parlait le film. Après avoir mis en perspective les différentes perceptions que renvoyaient le film dans leur représentation, l'enseignante a projeté la bande annonce et a posé les questions suivantes aux apprenants :

- Pourquoi part-il vivre à New York ?

[344] Pour cela, la formatrice a choisi une salle où un vidéoprojecteur portable, un tableau vidéo et un tableau blanc étaient accessibles. Ce qui est plus pratique pour prendre des notes à côté en même temps. Ainsi, l'enseignante pouvait noter au tableau simultanément les mots clés des élèves.

[345] La bande annonce choisi pour la séquence est disponible ici : https://www.youtube.com/watch?v=z-8ivT49RHE

[346] L'affiche cinématographique ainsi que des photos prises du film.

[347] Pour les ouvrages, la formatrice a utilisé toute la collection besherelle (conjugaison, orthographe, grammaire), les manuels edito, saison, version originale, le bled, grammaire et orthographe progressive du français niveau intermédiaire, ainsi que des exercices sur internet.

- Avec qui se marie-t-il ? Que pensez-vous de ce mariage ? Comment s'appelle ce type de mariage ?

Les réponses ont été diverses :

Les apprenants ont répondu parfaitement à la raison du voyage à New York ainsi qu'à la question « avec qui se marie-t-il ? ». Néanmoins, ils n'ont pas su identifier la nature du mariage, la formatrice a par ailleurs accueilli des bribes de réponses telles que : « mensonge », « faux », aucun élève n'a évoqué « mariage blanc » qu'elle a noté, au fur et à mesure, au tableau. La parole était d'abord laissée aux volontaires, si d'autres souhaitent interagir, ils étaient invités à le faire par l'entremise de l'enseignante : la formatrice a noté que la parole était très libre lors de la séance. En effet, la disposition de la classe en U permettait d'échanger facilement par la libre circulation de la parole. La formatrice a ensuite projeté cette photo du film et posé les questions suivantes :

Figure 36. Affiche du film "casse tête chinois" (2013)

- Que se passe-t-il sur cette photo ?
- Que se passe-t-il aux US comme en France lorsqu'il y a un mariage avec un étranger ?
- Que demandent les policiers au couple ?
- À votre avis, de quels points de grammaire avons-nous besoin ?

Voici les réponses des étudiants qui ont été retenues : à la question « Que se passe-t-il sur cette photo ? », les apprenants ont répondu qu'il s'agissait d'« un truc de l'immigration ». Pour la question suivante sur le protocole d'enquête, la formatrice a tenté de les guider afin d'obtenir la bonne réponse. Elle a, pour cela, engagé un dialogue sous forme de conversation où l'occasion lui fut donnée de nourrir le débat en racontant une anecdote personnelle[348].

[348] L'enseignante a pu illustrer son propos par une expérience personnelle : celle d'une camarade d'université chinoise qui a épousé un ami français. Ce couple d'amis est donc passé par ce protocole d'enquête, ce qui fut

L'enseignante a commencé par détailler toutes les conditions d'un mariage avec un étranger en France (vivre sous le même toit, avoir des photos du couple qui apparaissent sur le lieu de vie, etc.).

A la question « Que demandent les policiers ? », Céline Robillard a listé à l'oral l'inventaire des questions qu'un policier pourrait poser en pareille situation (« quand est-ce que vous vous êtes rencontrés », etc.). Elle a pris soin de ne rien noter au tableau car les sujets allaient être, par la suite, évalués autour de ces questions. C'est également ce qui allait permettre de mettre en évidence les points de grammaire travaillés par la suite. La formatrice attendait des élèves qu'ils repèrent par induction les notions grammaticales qui allaient être étudiées dans la séance.

Pour s'en assurer, elle a posé la question suivante : « A votre avis, quels sont les points de grammaire que l'on va étudier dans la séance ? ». *La forme interrogative* est venue tout de suite dans les réponses, pour *les verbes pronominaux*, Céline a dû les aider avec des exemples précis en les guidant, notamment en s'aidant d'un *slide*[349] du powerpoint[350] du cours qu'elle leur a projeté.

La formatrice a poursuivi la séance en expliquant l'activité à suivre, elle s'est aidée, là aussi, d'un *slide* qu'elle projetait à la classe. Elle a, par la suite, séparé les apprenants en groupe de trois, chaque groupe devant traiter un des points de langue de la séance afin de comparer le groupe contrôle et groupe *test* du serious game selon les mêmes critères d'interaction. Il faut préciser que chaque membre du groupe travaillait individuellement et l'accès aux ouvrages de grammaire, ainsi qu'une connexion internet leur était autorisé. L'objectif était que chacun des apprenants des groupes propose une règle écrite de grammaire, préparée en amont, afin de l'expliquer, par oral, au reste du groupe et à la classe.

A l'issue de cette étape, deux petits exercices ont été proposés pour s'assurer que la leçon avait bien été comprise par l'ensemble des apprenants. Le but était d'éviter de copier mot à mot les termes glanés dans les ouvrages pour expliquer la leçon, mais plutôt de s'approprier le point de langue en l'expliquant avec son propre lexique, et par la reformulation. Pour encourager cette démarche, la formatrice a proposé des schémas sous forme de carte mentale,

précieux pour la formatrice qui a pu être informée de ce type de procédures de manière précise et mener le cours avec expertise.

[349] Diaporama.

[350] Voir annexe « Cours Magda »

et a ainsi privilégié tout ce qui était visuel[351]. Cette approche visuelle les a aidés à reformuler avec leurs propres mots la règle et leur a permis de construire eux-mêmes leurs exercices de systématisation. Pendant le temps de préparation, la formatrice circulait et vérifiait que les consignes ont bien été comprises, que les reformulations écrites étaient intelligibles et accessibles à leur camarade, et s'assurait qu'il n'y avait aucun « copier-coller », auquel cas, elle leur demandait de recommencer l'exercice. Une fois les exercices conçus, la formatrice vérifiait de nouveau et validait les résultats.

Par la suite, les apprenants devaient s'échanger les exercices afin de les compléter. Le rédacteur de l'exercice devait corriger l'exercice de son camarade. Les deux membres faisaient les exercices de l'autre, ainsi les exercices étaient échangés entre eux au sein du même groupe de trois. Les exercices n'étaient pas diffusés aux autres membres des autres groupes. L'objectif était, ainsi, d'établir une correction par les pairs d'un mini groupe.

Aucune correction n'a été faite en classe, la formatrice circulait entre les groupes pour s'assurer du bon déroulement de la séance. En guise de correction, elle a juste proposé aux volontaires de diffuser leurs exercices au reste de la classe par mail s'ils le souhaitaient.

9.1.2 La mise en situation

La mise en situation consistait à interpréter le rôle du couple et du policier, préalablement visionné par les apprenants sur l'affiche projetée. Ainsi, la formatrice a proposé à chaque groupe d'endosser l'un des rôles. Pour les couples, les groupes pouvaient jouer n'importe quel type de couple autorisé par la loi française. L'apprenant qui interprétait le rôle du policier devait préparer ses questions et le couple ses réponses afin de construire leur histoire. Il fallait ainsi définir les circonstances de la rencontre, les goûts et projets personnels en commun. Pour s'assurer que les réponses ne soient pas entendues des uns et des autres, la formatrice a tenu à séparer les policiers d'un côté, et les couples de l'autre. L'exercice a duré un quart d'heure. Le travail portait sur l'adjectif possessif et a été travaillé de la même manière que pour les règles précédentes : un apprenant préparait la règle et les deux autres préparaient les exercices pour ses camarades.

Cette étape s'est déroulée dans une bonne ambiance, les apprenants étaient très enthousiastes à l'idée de corriger leur camarade. Ils l'ont d'ailleurs exprimé par le partage d'émoticônes

[351] Les apprenants sont déjà formés à cette approche méthodologique avec cette formatrice : l'approche visuelle, la construction individuelle des exercices de systématisation, et de règles grammaticales par reformulation.

exprimant les émotions liées à la joie sur leur feuille d'exercices. L'expérience de la formatrice a montré que le travail en îlots était beaucoup plus efficace qu'en classe entière[352] : cela a permis de prendre le temps pour chaque étape de la séance, de davantage cibler les exercices et de faire participer, par des activités langagières orales et écrites, l'ensemble des élèves.

Quant à l'intérêt des trinômes, il réside dans la capacité à faire travailler chaque groupe sur les points de langue au sujet desquels ils vont être évalués. Ainsi, chaque trinôme a forcément vu au préalable les trois points, ce qui n'aurait pas pu être le cas si la formatrice avait organisé les groupes différemment car ils n'auraient vu qu'une partie des règles. Chaque trinôme passait l'un après l'autre, chaque tiers du public ayant travaillé le point de langue qu'il devait présenter, écoutait attentivement ses pairs et vérifiait si les points de grammaire étaient réinvestis correctement. Pour s'en assurer, un point de langue était proposé à l'issue de chaque présentation où la formatrice demandait aux apprenants si les points de grammaire étaient bien utilisés et/ou s'ils avaient des remarques à faire à ce sujet.

Parfois, une phrase relevée par un camarade était notée au tableau et discutée par l'ensemble de la classe, et enfin corrigée par la formatrice. C'était une correction par les pairs qui n'était pas notée : cela permettait au public d'être attentif au jeu de rôle des autres, plutôt que d'attendre son tour en faisant autre chose. Ils étaient donc actifs même pendant l'écoute. Il faut préciser, par ailleurs, que c'était un exercice qu'ils avaient l'habitude de réaliser en classe, pendant les exposés ou les productions orales. La formatrice a instauré une tâche d'écoute très ciblée à réaliser, afin de ne pas se disperser.

9.1.3 Questionnaires post lexicaux

La séance terminée, l'enseignante leur a distribué les questionnaires post lexicaux. Ceux-ci ont été renseignés par les sujets. Les plus avancés ont rendu les questionnaires au bout de 5 minutes, tandis que ceux, dont le niveau est plus faible, ont mis 15 minutes à les remettre.

Le questionnaire post lexical reprenait les items de l'expérimentation, mais adapté à la séance construite par Céline. Les questions portaient donc sur le film et les points grammaticaux étudiés afin de les préparer à répondre aux questions et trouver les réponses attendues.

[352] Les bons résultats, traités dans la partie 9.1.3, résultent sans doute de cette organisation en îlots.

Le questionnaire se présente sous forme d'exercice à trou, dans lequel les apprenants sont invités à compléter les items lexicaux qui leur sont proposés dans la consigne[353]. Le contexte du film a été bien respecté, puisqu'il s'agit d'un questionnaire fictif entre le policier et le couple convoqué dans le cadre de l'enquête. Afin de mieux répertorier les thèmes et aider les apprenants à placer les items dans leur contexte, un titre dans lequel est indiqué le sujet a été proposé avant chaque question. Le questionnaire distribué aux apprenants se présente comme suit :

Nom :
Prénom :
Sexe :
Mail :
Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon
Exercice à trous :
Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venu, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom
Le couple : ……Je m'appelle**……**Xavier et ma femme s'appelle Nancy

Raison de la visite
Le couple : ……Je viens pour**……..**l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus.
Le policier :……Que viens tu faire…… à New York ?.....D'où viens-tu.....?

Explication du policier
Le policier : **……**Je dois **…….** vérifier votre identité. Pourriez-vous me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple
Le couple : ……Je viens de**……**Paris et ma femme vient de New York.

Famille du couple
Le couple : ……J'ai**……..**deux enfants qui vivent à New York.

Projet aux états unis
Le couple : ……Je suis venu**……..**m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts
Le policier : ……Connais-tu**……..**le plat préféré de ton épouse ?

Histoire du couple
Le policier *:* ……Je vous propose**……..**de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier
Le policier : Que faites vous dans la vie ?
Le couple : **……**Je cherche**……..**du travail actuellement. **……**Je voudrais**……**pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Figure 37. Questionnaire post lexical du groupe contrôle

[353] Les réponses attendues sont indiquées en rouge : de ce fait, les autres réponses, même correctes grammaticalement, n'ont pas été retenues comme bonnes.

9.2 Les modalités de rédaction des consignes

La formulation d'une consigne implique moult réactions. Pour mieux comprendre les modalités de rédaction d'une consigne, il convenait de revenir à sa définition. Il est intéressant de citer différentes définitions de chercheurs qui la définissent en faisant référence au contexte scolaire.

Pour Zakhartchouk (1999 :22) :

> Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité. Cela permet de vérifier :
> - qu'il a acquis une (des) connaissance(s) ;
> - qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle.

Pour Zerbato-Poudou (2001: 6), la consigne est : « (...) Porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. »

Pour Mettoudi (1996: 22):

> Une consigne est une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel. Dans le second cas, le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne : il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail.

9.2.1 Les différents types de consignes

Il existe, par ailleurs, différents types de consignes, je me suis intéressée à la consigne « pour faire » (à la différence de celle « pour obéir ») dont Zakhartchouk (1999) a établi un classement. Le chercheur (1999: 3) a proposé de définir les différents objectifs en jeu, en fonction du type de consigne :

> - des consignes-buts qui concernent la tâche finale à atteindre (l'objectif initial de notre séquence, par exemple).
> - des consignes-procédures qui guident l'élève dans les différentes étapes à accomplir pour mener à bien l'accomplissement de la tâche avec l'objectif de laisser une plus grande autonomie aux élèves.
> - des consignes de guidage qui sont des mises en garde pour éliminer certains

obstacles ou au contraire, favoriser l'attention sur un point précis, à retenir.
- des consignes-critères qui font référence à la notion de réussite et d'évaluation afin de vérifier si l'élève est capable ou non de mobiliser les connaissances attendues et en jeu à travers une consigne.

La catégorisation des consignes permet de déceler certains critères dont il convient de tenir compte dans la compréhension des apprenants. D'autant plus que la compréhension des consignes est une compétence à part entière, mentionnée dans les Instructions Officielles du Ministère de l'Education Nationale.

L'intérêt pour cette nouvelle compétence est récent selon Zakhartchouk (1999), bien que ce problème de compréhension des consignes touche autant les apprenants « d'avant » qu'il ne touche ceux d'aujourd'hui. Néanmoins, il explique que le caractère stéréotypé des consignes données et leur oralisation leur facilitaient la tâche.

Il poursuit en rappelant l'importance de la consigne, qui est, selon lui, importante pour deux raisons : les apprenants ne sont pas toujours capables de saisir le sens de ce qui leur est demandé, et, paradoxalement, l'exigence croissante de l'autonomie rappelée dans les attentes scolaires. Or, cette autonomie requiert un apprentissage, qui lui-même, passe par un enseignement. Cette situation entraîne donc une démotivation de l'élève qui se retrouve seul démuni « face à la consigne » (*ibid.),* sans oralisation ni aide du professeur. Cela a entraîné une vraie prise de conscience qui a fait de la compréhension de la consigne une compétence à acquérir. Ainsi durant l'expérimentation, la diversité des réactions face à la compréhension des consignes a été prise en compte. Les apprenants avaient compris la consigne du jeu, les consignes avaient été oralement formulées et reformulées afin de s'en assurer, de plus, la précision des réponses[354] l'indiquait.

9.2.2 Le comportement de l'élève face à la consigne

D'un point de vue cognitif, il convient de s'interroger sur l'espace statistique d'incertitude sur la raison de certaines erreurs. Pour y répondre, il est intéressant de revenir sur le comportement de l'élève face à la consigne. Mettoudi (1996: 23) la décrit bien :

[354] Les apprenants ont su restitués des réponses préçises telles que « tunique », « safran », etc. (cf. voir les questionnaires post lexicaux).

> L'exécution de certaines consignes nécessite que l'élève fasse la preuve de compétences comportementales qui n'ont pas été enseignées ou insuffisamment exercées : il manifeste peu d'autonomie lorsque la consigne nécessite de sa part autre chose qu'une simple exécution, mais fait plutôt appel à un raisonnement, une recherche ou la rédaction d'une réponse construite.
> Il n'anticipe pas sur la tâche à effectuer et ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui. Il peut également anticiper trop sur le début de la consigne et en oublier la fin : il fait ainsi preuve d'impulsivité dans la réalisation de la tâche demandée.
> Son attention, au cours de la réalisation du travail exigé, peut s'éparpiller : il en arrive parfois à oublier la consigne de départ et y substituer une autre très approximative.
> Enfin, il n'a pas acquis l'habitude de relire la consigne durant la réalisation de la tâche et se contente d'une exécution partielle.

Selon elle (Mettoudi, 1996: 23), au-delà de la particularité de cette fonction de l'écrit, l'apprenant est amené à rencontrer toutes sortes de difficulté, telles que le : « déchiffrage laborieux de mots inhabituels ou compliqués, non prise en compte de la ponctuation, de la syntaxe, du vocabulaire spécifique, non repérage du nombre de consignes formulées dans une seule phrase. »

Par ailleurs, Zakhartchouk (1999) divise la consigne en deux parties : la première contient toutes les informations nécessaires à la résolution du problème et se trouve à l'intérieur même de la consigne, la deuxième implique une dimension implicite spécifique à la consigne due à la complexité du vocabulaire employé. C'est justement cette part d'implicite qui semblait impliquer les éventuelles erreurs commises par les apprenants de l'expérimentation.

9.3 Retour qualité de l'expérimentation

La formatrice a constaté que les apprenants étaient peu motivés pour réaliser l'exercice en début de séance, jusqu'à ce qu'elle leur annonce qu'ils le traiteraient sous un autre angle de vue. Suite à cette précision, elle les a sentis plus intéressés. Ils ont particulièrement été friands d'avoir été au cœur de leur apprentissage par la réalisation des exercices, des leçons et des jeux de rôles. Ces conditions ont permis d'avoir une participation active grâce notamment aux jeux de rôles sous forme de saynètes, qui ont rencontré un franc succès. D'ailleurs, les apprenants le manifestaient par des applaudissements entre chaque jeu de rôle.

Les étudiants chinois ont montré un grand intérêt pour les jeux de rôles au cours du semestre. Dans leur pays d'origine, précisons qu'ils étaient déjà rompus à la méthode dite traditionnelle

dans l'apprentissage des langues, mais depuis 1980, l'approche communicative est venue s'intégrer à la didactique. C'est ce qui a occasionné de nombreux bouleversements :

> […] côté apprenants, s'est exprimée une demande de plus en plus pressante de communiquer efficacement dans la langue apprise. Le but d'un nombre croissant d'apprenants n'est plus de suivre des études littéraires ou linguistiques, mais d'utiliser le français pour des études en France, pour émigrer au Québec, ou pour travailler avec des Français ou des francophones. Les enseignants chinois de français, quant à eux, se sont retrouvés massivement en contact avec des enseignants natifs, autrement dit des utilisateurs d'un français usuel contrastant singulièrement avec le français qu'ils avaient appris ou qu'ils enseignaient. D'autre part, les enseignants étrangers sont arrivés avec la méthode d'enseignement que généralement ils connaissaient, à savoir la méthode communicative. Les enseignants chinois ont donc dû faire face à un double défi puisque ce sont leurs compétences linguistiques et leur méthode d'enseignement qui ont été questionnées. (Ren Haiyan et David Bel, 2007)

Par ailleurs, des cours de méthodologie axés sur la recherche sur internet avaient déjà été donnés en début de semestre, les apprenants savaient donc déjà questionner les sources.

9.4 Temporalisation de l'expérimentation

Initialement, l'expérimentation aurait dû être balisée sur deux périodes d'un mois à l'université Paris Sorbonne au courant de l'année 2019 afin de réaliser l'expérimentation auprès des deux groupes sélectionnés. Malheureusement, ces pronostics étaient trop ambitieux et la réalité s'est complexifiée en termes de temporalité : des contraintes techniques, entre autres, sont venues retarder mes échéances. En effet, la difficulté à mobiliser les volontaires à cause notamment de la méfiance observée envers le jeu en tant qu'outil d'apprentissage, ou l'incompréhension de l'utilité d'une telle expérimentation, selon les retours recueillis lors des visites en cours, ont rallongé de plusieurs mois l'expérimentation, qui s'est finalement réalisée en décembre 2019.

De plus, la création d'un emploi du temps en fonction des disponibilités des professeures, des classes, des modalités d'enseignement, a rendu la synchronisation de l'ensemble des éléments difficile également. Finalement, l'adaptation à toutes ces contraintes fut de mise : j'ai dû me restreindre à une seule période de recueil de données durant laquelle l'emploi du temps était en continuelle réorganisation. L'expérimentation a donc débuté le 10 octobre 2019 et s'est achevée le 10 décembre 2019.

Localisation	Groupe	Discipline	Nombre	Nombre	Formatrice

			d'expérimentateurs	d'heures	
Faculté des sciences humaines et sociales-*Sorbonne* *45 rue des saints pères, 75006 Paris*	3	DU FLS	12	13 (environ 1h15/apprenant)	Magda
Université Paris Sorbonne 54 rue Saint Jacques, 75005 Paris	2	DU FLS	12	4	Céline

Tableau 5. Tableau comparatif de l'expérimentation des deux groupes

9.5 Analyse des données des questionnaires lexicaux

Une fois le cours terminé, les questionnaires lexicaux ont été distribué. Voici les résultats exposés ci-dessous :

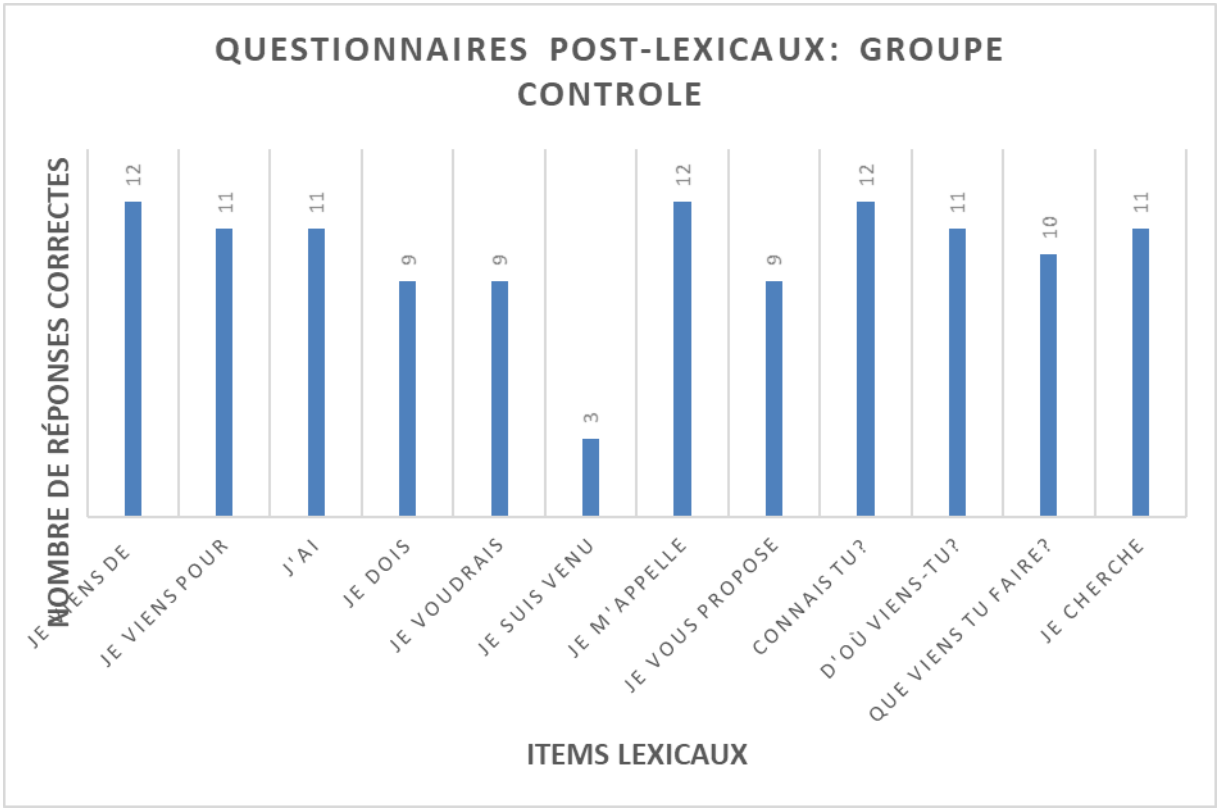


Figure 38. Questionnaire post lexicaux du groupe contrôle

Beaucoup d'éléments sont à relever des résultats obtenus par le questionnaire, mais je me bornerai à certains traits essentiels et à l'analyse détaillée de l'hypothèse de départ :

Au vu des résultats, l'observation révèle que les tournures grammaticales pouvant être considérées comme acquises sont les formes affirmatives « je viens de » et « je m'appelle » ainsi que la forme interrogative : « connais-tu »: la totalité des sondé.es les ont reformulées de manière correcte[355]. La maîtrise de ces tournures n'est pas étonnante dans la mesure où elles sont utilisées quotidiennement dans la vie courante pour *se présenter*.

[355] Nous n'avons pas tenu compte des fautes d'orthographe étant donné le niveau linguistique de notre cible d'apprenants. Par ailleurs, la notion de "correction" nous semble plus appropriée des faits de langues, par rapport au système linguistique écrit attendu. Pour plus d'informations, revenir à l'explication p.17 sur « l'erreur et la norme linguistique ».

Pour commencer, il a été nécessaire de revenir à l'analyse des temps verbaux qui ont pu prêter à confusion dans l'esprit des apprenants. Pour cela, il a fallu tenter de comprendre l'ambigüité de la compréhension et de l'expression du temps chez les apprenants sinophones.

Rappelons qu'en français, le « temps » renvoie à un double sens dans la terminologie grammaticale. Il englobe à la fois la notion de temporalité et un élément du paradigme verbal (Le Ouerler, 1996). Dans la grammaire sinophone, les mots时态shi2tai4 et 时间shi2jian1 désignent respectivement le temps de conjugaison et le temps du calendrier. Le temps chronologique et le temps grammatical ne se rejoignent donc pas systématiquement, Riegel le précise lorsqu'il évoque cette asynchronie : « une même époque peut être marquée par des tiroirs verbaux différents et, à l'inverse, un même temps verbal peut situer le procès dans des époques différentes. » (1999 :513)

L'exemple du présent de l'indicatif illustre ce fait dans la mesure où il peut, selon les contextes, situer le procès dans n'importe quelle époque :

> Exemple : Tu es arrivé en retard. Il sort à l'instant (passé) ; Tu ne pourrais pas parler à haute voix. Il dort (présent) ; je pars demain pour gagner du temps (futur). *(ibidem)*

Ainsi, c'est l'une des raisons pour lesquelles nos apprenants ont pu trouver difficile d'expliquer si le passé composé « je suis venu » relevait du temps de l'époque du passé ou de l'époque présente. Si l'on reprend l'exercice qu'ils avaient à compléter, le passé composé prend ici la valeur d'un présent d'énonciation dans le discours, voire d'une valeur de passé proche :

> **Projet aux états unis**
> **Le couple : ……**Je suis venu**……..**m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Enseigné en grammaire traditionnelle comme un temps de l'oralité au passé, cette confusion a pu les induire en erreur. En effet, pour mieux comprendre cette possible confusion, il convenait de revenir à la théorie Benvéniste dont « l'apport fondamental est d'avoir introduit la composante énonciative dans l'étude de temps grammaticaux » (Feuillet : 3-8, 1985). Cette découverte fut faite dans un contexte linguistique où « la grammaire traditionnelle se livrait à une étude atomistique des formes temporelles en citant généralement des phrases artificielles ou isolées de tout contexte et en ne faisant pas ressortir les rapports qu'entretiennent ces formes entre elles ». (*Ibidem)*

Ainsi, Benveniste « les a regroupées en deux systèmes correspondant à deux plans d'énonciation distincts », ce qui a été largement critiqué par la suite. Benveniste le souligne lorsqu'il explique que ces regroupements impliquaient « un démantèlement de la conception logico-philosophique, que l'on avait pratiquement jamais remise en question jusqu'à alors, d'une division ternaire du temps en présent, passé, futur » (*Ibid*.).

Il le souligne d'ailleurs lui-même lorsqu'il classifie ainsi au début de son article :

> L'ensemble des formes personnelles du verbe français est traditionnellement réparti entre un certain nombre de paradigmes temporels dénommés « présent », « imparfait », « passé défini », etc. et ceux-ci à leur tour se distribuent selon les trois grandes catégories du temps, présent, passé, futur. *Ibidem.*

Il met néanmoins une nuance à cette classification lorsqu'il souligne que « ces divisions incontestables dans leurs principes, restent cependant loin des réalités de l'emploi ». (Benveniste : 237, 1966)

Parmi les critiques de cette classification, nous retiendrons celle d'Herald Weinrich (Feuillet, 1985 :3) :

> C'est le grand mérite de H.Weinrich que d'avoir montré que le système des temps reposait sur une dichotomie fondamentale révélée, au premier stade, par la morphologie (toutes les langues indo-européennes opposent des désinences dites « primaires » à des désinences « secondaires). Il n'est que de considérer par exemple les systèmes verbaux de langues archaïques comme le hittite et le germanique ancien, qui ne possède qu'un présent et un prétérit, pour se convaincre que la division ternaire du temps n'est qu'un *a priori* logique qui n'a rien à voir avec la réalité linguistique. Le « futur », en effet, est une forme de création relativement récente, qui dans tous les cas (qu'il soit constitué d'un auxiliaire ou d'un verbe de modalité ou formé à l'aide d'un suffixe), présente des désinences primaires, il est donc lié au « présent grammatical » et n'a jamais constitué un membre ayant un statut égal à celui des deux autres. Un argument *a contrario* vient confirmer cette dichotomie : si le système des temps était réellement fondé sur une opposition présent/passé/futur, comment se fait il qu'*aucune* langue indo-européenne ne connaisse de système à trois temps ?

Cet a priori est tellement ancré dans les esprits que le linguiste Comrie (1984 : 58) va jusqu'à l'appliquer au maltais « alors qu'il est notoire que tout le système verbal du sémitique est soumis à une opposition à deux termes : accompli/inaccompli ».Weinrech rappelle qu'il est important de souligner « le mérite des théories énonciatives qui [ont] constitué à montrer que les systèmes temporels s'organisaient autour de deux pôles, ruinant par la même toutes les spéculations logico-grammaticales qui ont hypothérées les descriptions du verbe depuis l'Antiquité ». *Ibidem.* J'en déduis, par rapport à mon étude, que ce verbe a pu être compris par les apprenants comme relevant du temps de l'époque du passé, et non comme une valeur de présent d'énonciation.

9.6 Les notions d'aspect et de présent d'énonciation

Revenons à la notion d'aspect et de présent d'énonciation. Ici, la tournure la moins maîtrisée a été « je suis venu » avec seulement 3 bonnes réponses sur 12 sondé.es. Pour mieux comprendre ce faible score, je suis revenue à l'enseignement de la valeur aspectuelle de ce temps verbal.

En effet, la notion d'aspect, notamment pour ce qui est du présent d'énonciation, méritait que l'on s'y attarde : elle n'est pas forcément la plus accessibles d'un point de vue grammatical, et dépend d'un certain nombre de paramètres internes tel que le vécu, l'expérience, voire le ressenti. Les théoriciens de la linguistique ont toujours accordé « une place essentielle à la réflexivité de l'activité verbale, et en particulier aux coordonnées qu'implique chaque acte d'énonciation : coordonnées personnelles, spatiales et temporelles, sur lesquelles s'appuie la référence de type déictique » (Maingueneau, 2004 :197). Cependant, l'énonciation, qui prend en compte la sémantique, a « fortement [été] marquée par les courants pragmatiques », de ce fait, elle « met l'accent sur le rôle du contexte dans le processus interprétatif, sur la contextualité radicale du sens ». Enfin, sur la notion de valeur aspectuel, et plus précisément de présent d'énonciation comprise dans les disciplines qui le prennent en charge le « discours »[356], les chercheurs se sont particulièrement intéressés « aux genres de discours, c'est-à-dire aux institutions de parole à travers lesquelles s'opère l'articulation des textes et des situations où ils apparaissent ». (*Ibidem)*

Parmi les hypothèses qui pouvaient expliquer ce faible score, il y a la difficulté pour un apprenant de ce niveau linguistique, et dans son usage de la langue, de poser un énoncé avec toutes les contraintes que cela implique. Les apprenants de niveau A2/B1 pour la plupart, intégrant un cursus de DU, et fraîchement arrivés en France, n'ont pas à ce stade acquis les usages de la langue, qui permettraient la compréhension de la notion d'aspect. En effet, l'énoncé doit nécessairement s'ancrer par rapport à un point de repère précis (spatio-temporel). Maingueneau (2004: 197) le réaffirme lorsqu'il précise que le langage humain « a pour caractéristique que les énoncés prennent un point de repère l'événement énonciatif même dont ils sont le produit ». Ainsi il rappelle que « ce ne sont pas toutes les caractéristiques de cet événement qui sont prises en compte, mais celles qui définissent la situation d'énonciation linguistique : énonciateur et co-énonciateur, moment et lieu de cette énonciation » (*Ibid.*).

[356] L'analyse du discours ou l'analyse conversationnelle

Prenons l'exemple que cite Maingueneau (2004: 111) avec l'horoscope :

> Quand nous lisons dans un horoscope : BÉLIER. – Travail : Vous pourriez recevoir encore quelques coups de griffe de la part d'adversaires bien décidés à vous mener la vie dure. Vous devrez donc vous battre, cette semaine. Vous relèverez ce défi car vous en êtes capable et savez tirer profit de vos expériences. « Le » vous désigne celui qui lit cette publicité au moment même où il la lit ; si un autre lecteur la lit, le référent de vous va donc changer. Quant aux verbes au présent de l'indicatif, ils tirent leur référence temporelle du moment même de l'énonciation, c'est-à-dire du jour où l'horoscope est diffusé dans les médias. Si l'on lit ce texte six mois plus tard, l'énoncé ne sera plus valide : le présent référera en effet à un autre moment.

Ainsi, le participe passé « je suis venu » à valeur de présent d'énonciation a pu s'appréhender ici par l'expérience internalisée et individuelle de l'apprenant.

L'apprentissage de la grammaire en FLS est une composante incontournable dans l'enseignement des langues. Souvent enseignée implicitement, dans l'esprit de l'approche actionnelle, par le biais d'une méthode inductive, elle fait partie intégrante des compétences communicatives. L'enseignant se veut dans ce contexte comme un « facilitateur d'apprentissage », notamment en ce qui concerne les points difficiles de la langue. L'emploi du passé composé en est un bon exemple, dans le sens, où il demeure pour l'enseignant de langue, aléatoire dans les productions des étudiants[357] qui en saisissent difficilement les subtilités. La confusion entre le passé composé et l'imparfait, en général et en particulier en ce qui concerne leurs valeurs aspectuelles, ont été mises en exergue dans l'étude de NGUYỄN THỨC Thành Tín et TRẦN Thiện Tánh (2016) auprès d'étudiants vietnamiens et anglophones.

Il était donc intéressant de faire le parallèle avec les étudiants étrangers de mon expérimentation qui ont appris la grammaire française avec la méthode communicative, afin d'étayer mes interprétations et d'interpréter leurs difficultés. L'approche communicationnelle place, en effet, l'enseignant comme guide des apprentissages. Il n'est donc aucunement question de fournir à l'apprenant des explications toutes faites. Il s'agit bien plutôt de l'aider dans la construction de sa compréhension, puis de son appropriation de la langue cible, notamment en l'aidant à contrôler ses hypothèses par la reformulation, la comparaison *a posteriori* grâce à des modèles proposés par les linguistes (Cuq, 1996). Dans ce cadre, l'opposition entre le passé composé et l'imparfait, qui expriment tous deux le passé, nécessite

[357] Nous prendrons l'exemple des apprenants vietnamiens et anglo-saxons cités dans l'article des professeurs NGUYỄN THỨC Thành Tín et TRẦN Thiện Tánh.(2016). Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait, ISSN 2107-6758 ISSN en ligne 2261-2777, Synergies Pays riverains du Mékong n° 8 - p. 157-166 consulté le 24/11/2020.

d'être rendue visible dans leur valeur commune, mais aussi autour de leurs différences sur le plan de l'aspect et de leur rôle respectif dans la mise en perspective d'une narration[358].

Les linguistes, comme cela est le cas par exemple pour Kaplan sont d'avis que l'opposition aspectuelle est ressentie comme « particulièrement problématique » chez l'apprenant[359]anglophone du français : « [...] this aspectual opposition is perceived by teachers as particularly problematic for English-speaking learners of French » (1987 :53). Cette difficulté est donc commune à l'enseignant dans sa difficulté à l'enseigner, et aux apprenants.

Parmi les nombreuses causes possibles, il y a la confusion entre temps et aspect, en particulier dans les manuels de langue. Garett (1986) évoque, en guise d'exemples, les termes utilisés dans les méthodes de français pour anglophones pour se référer à l'aspect. En plus de créer des confusions, certains termes sont parfois erronés et les explications pas toujours développées ni pertinentes pour une bonne interprétation de l'apprenant. Garett (1986: 140) cite ainsi en exemple les formes verbales de *imperfect* et de *present perfect*, dont les temps sont souvent considérés comme différents, alors que leur nuance se situe au niveau de l'aspect[360]. Dansereau (1987: 35) abonde en ce sens : selon lui, la plupart des manuels fournissent des explications « vagues, incomplètes, contradictoires et pauvres, notamment pour le niveau débutant ». Quant à Blyth (1997), la difficulté de la compréhension de l'aspect se situe pour lui dans les termes employés pour le désigner. Par exemple, événement continu, événement duratif, événement ponctuel, événement unique ou événement répété, etc.[361]

Dans l'étude soumise aux étudiants vietnamiens[362], il a été constaté que ces derniers ont également rencontré les mêmes difficultés : à savoir la distinction entre temps et aspect. Ainsi, les énoncés tels que « il a dormi pendant deux heures » ont interpellé les sujets qui se sont questionnés sur la pertinence d'employer le passé composé au lieu de l'imparfait.

Dans la représentation des étudiants, l'imparfait exprime logiquement un caractère duratif de procès et le passé composé un caractère bref de l'action. Ce raisonnement n'est pas faux, comme l'indique l'exemple suivant : « Samedi, il était environ huit heures. Je t'ai croisée au milieu du pont des Arts, nous nous sommes regardés et tu m'as souri ». Pourtant ce

[358] Pour mieux comprendre cette classification et les différentes écoles de pensée, revenir à l'explication p.54 et 55.
[359] Dans cette expérience, il s'agit d'apprenants anglophones du français.
[360] Revenir à l'explication développée aux pages 54 et 55.
[361] Ces notions rejoignent également le débat des linguistes concernant la classification des temps établies par les linguistes. Ce point a été développé aux pages 54 et 55.
[362] L'expérience est consultable sur le site : https://gerflint.fr/Base/Mekong8/nguyen_thuc_thanh_tran_thien.pdf

raisonnement n'est pas systématiquement vrai dans la mesure où il est possible de d'observer l'emploi du passé composé pour des procès d'état, et celui de l'imparfait pour des procès d'activité : « Il y a trois ans, Nicolas allait presque tous les jeudis après-midi à la bibliothèque, mais l'an dernier, il a préféré les jeux vidéos ».

J'ai émis l'hypothèse, qu'à l'aune des confusions évoquées par les linguistes, le passé composé, ait pu les induire en erreur. Quant aux tournures « je dois », « je voudrais », et « je vous propose », le résultat était plutôt mitigé dans la mesure où les 3/4 de nos volontaires les ont correctement acquises. Je partais de l'hypothèse que le conditionnel, temps verbal, non traité en DU, les a induits en erreur. Notons toutefois que les tournures « je dois » et « je vous propose » ont été placées par le quart des apprenants dans des phrases hors contexte.

Pour l'utilisation déontique du verbe devoir, il a été nécessaire de revenir sur les raisons de ce score chez le groupe de sujets ayant testé le serious game, dans la mesure où la non-acquisition était plus significative. Les hypothèses soulevées ont pu donner des pistes de réflexion sur les scores du groupe contrôle. Ces deux items ayant été assimilés[363] à travers l'expérimentation par les apprenants, il n'était pas pertinent de développer ce point.

Concernant l'utilisation du verbe « proposer », son aspect modal pragmatique, à travers l'imparfait d'atténuation, méritait également d'y revenir afin d'expliquer le score obtenu, à savoir 9 réponses correctes. Les valeurs du verbe (Anscombre, 2011: 384) « se proposer » utilisées dans notre énoncé à l'imparfait, englobent certains emplois où « la dimension temporelle semble servir à un premier plan non visiblement temporel. Souvent qualifiées de *modales* par rapport aux valeurs proprement *temporelles*, ces valeurs comprennent un *imparfait d'atténuation*, dénomination largement reprise par les grammaires[364] ».

Grévisse[365] (1980: 440) cite l'exemple suivant : « Je me proposais de mettre à contribution votre générosité. »

Les auteurs (Riegel-Pellat-Rioul, 1994: 310) s'accordent à dire que :

> Un procédé borné à quelques verbes qui n'expriment pas l'idée principale et s'emploient avec un autre verbe qui l'introduit (Wartburg et Zumthor), avec quelques

[363] 9 sondé.es sur 12.
[364] Grevisse, 1980, p. 440; Riegel-Pellat-Rioul, 1994, p. 310 ; Wartburg-Zumthor, 1958, p. 214 ; Wilmet, 1997, p. 384. Arrivé-Gadet-Galmiche, 1986, ne mentionne pas cet emploi, et Wilmet prend ses distances : « … l'« imparfait de l'indicatif » se prête à un florilège d'exploitations, que les grammairiens ont étiquetées, non sans ingéniosité… » (*op. cit.*). Enfin, Grevisse classe l'imparfait d'atténuation dans les emplois temporels de ce temps.
[365] Grevisse, 1980, p. 440

> verbes introduisant un infinitif et jouant le rôle de semi-auxiliaires (Grevisse), avec un verbe de volonté ou de mouvement à la première personne. Les verbes cités sont très exactement *avoir*, *se proposer*, *venir*, *vouloir*.

Pour d'autres – dans le cas présent Grevisse et Riegel *et al.* –, il s'agit d'une « une opération de distanciation par « rejet dans le passé » (Grevisse)[366]. Dans notre questionnaire, il s'agissait de trouver l'item « proposer » suivi du semi-auxiliaire « raconter » : « Je vous *propose* de me raconter votre rencontre ». L'emploi de ce verbe n'a donc rien à voir avec son utilisation au sens premier, sémantiquement parlant. Il a ici un usage pragmatique qui renvoie à « un verbe de volonté ou de me mouvement à la première personne ». *Ibidem*

L'emploi implicite de ce verbe a pu poser problème aux apprenants de notre expérimentation, ne l'utilisant sans doute pas ou peu dans une perspective pragmatique. Ce qui expliquerait, peut-être, qu'une partie d'entre eux n'ait pas pu le placer dans le bon contexte.

Rappelons que l'objectif de l'expérimentation était de comparer les résultats de l'acquisition lexicale des items cibles des deux groupes : le groupe contrôle et le groupe ayant expérimenté le serious game. Cette partie a permis de rendre compte des premiers résultats : celle du groupe contrôle. Je souhaite, par la suite, recueillir les résultats du groupe *test* serious game, afin d'établir une comparaison du taux d'acquisition lexical entre les deux groupes et d'en tirer des conclusions

X. Résultats du groupe ayant expérimenté le serious Game

Après avoir joué aux *éonautes*, les questionnaires post-lexicaux suivants leur ont été distribués :

[366] *Ibid.*

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?
……. (Réponse attendue : « je suis/je m'appelle/je viens/j'ai pour mission/je dois)
2) D'où viens-tu ?
…… (Réponse attendue : « je viens de/etc.)
3) Que viens-tu faire chez nous ?
…….. (Réponse attendue : je suis venue pour…)
4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?
…….. (Réponse attendue : je voudrais)
5) Que me proposes-tu en échange ?
…… (Réponse attendue : je vous propose)

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?
…….. (Réponse attendue : je m'appelle)
7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?
……. (Réponse attendue : j'ai)
8) Et d'où est-ce que tu viens ?
…….. (Réponse attendue : je viens de)
9) Que cherches-tu chez nous ?
……. (Réponse attendue : je cherche)
10) ……..-…… le troc ? (Réponse attendue : Connais-tu ?)
Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : .....…? (mots manquants « Que viens-tu faire ici ? »)
…… (Réponse attendue : je dois vendre/ramener/apporter/échanger)
12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'….. …….-….. ? (mots manquants « d'où viens-tu ?)
Je viens de l'université du futur.

Tableau 6. Questionnaire post lexical du groupe serious game

Les réponses attendues des apprenants ont été mises en rouge. Ainsi, les autres réponses, même correctes grammaticalement et sémantiquement ont été comptabilisées comme fausses.

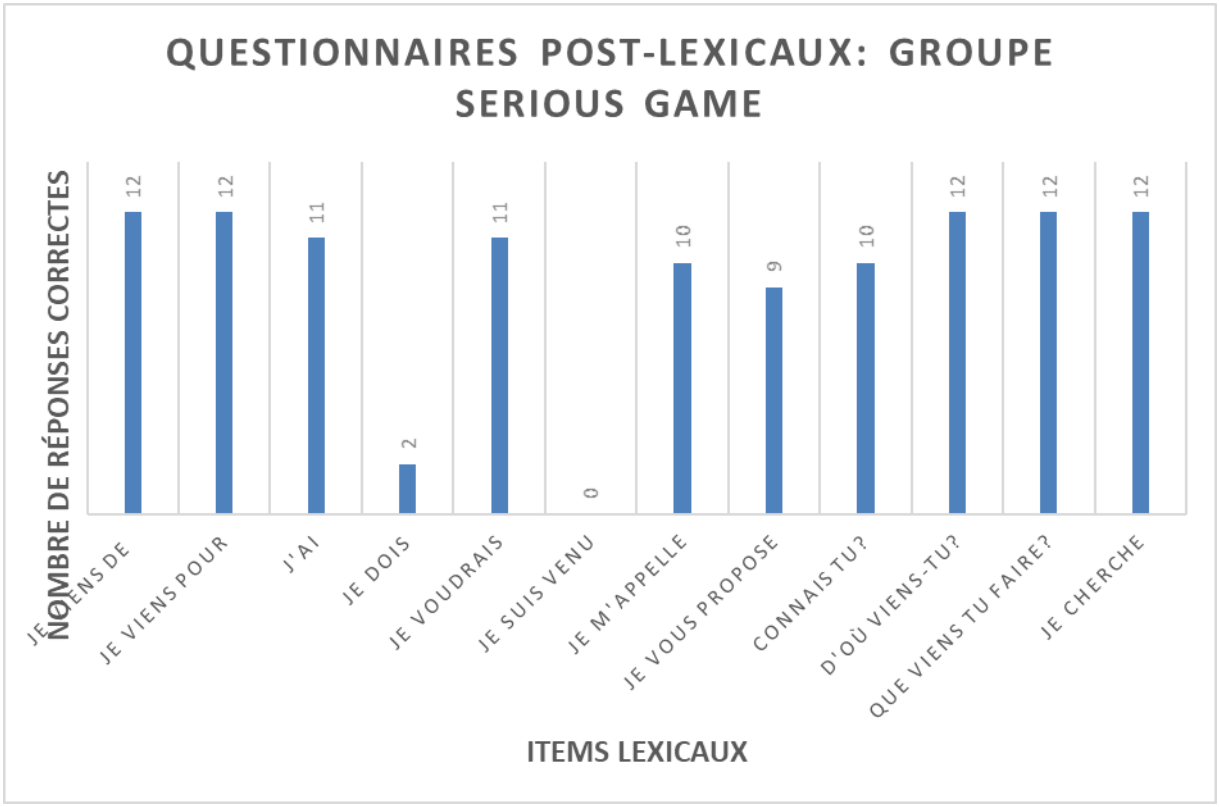


Tableau 7. Résultats des questionnaires post lexicaux du groupe serious game

Le dépouillement des questionnaires révèle que les items cibles ont été globalement assimilés. En effet, l'observation des données, après dépouillement des questionnaires, montre que cinq items lexicaux[367] ont été totalement assimilés : nous comptons comme assimilées les tournures grammaticales affirmatives « Je viens de », « Je viens pour », « je cherche » et les tournures interrogatives « d'où viens-tu », « que viens-tu faire ici ? ».

On constaté toutefois qu'aucun des sondé.es n'a acquis l'item « je suis venu ». Le lien a donc été fait avec l'hypothèse émise pour le groupe contrôle : le passé composé, temps verbal, peu étudié en 1ère année de DU FLS, a pu les perturber.

Par ailleurs, mon attention s'est portée toutefois sur l'item lexical « je dois » qui n'a été assimilé que par deux apprenants sur douze, lesquels ne l'ont aucunement réinvesti dans l'exercice à trou. Il est possible que cette forme, à l'instar des sondé.es du groupe contrôle,

[367] Nous nommons, à l'instar de Cristelle Cavalla [Cavalla :2009, 12] items lexicaux les « unités lexicales » qui représentent «« *des unités préconstruites autonomes, généralement munies d'un sens et servant à construire des énoncés* ». Elles appartiennent « *à des catégories syntaxiques variables, telles que les noms, les verbes, les adjectifs* » et « *ont plusieurs formes fléchies : analyse, analysais, analyserons…petit, petite, petits…* ».

n'ait pas pu être assimilée à cause d'une faible utilisation de cette tournure en classe et/ou dans la vie de tous les jours.

10.1 Modalités du verbe devoir

Pour comprendre l'utilisation de ce verbe, en me penchant sur l'analyse déjà effectuée des verbes modaux : la modalité déontique, qui est sa fonction première, et la modalité épistémique. La première qui appartient à l'essence du verbe « est une modalité du FAIRE, qui correspond *grosso modo* à ce que l'on appelle, surtout en linguistique anglo-saxonne, modalité radicale (« root modality ») ou modalité orientée vers l'*agent* (« agent-oriented modality ») » contrairement à la modalité épistémique « qui est une modalité de l'ETRE. » (Kronning, 2001: 1)

Cette forme n'a pas été apprise par les apprenants car elle appartient au domaine de la modalisation déontique et non à celui de l'utilisation directe : c'est une manière de contourner l'action, en précisant comment faire la chose. Cet emploi peut également renvoyer à une certaine idée d'urgence « à faire la chose ». D'ailleurs, la modalité déontique (D) dénote pour Huot (1974) « l'obligation-nécessité » dont la valeur est exclusivement modale (d'où le trait d'union) tandis que la modalité épistémique (E) renvoie à la « probabilité-futur », également vue comme valeur unique. D'autres linguistes, tel que Sueur (1975, 1979, 1983) différencient à l'intérieur des modalités radicales entre « l'obligation » et la « nécessité ». Voici quelques exemples cités par Hans Kronning (2001: 1) dans son article[368].

1. LA SŒURANGELIQUE. —Nous devons (D-TH) nous opposer à l'injustice, autant que les lois le permettent, parce que ce nous est une obligation de maintenir les droits de notre communauté, et que ce serait en quelque sorte consentir à l'injustice, que de ne s'y opposer pas. (Montherlant, 1954:52)
2. Pour atteindre le boulevard Montparnasse, j'ai dû (D-PR) me frayer un chemin à travers les couples dansants. (Mauriac, 1933:187)
3. Marlyse se retourne, grogne, se rendort. J'ai dû (E) la heurter de mon coude. (Borniche, 1976: 296)

Dans le premier exemple (1), le verbe « devoir » est utilisé au sens déontique, contrairement à la « nécessité » exemplifiée par Sueur à travers la deuxième phrase (2). Le linguiste explique ici que les circonstances l'ont « obligé » à se frayer un chemin. Kronning (1996) analyse plutôt l'emploi du verbe « devoir » comme relevant d' « une obligation pratique » (D-PR), produit d'une « inférence pratique », selon la définition de Von Wright (1963: 17).

[368] *Ibid.*

J'en ai conclu que la « nécessité » de Sueur, englobée sous la modalité déontique *lato sensu* renvoie au FAIRE, et non à l'ETRE. Cette approche a ainsi été retenue pour appuyer l'hypothèse selon laquelle les apprenants n'avaient pas intégré cette forme particulière du verbe *devoir*. D'une part, il est constaté que sa construction particulière est peu étudiée à ce niveau linguistique dans les programmes de grammaire[369]. Hormis cela, les trois quarts des sondé.es avaient assimilé les tournures grammaticales affirmatives suivantes « je m'appelle », « je vous propose », ainsi que la tournure interrogative « connais-tu » : cela pouvait s'expliquer par le fait qu'elles soient fréquemment utilisées dans la vie quotidienne notamment dans le cadre de l'*ethos* discursif[370], *a fortiori* d'un étudiant étranger ou d'une étudiante étrangère.

Enfin, même si elles n'ont pas été totalement assimilées, les tournures grammaticales « j'ai » et « je voudrais » ont été acquises pour 11 apprenants sur 12 : on a donc considéré qu'elles étaient globalement assimilées par le groupe serious game.

[369] La modalité ne fait partie des programmes scolaires du Portugal, de l'Espagne et de la France qu'à partir de 12 ans. Pour plus d'information, consulter l'article de José Antonia Costà (2019), disponible sur ce site : file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/360577-Article%20Text-519934-1-10-20190925.pdf

[370] Selon Ducrot (1984 :201) l'ethos discursif « implique à la fois l'ethos *dit* (ce que le locuteur dit sur lui-même, par exemple qu'il est un homme simple), et l'ethos *montré* (ce que montre sa manière d'énoncer). »

XI. Comparaison des résultats

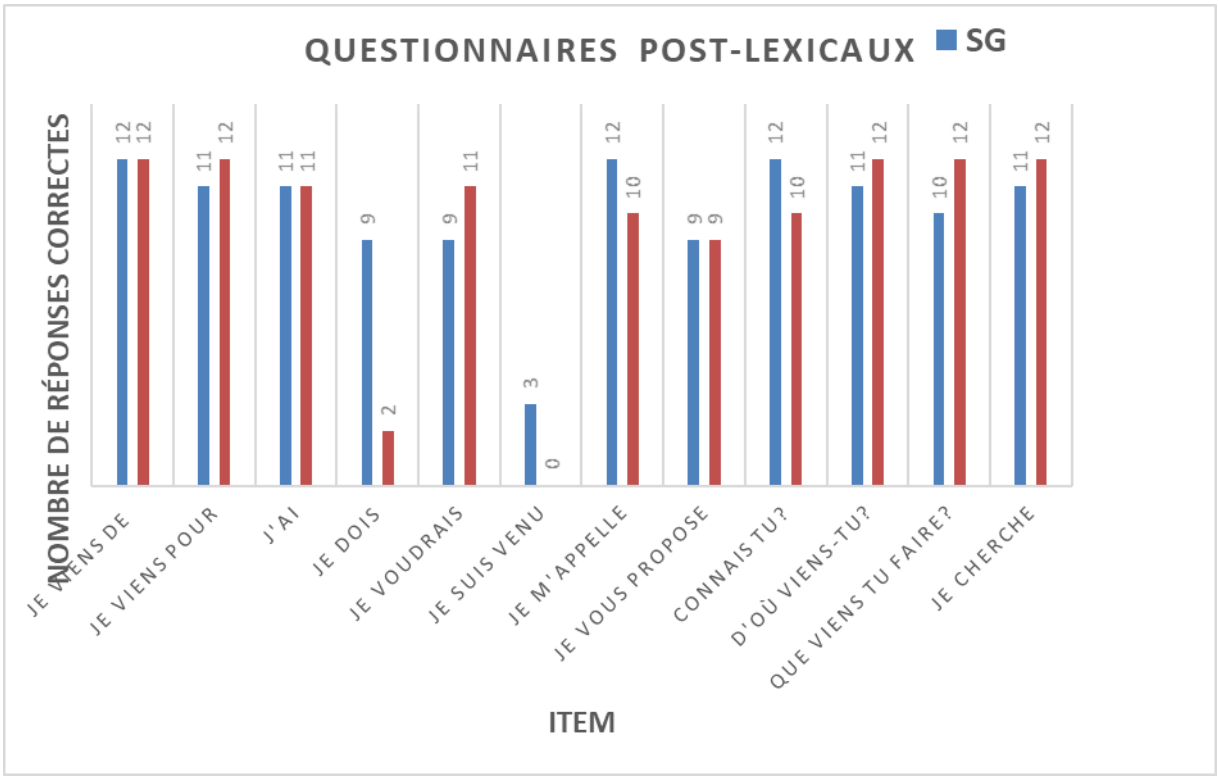


Tableau 8. Comparaison des résultats (nombre)

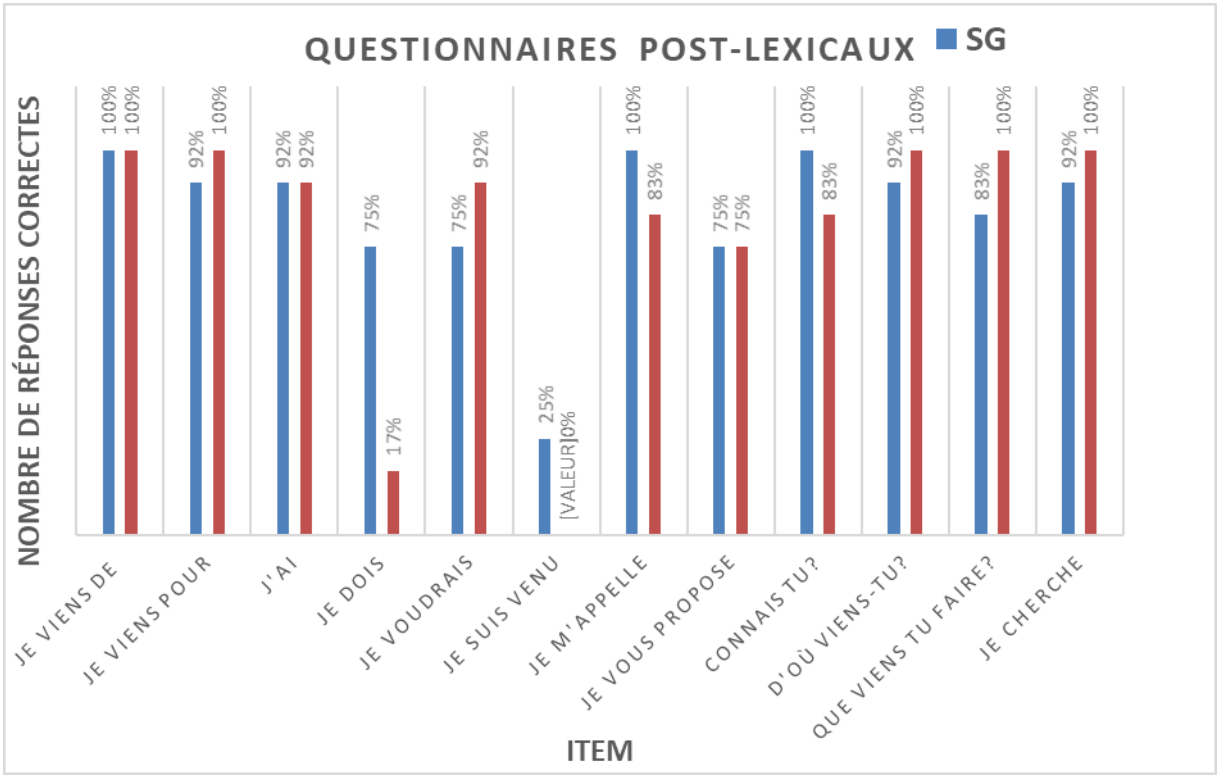


Tableau 9. Comparaison des résultats (pourcentage)

A travers cette expérimentation, je souhaitais comparer l'acquisition lexicale d'items cibles auprès d'un groupe ayant expérimenté le serious game *les éonautes*, et un groupe contrôle, soumis à une séquence pédagogique traditionnelle, respectant l'approche actionnelle. Rappelons que ces deux groupes ont été soumis aux mêmes critères d'interaction. Je souhaitais ainsi observer si le groupe *test* serious game présentait un score supérieur dans l'acquisition lexical des items cibles, au groupe contrôle. Et, il a pu être constaté que l'analyse des deux tableaux comparatifs indiquait que les apprenants des deux groupes présentaient une acquisition lexicale presque similaire : une différence significative[371] a été toutefois observée pour les items « Je suis venu »[372] et « je dois »[373] qui ont été partiellement acquis par les sujets du groupe serious game, à la différence du groupe contrôle, qui ne les a pas acquis. J'ai suggéré, lors des chapitres précédents, des hypothèses qui pouvaient expliquer ces différences de score[374].

XII. Retour aux hypothèses

Grâce à la comparaison des résultats de nos deux groupes, j'ai, dans cette partie, tenté de répondre à l'hypothèse de départ. En ce sens, j'ai repris les résultats obtenus dans les deux groupes. Rappelons tout d'abord que cette étude de cas avait un objectif principal :

- Démontrer de manière empirique que le serious game permettait d'acquérir une compétence lexicale supérieure aux approches actionnelles traditionnellement enseignées en classe de langue, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, ici le Français.

[371] Cette affirmation est toutefois à nuancer, sans l'élaboration d'études statistiques ou d'exercices post lexicaux (type multi-tâches), le résultat ne peut être optimal.
[372] 25% pour les sujets du serious game à la différence du groupe contrôle qui n'a présenté aucune réponse attendue.
[373] 75% pour les sujets du serious game à la différence du groupe contrôle qui ne l'a acquis qu'à hauteur de 17%.
[374] Pour plus d'explications, se référer aux résultats du groupe ayant expérimenté le serious game et à ceux du groupe contrôle.

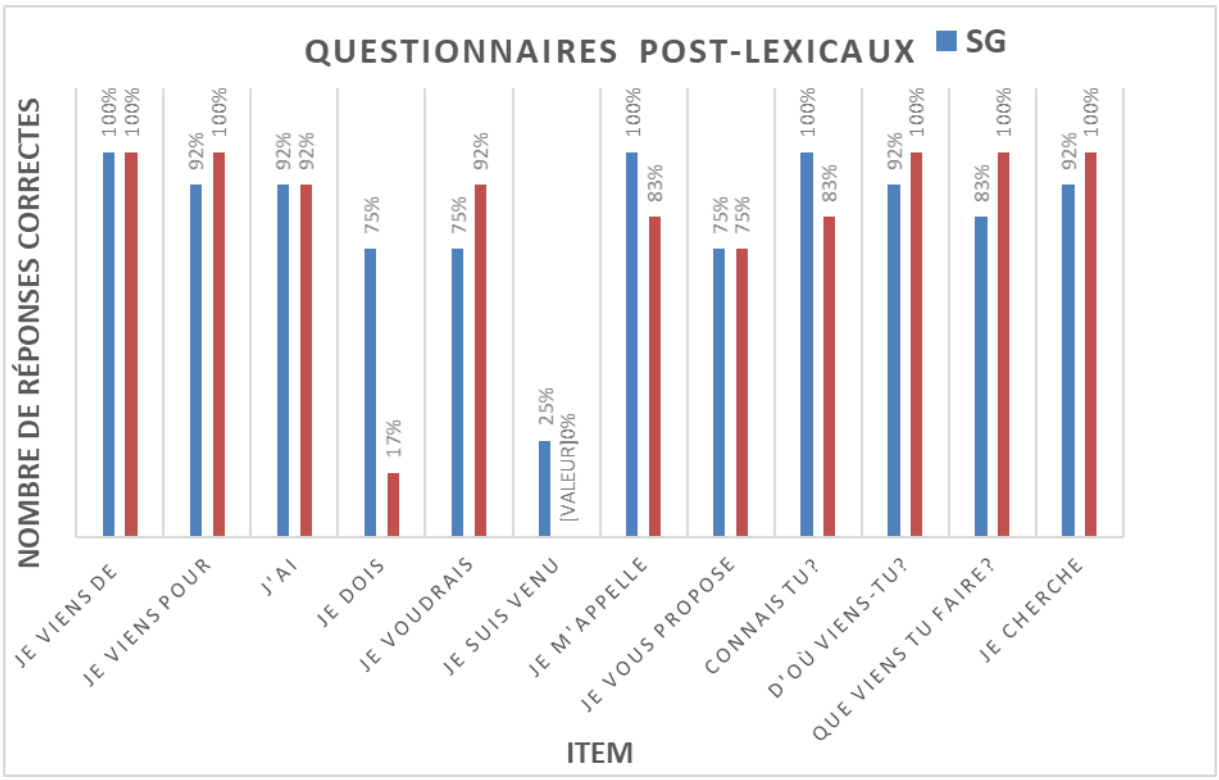


Tableau 10. Comparaison des scores des deux groupes

Il apparaît à travers ce graphique comparatif que l'hypothèse de départ est invalidée : aucune tendance représentative[375] ne s'est démarquée entre les deux groupes, ce qui n'implique pas pourtant l'inefficacité du support d'apprentissage expérimenté. Néanmoins, il n'est pas possible d'affirmer, à l'issue de cette recherche, que le serious game permettrait une acquisition lexicale supérieure à un contexte d'apprentissage plus traditionnelle, respectant l'approche actionnelle.

L'analyse quantitative du corpus a présenté certaines difficultés d'ordre méthodologique, la plus grande étant l'échantillon réduit des sujets, qui en l'état, ne pouvait projeter une réelle représentativité des scores recueillis dans ce corpus.

Les contraintes rencontrées sur le terrain sont représentatives de la marginalité de ce type de recherche, le jeu vidéo n'étant pas encore bien intégré dans le milieu scolaire[376]. Pourtant, des études prometteuses sur les représentations du jeu vidéo sérieux en classe de langue auprès des apprenants[377] ont été réalisées, il m'a semblé pertinent de faire la présentation de l'une

[375] Là aussi : sans l'élaboration d'études statistiques et d'exercices post lexicaux type multi-tâches, il n'est pas possible d'affirmer dans l'absolu que les résultats présentés ne soient pas représentatifs.
[376] Nous avons évoqué ce point dans la critique du jeu ci-après.
[377] Nous avons pu l'observer lors de notre expérimentation : d'une part lors de la présentation de mon projet aux apprenants/sujets, et, d'autres parts, en observant la difficulté à les « recruter ».

d'entre elles : celle réalisée par Laurence Schmoll sur les représentations du jeu en tant que méthode d'apprentissage, auprès d'un groupe d'élèves de seconde, apprenant l'allemand.

12.1 Observation des représentations du jeu vidéo en tant qu'outil d'apprentissage

Laurence Schmoll (2019) a rapporté les retours d'un échantillon d'élèves, plus particulièrement leurs représentations du jeu en tant qu'outil d'apprentissage en classe de langue. En effet, l'enseignante chercheuse a interrogé un groupe d'élèves de seconde[378] ayant testé un dispositif ludo-éduquant[379] pour l'apprentissage de l'allemand dans le cadre d'une expérimentation en milieu scolaire. Le but était de questionner les attributs que les élèves conféraient au jeu vidéo, de savoir à partir de quels critères le dispositif était considéré comme un jeu et pour quelles raisons, et, enfin de se positionner sur la possibilité d'une attitude ludique en contexte scolaire, et à quelles conditions.

Les résultats du corpus concernant la classification des attributs associés au jeu ont été représentés sous forme de tableau (Schmoll, 2019: 18) :

[378] Il s'agit d'un groupe d'élève apprenant l'allemand langue étrangère au niveau A2, qui ont participé au développement et à l'évaluation de deux scenarios de jeu vidéo d'apprentissage entre 2012 et 2014 (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2011).

[379] L'expression a été empruntée à Julien Alvarez (2007 : 126) qui utilise cette expression pour faire référence à l'espace de rencontre du jeu et de l'apprentissage à l'intérieur duquel le tuteur et l'apprenant interagissent.

Catégories	Attributs	Élèves de T1	Élèves de T2
Technique / technologique (16 occurrences)	Interactif, beau graphiquement, présence d'un environnement sonore	3	10
	Présence de boques (considérés comme normaux)	-	2
	Moderne et modernisant	-	1
Divertissement (10 occurrences)	Intéressant, ludique, amusant, prendre du plaisir	1	6
	Temps qui passe plus vite	-	3
Genre et *game* ou *level design* (5 occurrences)	Aventure, missions, quêtes	2	-
	Violence, guerre	2	-
	Inventaire	-	1
Accessibilité (4 occurrences)	Compréhensible (langue)	1	1
	Compréhensible (scénario)	1	1
Public (4 occurrences)	Jeunes (les asdolescents jouent aux jeux vidéo)	-	3
	Masculin (les hommes sont plus représentés dans les jeux vidéo)	1	-
Fictionnel (2 occurrences)	Imaginaire, virtuel, pas la réalité	1	1
Liberté (2 occurrences)	Liberté de choix, autonome		1
	Liberté de déplacement, dynamisme	1	-
Environnement (2 occurrences)	Hors lycée, pas debout, pas autant d'équipement)	-	2

Tableau 11. Classification des attributs associés au jeu, d'après Schmoll (2019)

Les résultats ont montré que les apprenants avaient facilement associé le jeu proposé comme outil appartenant à l'univers des jeux vidéo. Le dispositif technique[380] semblait y avoir particulièrement contribué. La frivolité, l'un des critères du jeu cité par Brougère (2005), soit l'idée de pouvoir agir de façon légère en y intégrant la notion de plaisir, sans la crainte des conséquences, a été retrouvée ici.

Ce résultat corrobore également la théorie d'Henriot (1969) selon laquelle tout dispositif au sein duquel le joueur ne trouve pas d'accroche ludique n'est pas perçu comme un jeu. Pour d'autres (Csíkszentmihályi, 2004), l'état d'engagement intense dans l'activité, répertorié

[380] Les élèves étaient équipés d'un écran, d'une manette, et de lunettes 3D.

également dans les théories du jeu, permettait d'expérimenter le *flow*[381]. Ainsi, les deux critères principaux évoqués par Brougère (2005) : le second degré et l'espace décisionnel, étaient bien présents dans les représentations des élèves.

Le corpus de cette expérimentation a permis de retrouver dans le discours des élèves un certain nombre de critères sur le jeu confirmé par plusieurs théoriciens, tels que le second degré, la liberté de choix, la frivolité, l'attitude ludique, voire le *flow*.

Néanmoins, il a été constaté que certains critères en relation avec les contenus ou le contexte d'apprentissage se révélaient être des contre-arguments pour caractériser le jeu. Ainsi, les résultats de cette étude ont permis de confirmer que c'est le dispositif proposé qui influence les représentations. Dans le cas des *éonautes*, l'obsolescence du *game design,* et les nombreuses difficultés techniques, qui ont été développées ci-après, ont pu impacter les représentations des apprenants de mon expérimentation.

A contrario, de notre dispositif, celui proposé dans l'expérimentation de Laurence Schmoll (2019) semble avoir renvoyé une coloration ludique aux yeux des apprenants, notamment grâce à l'immersion tridimensionnelle présente dans le jeu. C'est ce qui, semble-t-il, a facilité l'entrée dans un espace-temps fictionnel, qui fait penser à la notion de second degré de jeu établie par Brougère (2005).

Il a également été constaté que cette expérimentation immersive et l'intérêt que lui ont associé les élèves a influencé positivement les représentations liées à l'apprentissage de certains apprenants. Concernant la motivation, le dispositif a pu jouer un rôle cognitif d'après eux. L'association du dispositif 3D et de l'expérience ludique a permis à certains élèves de se sentir pleinement engagé dans l'activité (*flow*). Il est possible d'y voir des effets positifs en termes d'apprentissage tels que ceux décrits par Csíkszentmihályi (2004: 77): une «meilleure performance», le «développement des capacités» ainsi que de « l'estime de soi ». Même s'il est plus raisonnable d'engager une analyse plus poussée pour le confirmer.

Les apprenants ayant expérimenté *les éonautes*[382] n'ont pas bénéficié de l'effet de nouveauté produit par le caractère inhabituel de l'équipement, présent dans le dispositif proposé par Schmoll (2019). Néanmoins, le risque que cet attrait soit éphémère est présent, Guichon

[381] Le professeur de psychologie Mihály Csíkszentmihályi dans son livre "Flow : The psychology of optimal experience" détermine l'état de "Flow" comme un état de concentration, de dévouement et d'immersion maximum dans une activité.
[382] Pour plus de détail, se référer à l'analyse détaillée de la critique du jeu ci-après.

(2012, section 3.2.2.2, para. 41) le souligne lorsqu'il évoque « l'effet de halo autour de l'apprentissage ».

De plus, il a été constaté que l'un des scénarios du jeu (plus linéaire) a défavorablement marqué les apprenants, de par son aspect fermé et prescriptif. Il est possible de dire que l'absence de liberté et l'impossibilité de prendre des décisions, dans ce scénario, a empêché l'émergence d'une attitude ludique. L'autre scénario, plus imbriqué, a, quant à lui, permis aux apprenants de prendre des initiatives, ce qui a suscité du plaisir dans leur jeu. Cela apparaît dans leurs propos lorsqu'ils associent le jeu à l'acte d'apprendre.

Ce constat valide le deuxième critère établi par Brougère (2005) pour caractériser le jeu. En effet, selon Brougère, le jeu doit permettre au sujet de prendre des décisions qui auront un effet sur la réussite ou l'échec de la partie sans quoi ce dernier ne peut investir l'objet ou l'activité. Ces propos concordent avec le discours porté par certains théoriciens de la motivation. En effet, il a été constaté que l'un des deux facteurs liés à la motivation intrinsèque correspond au « locus de causalité perçu » (Vallerand et Thill, 1999: 262). L'impression de choix, ressenti par le joueur, dans la prise de ses décisions provoque en lui un sentiment d'autodétermination, élément nécessaire à la motivation. L'analyse de cette expérience a permis de voir que l'intégration d'un dispositif vidéoludique à visée pédagogique en milieu scolaire a reçu chez cet échantillon sondé, un avis majoritairement favorable, ce qui rejoint d'autres études menées par le passé sur le point de vue général des apprenants (Wix, 2012) ou celui des enseignants (Watsiau, 2009).

En outre, ces résultats sont à mettre en perspective avec des différences saillantes qu'il est intéressant de présenter ici :

- Le temps d'expérimentation des deux groupes n'était pas le même : le groupe serious game a expérimenté le jeu lors d'une partie qui a duré pour chaque apprenant 1h15[383], tandis que le groupe contrôle a bénéficié d'une séquence pédagogique en classe d'une durée totale de 4h15, qui s'est ponctuée par un questionnaire validant leurs acquis. Pourtant, pour une durée d'expérimentation différente, le groupe serious game a acquis globalement le même nombre d'items. Il conviendrait de s'interroger alors sur le bénéfice de temps que pourrait offrir le serious game aux apprenants dans l'acquisition lexicale d'une séance de cours.

[383] Sans recevoir de cours préalable.

- En dehors de l'acquisition des items cibles, l'expérimentation a révélé que les apprenants ont acquis, en l'espace d'une heure de jeu, des vocables nouveaux, tels que « tunique » ou « poterie à rayure violettes »[384]. Or, ces items n'étaient pas concernés par ceux de l'expérimentation. Cette observation questionne les potentiels bénéfices d'un serious game sur l'acquisition lexicale. Cela pourrait s'expliquer par la motivation générée par le jeu, telle que présentée dans l'expérimentation de Laurence Schmoll, notamment par la réalisation de défis. Ce qui reviendrait à s'intéresser à leur motivation intrinsèque à l'accomplissement[385], élément de la motivation consistant à accomplir une activité en visant à être « efficace » et « compétent ». Il conviendrait alors d'approfondir les possibilités qu'offre le serious game dans l'acquisition lexicale, lorsque nous ciblons d'autres types de vocables, plus simples à retenir.
- Par ailleurs, il eut été pertinent d'interroger les habitudes de jeu entre les hommes et les femmes, si des différences de genre existent dans ces *habitus*, elles auraient sans doute permis de mettre en lumière les résultats obtenus.
- L'approche retenue pour le groupe contrôle fut l'actionnelle, pour les raisons qui ont été explicitées précedemment. D'autres méthodes auraient pu être exploitées en classe de langue, comme l'approche communicative, encore utilisée par les formateurs, de manière exclusive, soit de manière hybride avec l'approche actionnelle. Le changement d'approche aurait également pu influencer l'apprentissage des items cible, et fournir des résultats différents.

12.2 Compléments d'étude en acquisition d'une langue seconde avec les éonautes

Afin de compléter cette analyse, j'ai souhaité ajouter aux résultats de mon corpus les résultats de l'expérimentation réalisée dans le cadre de mon mémoire de master 2, durant l'année 2014, au sein de l'université Paris 8, qui avait également pour support le serious game *les éonautes*.

Lors de cette première expérimentation, un éventail de seize volontaires d'apprenants de la langue française avait été sélectionné. Ces volontaires présentaient un niveau A2/B1 à l'écrit et à l'oral du cercle du CERCL. Ils ont été choisis sur des critères globalement homogènes[386],

[384] Ces données apparaissent dans plusieurs questionnaires (cf. les questionnaires post-lexicaux)
[385] Rayan et Deci (1985, 2000 :351) explique que la motivation intrinsèque à l'accomplissement est en jeu « lorsque l'individu a le sentiment de relever des défis ».
[386] Il a été envisagé d'ajouter d'autres critères afin d'optimiser l'homogénéité du groupe tel que celui de l'âge et de la même langue maternelle. Cependant, il m'a paru très difficile, compte tenu du peu de temps dont je

ainsi en plus d'avoir le même niveau linguistique, ils appartenaient à la même tranche d'âge : 20/25 ans.

Les participants avaient été recrutés par le biais de deux méthodes : le bouche à oreille, et l'assistance d'une association[387] proposant des cours d'alphabétisation et des ateliers sociolinguistiques. Mes connaissances m'avaient mise sur la piste de personnes susceptibles de correspondre aux critères recherchés. Je suis donc allée directement les trouver pour leur proposer cette expérimentation, tandis que l'association m'avait désignée un apprenant dont le profil correspondait aux attentes de la recherche.

Les deux contextes d'enseignement étant différents, il était pertinent d'établir de cette manière une comparaison dans l'acquisition du lexique dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Les deux groupes ont ainsi reçu un questionnaire lexical identique dans lequel il leur avait été demandé d'apporter la définition de l'image proposée. Celui-ci leur avait été confié avant l'expérimentation, afin de s'assurer que les items lexicaux soient inconnus des apprenants, et après celle-ci, pour que le lexique acquis puisse être quantifié.

Les apprenants pour lesquels les items cibles étaient totalement inconnus ont été sélectionnés.

Ce protocole d'expérimentation m'avait été suggéré par ma directrice de mémoire et mes professeurs de séminaire de recherche.

12.2.1 Résultats du questionnaire lexical

Beaucoup d'éléments avaient été relevés dans les résultats obtenus par le questionnaire, mais je me suis exclusivement consacrée à l'analyse de certains traits essentiels, qui a permis de répondre aux hypothèses de départ de cette recherche de mémoire :

disposais pour ce travail de recherche, de trouver des volontaires réunissant simultanément l'ensemble de ces critères.

[387] L'association des « habitants du quartier du Maroc » située dans la commune de Stains, en seine saint-denis.

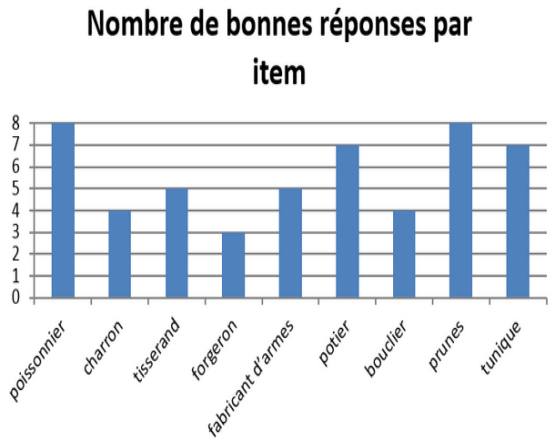


Tableau 12. Nombre de bonnes réponses par item

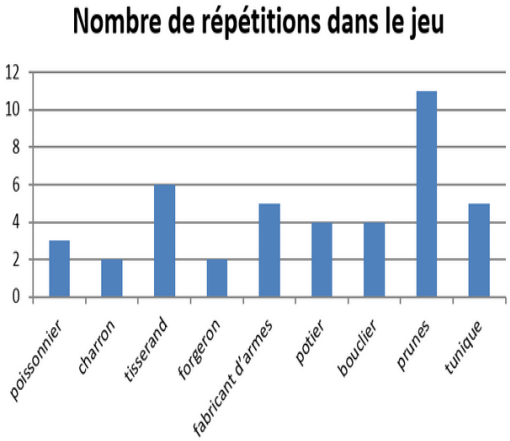


Tableau 13. Nombre de répétitions dans le jeu

Globalement, il avait été constaté que les items cibles avaient bien été assimilés par les apprenants. Il était donc possible d'établir un lien entre le nombre de répétitions des items en question dans le jeu, et l'acquisition de ces derniers : en effet, plus le vocable avait été répété et mieux il avait été acquis.

12.2.2 Occurrence dans le jeu des items

Selon les guides pédagogiques destinés aux enseignants (Toffoli, 2018: 59), l'apprentissage est basé sur

> Un principe de répétition sur un court moment, un même terme repris sur trois questions consécutives plutôt que réparti sur le temps d'une séquence ou de plusieurs séquences. L'apprenant est amené à répondre plusieurs fois sous différentes formes à la même chose. Cette répétition, et la répétition des répétitions créée une routine qui, sur le plan grammatical, permet peut-être la compréhension d'une règle à court terme […]

C'est le cas par exemple pour « prunes » où il a pu être constaté une acquisition totale, « tunique » qui a été trouvé par 7 apprenants sur 8, ou bien « tisserand » qui avait mis d'accord plus de la moitié d'entre eux. *A contrario,* « forgeron » qui n'avait été répété que deux fois n'avait pu profiter qu'à deux apprenants. Quant à « poissonnier », « potier », et « fabricant d'armes », ils ont été repérés assez facilement par les apprenants, sans qu'il ne soit possible d'établir un lien avec leur répétition (elle n'était pas significative). Les professions de poissonnier et potier existent d'ailleurs toujours aujourd'hui ; il était donc possible que les apprenants aient pu avoir des facilités de mémorisation par ce biais, tandis que pour « fabricant d'armes », la combinaison était assez logique puisqu'il était possible d'identifier le métier par rapport à l'image proposée.

La deuxième partie du questionnaire portait sur un exercice où il s'agissait de relier les mots aux images. Un système déductif leur permettait de les aider à repérer l'item exact. L'objectif de ce type d'exercice était d'en savoir plus sur leur compétence lexicale, et d'avoir une image précise du traitement de texte qu'ils en avaient fait. Les résultats obtenus avaient montré que l'acquisition des items cible pour cette partie du questionnaire, étaient totale. [388]

12.2.3 Les résultats du groupe contrôle en contexte d'apprentissage traditionnel

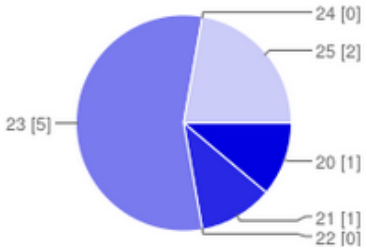
Pour rendre efficace cette expérimentation, elle a été comparée à une séance didactique traditionnelle en classe, afin d'évaluer le meilleur support d'apprentissage. Pour cela, une unité didactique s'appuyant sur la méthode structurale a été créée : après avoir intégré les neuf unités lexicales à un dialogue contextualisé[389] où Luctérius, personnage de la civilisation gauloise reçoit David, son cousin et lui fait visiter le marché, trois lectures à voix haute de cet échange ont été proposées, suivies des questions de compréhension, afin de s'assurer que le texte avait bien été compris. Par la suite, les apprenants ont été invités à compléter un exercice à trou, et un Q.C.M.[390]

Pour réaliser cette séance, l'aide d'une formatrice FLE en master 2 DDLE à l'université Paris 8 et qui effectuait son stage d'observation à l'ENS[391] a été sollicitée afin de dispenser le cours

[388] 100% de bonnes réponses ont été trouvées.
[389] A la civilisation gauloise, et incluant les neuf unités lexicales du questionnaire lexical commun aux participants de l'expérience serious game.
[390] Voir dans l'annexe « Fiche pédagogique »
[391] L'Ecole Normale sociale se situant au 2 rue de Torcy 75018, propose des cours de post alphabétisation pour un public adulte immigrant.

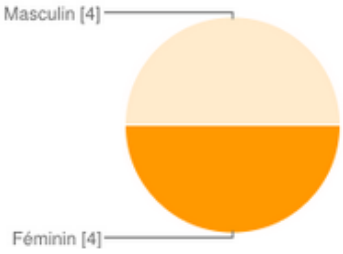
à ma place. Avant cela, huit apprenants de niveau A2 du CERCL à l'écrit[392], qui n'avaient pas connaissance de unités lexicales cibles[393], avaient été sélectionnés : Zafran, Sarah, Najetta, Ayçenur, Aminata, Dario, Cristina et James, tous apprenants au sein de la même classe. Ils préparaient à cette période l'examen du DALF, avaient entre 20 et 25 ans et étaient de nationalités différentes. Au préalable, un questionnaire sociolinguistique leur a été soumis afin de déterminer leur profil.

Quel âge avez vous ?



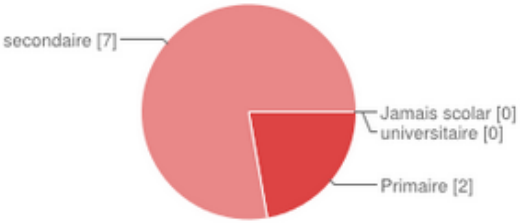
20	1	11 %
21	1	11 %
22	0	0 %
23	5	56 %
24	0	0 %
25	2	22 %

Quel est votre sexe ?



Féminin	4	50 %
Masculin	4	50 %

Quel est votre niveau d'étude ?



Jamais scolarisé(e)	0	0 %
Primaire	2	22 %
secondaire	7	78 %
universitaire	0	0 %

Tableau 14. Questionnaire sociolinguistique (partie 1)

[392] Nous n'avons pas eu besoin de vérifier leur niveau, dans la mesure où leur formatrice, qui les a suivit depuis le début de l'année, et qui les prépare à l'examen du DELF, nous l'avait indiqué.
[393] Nous avons effectué la présélection auprès des vingt apprenants qui constituaient la classe : seul les huit qui ignoraient la totalité des unités lexicales ont été retenus pour notre cours.

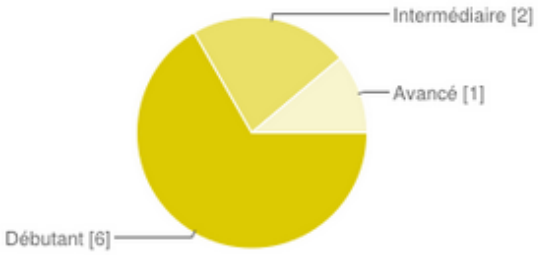
Quel est votre langue maternelle ?

turc | mandjaku | le berbère | roumain | pashtoune | Peul | tamul | l'arabe | italien

Quel langue maîtrisez vous ?

français | français | espagnol | anglais | le français

A quel niveau ?



Débutant	6	67 %
Intermédiaire	2	22 %
Avancé	1	11 %

Tableau 15. Questionnaire sociolinguistique (partie 2)

En accord avec l'institution et l'enseignante, les apprenants avaient assisté à ce cours un vendredi. Pour plus de neutralité scientifique, une autre collègue avait dispensé le cours, afin que ma subjectivité n'ait pas d'influence sur les résultats. Selon Chiseri-Strater (1997), il n'est pas possible de ne pas être influencé par la dimension subjective dans la recherche, dès lors que tous les chercheurs ont des opinions. La subjectivité est même une donnée reconnue de la recherche qualitative par la nature même des données recueillies ainsi que par les processus analytiques impliqués. Dès lors, toute démarche de recherche qualitative, du choix de l'objet de recherche jusqu'à la diffusion des résultats, est basée sur la subjectivité (Malterud, 2001). Celle-ci étant inévitable, il est nécessaire de travailler à limiter, à contrôler ou à gérer cette subjectivité ou encore, de l'accepter, de l'utiliser et de l'embrasser comme donnée de recherche (Morrow, 2005).

Craignant d'orienter les résultats, en asssitant ma collègue auprès des apprenant, j'ai délégué l'enseignement de la séquence, ainsi que la conduite des questionnaires à une collègue qui ignorait les finalités de l'expérimentation menée. Le cours s'est déroulé dans leur salle de classe habituelle où les tables et les chaises étaient placées côte à côte face à la formatrice.

L'objectif était donc d'évaluer l'acquisition de neuf unités lexicales inconnues propre à la civilisation gauloise, pour ainsi la comparer à la méthode d'apprentissage serious game.

Après une lecture du dialogue, qui fut répétée trois fois de manière lente et articulée, la formatrice leur posa des questions de compréhension orale afin de s'assurer que le texte avait bien été compris par nos apprenants d'une part, et d'autre part, de permettre une répétition des mots ciblés[394]. Par la suite, la formatrice leur proposa un exercice à trou dans lequel ils devaient compléter les informations manquantes, et qui se rapportait aux unités lexicales en question. Cet exercice fut réalisé avec difficulté, ce qui amena l'enseignante à intervenir auprès de certains d'entre eux afin de les aiguiller vers les réponses attendues.

En effet, malgré un niveau A2 confirmé à l'écrit, l'ignorance présumée du groupe pour la civilisation gauloise, a entraîné une ambiance stressante, qui pouvait expliquer l'inquiétude palpable des volontaires lorsqu'il leur avait été demandé de faire l'exercice. Aminata et James avaient exprimé des plaintes, et demandé à plusieurs reprises mon intervention afin de leur indiquer quelques réponses. Ces deux apprenants sont ceux qui ont rencontré le plus de difficultés dans leur production écrite au cours de l'année, leur profil sociolinguistique indiquait qu'ils avaient respectivement été scolarisés jusqu'en 6ème pour l'une, et jusqu'en 4ème pour l'autre, ce qui pouvait expliquer en partie leurs difficultés de compréhension écrite. En effet, cet exercice exigeait d'avoir bien retenu l'orientation donnée par Luctérius à David, sans doute les trois répétitions n'ont-elle pas été suffisantes pour l'intégrer.

Le QCM, lui, a été réalisé assez facilement, les apprenants, en totalité, ont su répondre correctement. Celui-ci était assez simple afin de proposer un ultime réemploi d'une partie des unités lexicales pour lesquelles ils devaient être interrogés dans le questionnaire lexical final.

12.2.4 Analyse des données du questionnaire lexical

Une fois le cours terminé, les questionnaires lexicaux leur ont été distribués. Voici les résultats de ces derniers :

[394] Il a été souhaité que chaque unités lexicales soient répétés à l'oral un minimum de trois fois, avant de procédé à leur réemploi, et ce, dans le respect de la phrase d'appropriation.

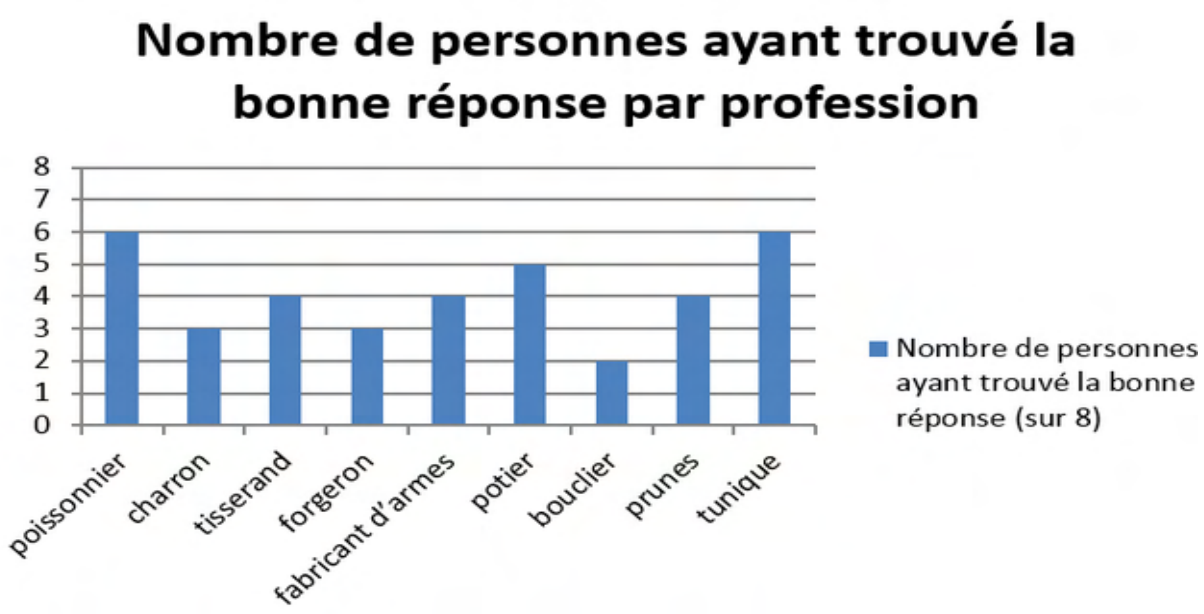


Tableau 16. Nombre de bonnes réponses par profession

Les résultats montrent que les unités lexicales pouvant être considérées comme acquises sont « poissonnier » et « tunique » : 6 apprenants sur 8 les ont reformulées de manière correcte[395]. Sans doute était-ce dû au fait que le métier de poissonnier est toujours usité à notre époque, ce qui a rendu son acquisition plus facile pour eux, de même que « tunique », qui est un vêtement très en vogue et beaucoup vendu dans le prêt-à-porter. Les moins maîtrisées étaient « bouclier » (2 bonnes réponses sur 8), « forgeron », et « charron » qui appartiennent *stricto sensu* au lexique de la civilisation gauloise. Les apprenants ayant exprimé une méconnaissance de cette civilisation, il n'était pas étonnant de constater ces résultats. Quant aux unités « tisserand », « fabricant d'armes », et « prunes/prunier » le résultat était plutôt mitigé dans la mesure où la moitié des volontaires les ont correctement acquises. Autant « tisserand » est un terme appartenant à une civilisation plus ancienne (ce terme est très peu usité de nos jours), autant « fabricant d'armes » semblait une combinaison de mot logique du fait de l'image qui présentait des armes, et enfin, « prunes/prunier » renvoyait à des fruits que certains d'entre eux consommaient selon leurs dires sans en connaître le nom.

La deuxième partie du questionnaire portait sur un exercice où il était question de relier les mots aux images. Un système déductif leur permettait de les aider à repérer l'item exact. L'objectif de ce type d'exercice était d'en savoir plus sur cette compétence lexicale, et d'avoir une image précise du traitement de texte qu'ils en ont fait.

[395] Nous n'avons pas tenu compte des fautes d'orthographe étant donné le niveau post alpha de notre cible d'apprenants.

Pour ce deuxième exercice, en contexte de cours traditionnel, il a été constaté que les unités lexicales cibles n'avaient pas été acquises à 100%. En effet, le mot « bouclier » n'avait pas été relié correctement six fois sur huit à l'image qui lui correspondait, de même qu'il y a eu pour trois apprenants une confusion entre l'image du forgeron et celui du fabricant d'armes. Le « charron » avait aussi fait défaut à trois des volontaires, tout comme « tisserand », « potier », et « prunes » qui n'ont pas été acquis pour deux d'entre eux. Au vu des résultats, il est possible de confirmer que les volontaires du serious game avaient mieux réussi cette tâche et acquis totalement les items cibles.

Ce fait pouvait s'expliquer par l'insuffisance d'exposition des apprenants aux items cibles, ou bien par un support peu attractif. En effet, six apprenants ont souligné l'aspect scolaire évident de la séance.

12.2.5 Comparaison des résultats

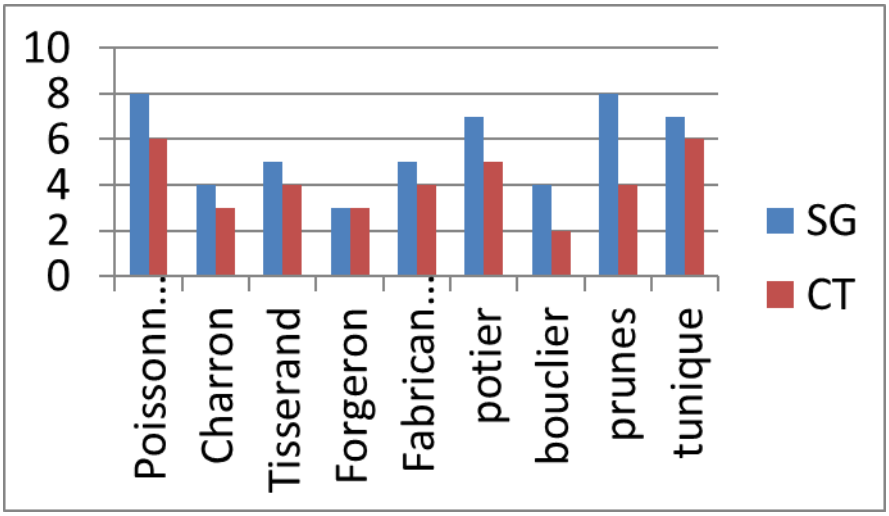


Tableau 17. Comparaison des résultats

Comme indiqué précédemment, le groupe du serious game avait récolté des résultats probants avec l'acquisition totale de deux items. Le groupe traditionnel avait quant à lui obtenu des résultats mitigés avec l'acquisition de trois items (poissonnier, tunique, potier). Les résultats de l'exercice de liaison du test post motivation n'avaient pas non plus révélé d'acquisition partielle du lexique des unités lexicales cibles.

Cette recherche a ainsi présenté l'expérimentation de l'acquisition lexicale en cours de classe traditionnelle, étape qu'il avait été nécessaire de réaliser, afin de comparer son efficacité avec le groupe d'apprenants ayant fait cette expérimentation avec le support serious game. Les

résultats des deux groupes ont été observés afin de comparer lequel des deux avait présenté l'acquisition totale d'items la plus nombreuse. Malgré l'échantillon limité sur lequel s'était bâti cette expérimentation, elle avait néanmoins révélé des tendances assez nettes : en effet, les résultats avaient montré que le groupe serious game avait été plus efficace que le groupe contrôle (en contexte traditionnel), ce qui venait confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle le support du serious game permettait une acquisition lexicale supérieure à celle acquise en contexte traditionnel.

L'ajout de ces données, récoltées dans un cadre limité, a permis d'étoffer les résultats de l'expérimentation de thèse et a révélé des tendances au stade embryonnaire, néanmoins, elle n'a pas permis de valider l'ensemble des hypothèses de manière univoque par l'apport de données significatives, comme le validerait l'approche hypothético-déductive[396].

Pour une meilleure représentativité, il conviendrait de réaliser cette expérimentation dans un contexte plus large par le recrutement d'un plus grand nombre d'apprenants afin de recueillir un échantillonnage plus représentatif d'un point de vue quantitatif.

XIII. Critique technique du jeu

J'ai pu relever de nombreuses difficultés liées exclusivement à l'utilisation du jeu, ce qui a fortement impacté la qualité de l'expérimentation. Je souhaitais, dans un but de propositions d'amélioration du jeu, faire part des contraintes rencontrées sur mon terrain avec ce support.

La première contrainte rencontrée s'est présentée lors de la recherche des items dans les dialogues du jeu. En effet, pour les recueillir, il m'a fallu moi-même tester le jeu et jouer à de nombreuses reprises des parties et intégrer plusieurs « voyages » afin d'opérer mes choix. Lors des connexions, je me heurtais très souvent à un écran noir qui ne me permettait pas de renseigner mes identifiants. Ce bug pouvait se débloquer momentanément le jour suivant, et réapparaître quelques secondes après les premières tentatives de connexion. C'est dans ce contexte précis que j'ai pris contact avec le développeur du jeu *les éonautes*, Gilles Noeppel[397], afin de trouver une solution à ce problème. Je l'ai donc contacté par mail le 10 février 2018 afin de l'en informer. Il m'a répondu quelques jours plus tard, par mail, qu'il s'agissait d'un problème technique lié au navigateur Chrome, qui avait récemment changé par

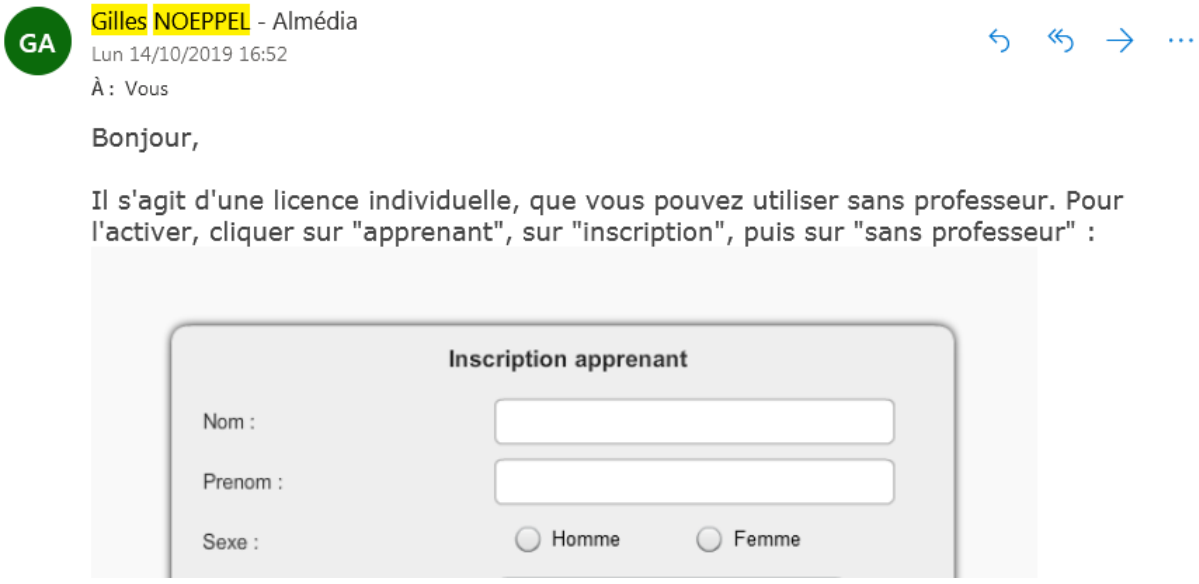
[396] Se référer au chapitre « Représentativité des échantillons : vers une approche hypothético-déductive, empirico-déductive qualitative ou mixte? » pour plus d'informations.
[397] Gilles Noeppel est le chef de projet *serious game* d' Al media, société qui a conçu le jeu Les éonautes.

rapport au fonctionnement du lecteur Flash, élément nécessaire pour le fonctionnement des *éonautes*. Il a joint au mail un guide pour réactiver le jeu sur ce navigateur. Ainsi, le problème a pu être résolu, ce qui m'a permis de tester le jeu et d'extraire les items nécessaires à mon expérimentation.

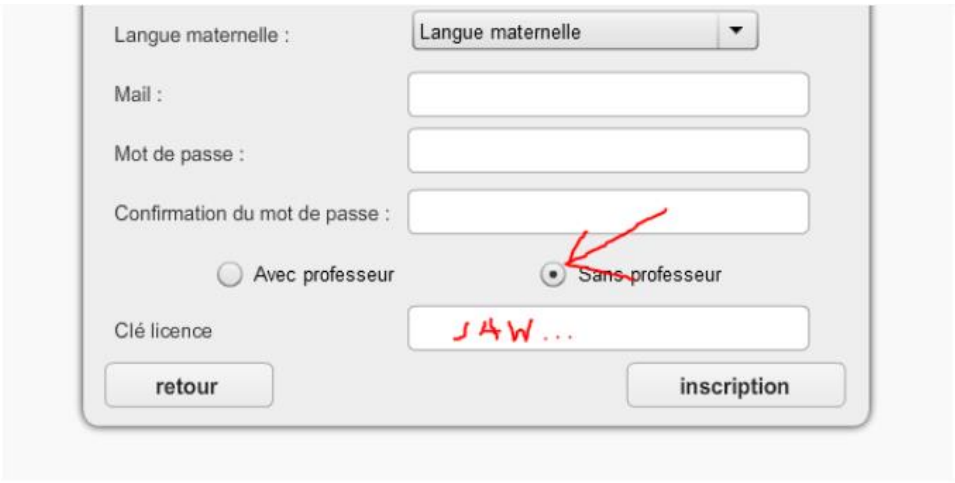
La seconde contrainte fut d'accéder au jeu. En effet, la licence acquise en 2014, pour les besoins de mes recherches de master, n'a pas été reconnue par le serveur. Pour pallier cette difficulté, j'ai contacté de nouveau Gilles Noeppel le 7 octobre 2019[398] par mail afin de lui exposer la situation. Il a expliqué, par retour de mail, qu'à partir de l'année 2019, ils ne généreraient plus de clefs permettant de faire fonctionner le jeu.

Ayant pris en compte la pleine mesure de la situation, il a proposé de créer un nouveau compte en me transmettant les codes d'une nouvelle clé qu'il a générée. Le problème s'est présenté de nouveau le 14 octobre 2019, lors d'une tentative de connexion, durant l'expérimentation. Il m'a été impossible de me connecter au compte crée. J'ai donc de nouveau contacté le concepteur informatique du jeu afin de solliciter son aide.

Des instructions plus précises m'ont donc été transmises par retour de mail, m'indiquant les étapes par lesquelles je devais passer pour activer le nouveau compte.



[398] Date du début de notre expérimentation.



Bien cordialement,

Gilles Noeppel

Figure 39. Courriel reçu par Gilles Noeppel (2019)

Le nouveau compte ayant été activé, l'expérimentation a pu débuter avec les apprenants. Un nouveau problème s'est présenté, cette fois, lors du changement d'apprenant : à chaque nouvelle partie, nous devions faire face à une déconnection intempestive. Il fallait donc se connecter une nouvelle fois en inscrivant régulièrement les identifiants.

Pour résoudre ce problème, j'ai sollicité une énième fois le chef de projet du jeu afin de rendre notre navigation plus fluide et me délester de ce désagrément qui occasionnait une transition plus longue entre chaque passage de joueur. Face à cette nouvelle difficulté, Gilles Noeppel m'a expliqué qu'il s'agissait d'un problème lié à une connexion du logiciel sur les navigateurs récents. Cette différence de logiciel avait posé problème puisque le logiciel du jeu n'avait pas reconnu les navigateurs récents, il a donc considéré que le jeu était entré dans une période d'inactivité, sans que cela soit le cas.

Le problème n'a donc pas pu être corrigé car il n'était pas directement lié au logiciel du jeu, qui lui, fonctionne sur technologie Flash désormais dépréciée sur tous les navigateurs. Gilles m'a donc invitée à me connecter avec mon compte après envoi du mot de passe via l'interface « mot de passe perdu ? ». Il s'agissait de la seule manière encore possible d'accéder au jeu et d'y jouer, et permettait ainsi d'éviter de créer un nouveau compte à chaque connexion.

Il m'a également été indiqué qu'après l'arrêt de la commercialisation du jeu[399], le 30 juin 2018, leur serveur serait coupé le 31 décembre 2019, et que nous étions désormais les derniers connectés à celui-ci. Ainsi, malgré ces nombreuses contraintes, l'expérimentation a pu être malgré tout finalisée en nous adaptant à ces désagréments techniques. Au vu des difficultés rencontrées sur le terrain, je me suis interrogée plus largement sur les raisons qui ont conduit à sa disparition en ligne du marché commercial. Pour mieux comprendre le phénomène et mieux le croiser avec cette expérimentation, revenons sur l'état des lieux développé par Denyze Toffoli dans sa recherche HDR publiée en 2018 et consacré à « l'apprenant.e de langue 2020 », comme l'indique son titre.

Ainsi, il était pertinent de revenir sur le produit en question. Commercialisé dès 2012, le jeu *les éonautes* était disponible en deux versions :

- Une version individuelle, vendue à 19,90 euros[400]
- Une version éducative, vendue, quant à elle, sous forme de licence destinée à un groupe classe de 30 apprenants, au prix de 66,98 euros.

Denyze Toffoli (2018) a fait le point sur les raisons qui ont conduit à voir le jeu disparaître des ventes commerciales. Elle évoquait dans un premier temps plusieurs éléments intéressants à relever :

- La possibilité que les acquéreurs aient été peu ou pas réellement intéressés par le jeu. En effet, la plupart des établissements l'ayant acheté, l'ont utilisé pour des classes de français FLM[401] et non de FLE, pour un niveau A2-BI, comme j'ai pu l'imaginer, et comme cela a été fait. Il semble qu'il y ait peut-être eu une publicité ou une offre inadéquate.
- Les possesseurs actuels du jeu l'ont finalement délaissé au profit d'activités et exercices en classe respectant des approches plus classiques, eu égard aux regards des recommandations d'usage et de l'Education Nationale.

Ainsi, malgré le caractère innovant de ce type de support, les concepteurs ont été amenés à remettre en cause leurs espoirs et convictions quant à l'apport d'un tel concept en matière d'apprentissage ludique du FLE en raison de nombreux problèmes d'ordre technique et

[399] Le jeu a été lancé pour la première fois en janvier 2012.
[400] Il s'agit de la version acquise en 2014 pour les besoins de mes recherches en master 2 et pour l'expérimentation doctorale.
[401] Français langue maternelle.

ergonomiques. Ceux qui me semble les plus pertinentes seront énumérés, parmi ceux cités par Denyze Toffoli (2018), eu égard à mon expérimentation. Pour rappel, les enseignants de cette expérimentation ont observé un groupe de 11 puis 10 élèves de sixième-cinquième, groupe FLS1, sortant d'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) ayant pour objectif d'atteindre le niveau A2.

13.1 Problèmes liés à l'inscription

13.1.1 L'inscription

Les propos recueillis par les enseignants ont fait état[402] de problèmes liés à la validation de l'inscription par l'enseignant. En effet, à l'instar des problèmes rencontrés lors de l'utilisation du support, il a été constaté qu'après la validation d'inscription de l'apprenant, celle-ci se désactivait dès la première connexion. Un message d'erreur le spécifiait en indiquant « votre compte a été désactivé ». L'inscription ne pouvait être validée que par l'intervention de l'enseignant, dans la console, pour lui permettre de se joindre à un groupe. Ce souci technique fut très chronophage pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant. Il a été observé qu'un petit groupe de dix personnes[403] a nécessité une mobilisation d'au moins 45 minutes, ce qui était différent des 20-30 minutes annoncées sur le forum du jeu.

Il était de ce fait très compliqué pour des apprenants maîtrisant peu la langue, et peu accoutumés à l'outil informatique de réaliser l'inscription seuls.

13.1.2 La première prise en main

La première prise en main a été décrite par les enseignants comme hasardeuse dans la mesure où aucune aide n'était réellement proposée :

- Il n'existe pas de guidage explicite : l'apprenant était invité à cliquer sur l'Eonauscaphe (sans explications préalable sur ce dont il s'agit, à moins d'avoir lu en amont le guide de l'apprenant ou d'avoir été informé par l'enseignant).
- Les missions apparaissaient mais n'indiquaient pas les modalités d'utilisation du tableau dans lesquelles elles sont affichées. Le serious game comptait beaucoup sur les

[402] Se référer à la thèse de Denyze Toffoli (2018).
[403] Le groupe a été observé auprès du CRL, Centre des Ressources des Langues, et du Collège international de l'Esplanade à Strasbourg. Pour plus d'informations, se référer à la thèse de Denyze Toffoli (2018).

réflexes intuitifs de l'apprenant, toutefois, sans un minimum d'orientation, le jeu ne permettait pas une prise en main autonome. L'apprenant n'avait donc pas d'autre choix que celui de cliquer de manière hasardeuse[404] sur l'une des missions affichées, seulement là arrive la présentation de la mission par « le Doc », personnage non joueur.

- La cinématique de début pour présenter le contexte et capter l'attention des joueurs était absente.
- Le rôle du Doc était limité à la présentation des missions, il n'aidait pas à amorcer le jeu, ce qui a donné plus de travail à l'enseignant, qui devait, par ailleurs, faire face aux problèmes de connexion et de prise en main. Ce dernier pouvait se retrouver en difficulté dans la mesure où il se retrouvait en double tâche : expliquer en amont les consignes et guider individuellement chaque apprenant dans le jeu. Cette situation a pu occasionner du stress, voire des blocages, qui pouvaient, à leur tour, amener à une mauvaise gestion de la classe. Cette situation a pu, par ailleurs, créer des asynchronies, comme ce fut le cas pour le groupe observé : certains élèves ayant déjà démarré le jeu, avec leur casque, se sont retrouvés à attendre que le professeur vienne les faire avancer. Seule la présence de deux enseignants a pu débloquer la situation.

Lors de mon expérimentation, je n'ai pas eu à faire face à cette difficulté dans l'absolu. Néanmoins, mon groupe d'apprenants a été observé individuellement, ce qui a permis à l'enseignant, que je représentais, de prendre plus de temps à l'encadrement de l'apprenant. Ces failles indiquent toutefois que le joueur restait tributaire de l'encadrement de l'enseignant. Sans quoi l'immersion dans le jeu peut être difficile.

13.2 Vidéos explicatives fournies

Les enseignants ont, par ailleurs, déploré la difficulté de retrouver des vidéos explicatives du jeu. Ces vidéos, uniquement disponibles sur le site des *éonautes* [405] et hébergées sur Youtube, étaient difficilement accessibles. A cela s'ajoute la difficile prise en main du jeu de façon autonome par l'apprenant, ce qui rendait ces vidéos explicatives indispensables. Cela a contraint l'apprenant à aller chercher, en dehors du jeu, des explications vidéo qui auraient pu être insérées au sein même du jeu. Lors de mon expérimentation, j'ai moi-même été

[404] A moins d'une prise en main encadrée par l'enseignant.
[405] Rubrique assistance, ainsi que sur le forum.

confrontée à ce problème : l'aide de vidéos explicatives aurait pu faciliter la prise en main du jeu.

13.3 Design : graphisme et son

L'interview de Valérie Metz a permis de poser les jalons d'une vraie réflexion sur le serious game. Parmi les raisons qui auraient, selon elle, expliqué l'échec du jeu, à terme, il a été noté le problème du design, plus particulièrement le graphisme et le son des *éonautes*, apparu dans une ère, déjà inondée par les jeux vidéo 3D en ligne multijoueurs au design particulièrement futuriste et avancé. Même si de prime abord, les observations des apprenants étaient plutôt positives[406], le 2D isométrique[407] du jeu n'avait pas séduit le jeune public, habitué aux jeux vidéos des consoles « dernière génération ». Cette technologie leur a donc paru vieillissante. A ce titre, les élèves avaient déjà fait part de certaines doléances, à travers des rédactions comparatives entre leurs habitudes de jeu et *les éonautes*, sur les personnages et les objets :

- Ils ont déploré une présentation simpliste des personnages par rapport aux décors, ce qui impacte la dynamique du jeu et l'identification du joueur à l'avatar qui le représente.
- Les dessins étaient assez sommaires : l'expression des visages n'était, en effet, pas représentée. Ce point ne permettait donc pas l'identification des joueurs aux personnages, ni ne stimulait leur immersion dans le jeu.
- Les objets n'étaient pas identifiables facilement. Si nous prenons l'exemple du voyage dans la période gauloise, chez le poissonnier, les marchandises vendues ne sont pas toutes visibles. Cela ne permet pas de juger facilement si l'apprenant perçoit le sens de ses actions, si l'objet utilisé n'est pas identifiable pour lui.
- Une asynchronie entre les paroles et l'animation des personnages non joueurs a été constatée lors de scènes en mouvement. Cet élément a été surtout visible lors du « tournoi » où le présentateur annonce des actions qui se sont déjà déroulées, ou répète par un seul et même mouvement des choses différentes.

[406] Denyze Toffoli rapporte, dans ses recherches HDR, les impressions des élèves :
- « Un élève du collège disait à la première séance « Le jeu a l'air trop cool, ça se voit ».
- « Une élève adulte rapportait après la seconde séance que « Le jeu est joli, j'aime les couleurs, c'est sympa ».

[407] Abréviation de l'expression "Deux dimensions isométrique", faisant généralement référence au mode graphique d'un jeu. La "2D isométrique" désigne un jeu dont le monde est en deux dimensions et dont la vue est de "3/4 dessus".

- Par ailleurs, il a été constaté que le choix des images n'était pas toujours approprié pour définir les termes. A titre d'exemple, les étudiants du groupe test deux structures[408] ont du recourir à internet pour trouver les définitions du vocabulaire proposées par le jeu.
- Les environnements sonores ont été décrits comme agréables en début de jeu, mais agaçants lors de la progression des joueurs, surtout si celle-ci était lente. Les FLM se sont plaints, dans ces situations, d'entendre les mêmes 30 secondes de mélodie répétées pendant 45 minutes. Ce désagrément a pu décourager les apprenants pendant leur progression et ralentir leur pleine immersion dans le jeu.
- Les effets spéciaux et les bruitages étaient totalement absents du jeu. Ce défaut peut créer un désintérêt du jeu chez le joueur, et faire paraître ce dernier comme obsolète.

Ces remarques sont à croiser avec mon expérimentation : les apprenants ont manifesté, de prime abord, une curiosité plutôt positive face au jeu, néanmoins, l'encadrement qu'il fut nécessaire de leur fournir afin de les voir progresser dans le jeu, interrogeait sur la clarté des définitions proposées par les personnages non joueurs. En effet, les personnages définissaient le lexique inconnu soit par le biais de bulles, disponibles en cliquant sur les personnages, soit par le dialogue où ces derniers dressaient une présentation du métier ou de l'action en cours de réalisation.

[408] Le CRL et l'IIEF.

Figure 40. Voyage au château de Versailles (*Les éonautes*, 2019)

L'exemple que j'ai en tête est celui du troc au village des gaulois dans le premier voyage : Luctérius, le chef du village, présente à l'avatar l'action du troc, en proposant une définition par le biais du dialogue et lui demande en retour si la définition a bien été comprise. Il n'y a dans ce contexte, aucune garantie de voir la définition assimilée par le joueur, ce qui peut entraver sa mission.

Il est possible, par ailleurs, d'émettre l'hypothèse, que le recrutement difficile des apprenants s'expliquait par la configuration vieillissante du jeu et les couacs techniques en termes d'asynchronie, face à un public majoritairement sinophone et habitué aux dernières technologies du domaine.

13.4 Jouabilité

Concernant la jouabilité, plusieurs éléments ont été relevés à partir des entretiens :

- La taille de l'écran de jeu n'était pas suffisamment grande pour voir tous les éléments. Si ce n'était la possibilité de zoomer l'image offerte par certains navigateurs grâce à la commande [ctrl+], le jeu ne disposerait pas de meilleure visibilité.

- La vitesse de déplacement de l'avatar était trop lente : ce dernier ne se déplaçait qu'en marchant, il n'avait pas la possibilité de courir ou de réaliser un autre mouvement. Ses mouvements se faisaient en diagonale, ce qui rendait le déplacement lourd et occasionnait des détours inutiles aux yeux des joueurs. Ces défauts techniques ralentissaient le jeu et cassaient le rythme.
- L'ergonomie du jeu était limitée : la souris était la principale source d'utilisation du jeu pour les actions de déplacement[409] . Cela rendait le geste répétitif et mobilisait la concentration du joueur à des tâches secondaires, ce qui a affaibli l'interactivité et l'action du jeu. De même que les boutons d'actions cliquables n'étaient pas très clairs pour le joueur : il lui était difficile de comprendre comment interagir ou se servir des objets, donner de l'argent. Tantôt, il était nécessaire de cliquer sur l'objet puis l'icône pour pouvoir en faire usage, tantôt sur l'objet seulement qui laissait apparaître une fenêtre en haut à gauche de l'écran. Ces interactions demeuraient pour les joueurs fastidieuses et complexifiaient son geste dans le jeu.

Ces observations ont été confirmées lors de mon expérimentation : ces éléments ont posé difficulté aux apprenants-expérimentateurs et ont ralenti leur geste dans le jeu. Ce point très important, dans la mesure où la jouabilité est un élément essentiel de réussite d'un jeu vidéo[410], a possiblement découragé les sujets face à l'engouement de départ.

13.5 Exploration du jeu

L'exploration du jeu restait assez pauvre au vu des entretiens réalisés par les enseignants des deux structures. En effet, en dehors de la possibilité pour les joueurs de cliquer sur certains objets et personnages non joueurs pour connaître leur nom, il n'y a aucune autre interaction, ni informations supplémentaires.

Il n'était donc pas possible d'explorer les autres lieux présents dans le jeu : le joueur se retrouvait coincé dans un « tableau », à la place d'être immergé dans un environnement

[409] Déplacer l'avatar, cliquer dans les blanches des textes à trous, faire avancer les dialogues, prendre des objets, etc.

[410] Sebastien Genvo l'évoque dans ses travaux, pour plus d'information se référer à son article : Les conditions de validité de l'immersion vidéo ludique : pour une approche descriptive de la jouabilité, Ludovia 2006, Saint-Lizier, disponible en ligne : http://www.ludologique.com/publis/articles_en_ligne, consulté le 5/09/2020.

interactif. Cette limitation était frustrante : d'ailleurs, les apprenants ont demandé s'il était possible d'explorer davantage les lieux.

Je n'ai pas rencontré ce problème lors de mon expérimentation : les apprenants, dont la curiosité pour l'objet de l'expérimentation intriguait, se sont contentés de suivre les instructions du jeu, sans « déborder ».

13.6 Actions

L'une des problématiques soulevées par les apprenants fut leur passivité dans le jeu : la majorité de leur temps de jeu était consacré, en effet, à la réception d'informations, qui demandait un certain degré d'attention afin de réussir les missions. Les questions posées par les personnages non joueurs suivent la méthode des exercices structuraux et n'attendent que des réponses reprenant les mêmes tournures ou unités lexicales. Le contrôle des connaissances n'est donc basé que « sur la restitution immédiate de savoirs de bas niveau cognitif (mémorisation à court terme d'items isolés) sans susciter la réflexion du joueur » (Toffoli, 2018).

Ce dernier point n'a pas été problématique pour mon expérimentation car il constituait, au contraire, selon moi, une aide à l'acquisition des items cibles. Ainsi, l'apprenant pouvait reprendre les termes clés de la question plus facilement et les réinvestir dans la formulation de leur réponse. Néanmoins, l'inconvénient de ce point est la dénaturation de l'essence même du jeu et de l'apprentissage : à savoir faire du joueur l'acteur de son propre apprentissage. En effet, les joueurs totalement guidés dans leur progression n'avaient pas le temps de « découvrir » le jeu et n'étaient pas réellement acteurs de l'action en cours.

En plus de risquer de provoquer l'ennui, la perte d'attention et le désengagement du joueur, d'un point de vue acquisitionnel, la crainte des enseignants (Toffoli, 2018) est de voir ce phénomène aller à contre-sens du processus de mémorisation à long terme, de reconnaissance et d'adaptation de structures et de systématisation des connaissances.

Il a également été constaté par les élèves observés que les actions du jeu étaient peu diversifiées et trop systématiques. Ce qui a occasionné de mauvais automatismes, comme celui de compléter les exercices à trou par agacement lorsqu'ils se retrouvaient dans l'incapacité d'accéder à la suite à cause d'une réponse inexacte non validée. De ce fait, ils devaient s'aider des dialogues précédents, mobilisant ainsi leur mémoire immédiate, peu

bénéfique pour la suite des apprentissages. Cet écueil leur fait courir le risque d'abuser du « copier-coller », en allant puiser « des informations facilement accessibles, sans réellement travailler leurs propres connaissances et capacités (Toffoli, 2018). Certains sont allés jusqu'à cliquer trois fois sur « valider » afin d'obtenir la réponse automatique et avancer dans le jeu. Ce qui était programmé comme un système d'aide au jeu est devenu alors une facilité pour les joueurs, qui leur permet de progresser sans mobiliser leur réflexion. Ces nombreuses facilités ont pu créer, à terme, un ennui chez le joueur.

J'ai également eu à faire les frais de cet écueil : deux apprenants du groupe serious game ont utilisé à de nombreuses reprises le bouton « valider » afin d'avancer dans le jeu. Aucune intervention n'a été entreprise de ma part, néanmoins cela a questionné le bénéfice pédagogique d'une telle action. Il n'y a donc pas de mobilisation active des capacités cognitives des apprenants : ces derniers n'apprennent pas par des actions mais par une répétition passive, en fonction des informations et instructions données par le personnage non joueur. Les apprenants ne sont pas confrontés à l'interaction et l'action inhérentes des vrais jeux vidéo.

13.7 Dialogues

Les dialogues ont également été mis en cause par les apprenants qui ont déploré qu'ils soient répétitifs et artificiels, notamment au moment où les personnages non joueurs les invitaient à répéter ce que ces derniers venaient de dire. Cette situation a pu leur donner la sensation d'être infantilisée. Prenons l'exemple de l'échange entre le druide, dans le voyage des gaulois, et l'avatar lorsqu'il lui demandait de répéter de manière répétitive le remède que ce dernier avait trouvé au cours de ses missions, ou bien le moment où Luctérius indiquait d'un ton moralisateur à l'avatar que les gaulois se disputaient souvent et qu'ils ne devaient donc pas suivre cet exemple. Ces deux exemples illustrent bien la sensation d'infantilisation qu'aurait pu ressentir les joueurs, et décrite ci-dessus.

Figure 41. Voyage chez les Gaulois (*les éonautes*, 2019)

Par ailleurs, cette méthode s'affilie aux méthodes audio-orales très en vogue aux Etats-Unis dans les années 70. Cette méthode est née dans le contexte de la deuxième guerre mondiale, aux états unis, lorsque le besoin de former rapidement des militaires aux langues vivantes s'est fait ressentir. Cette approche novatrice n'a duré en réalité que deux ans. En effet, dans les années 1950, des spécialistes de la linguistique appliquée, tel que Lado, Fries, etc. se sont inspirés pour la créer des méthodes de l'armée. Selon Puren (1988: 297), elle a été conçue en réaction à la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

Ce tournant fut considéré comme une évolution dans l'enseignement du FLE. En effet, elle s'inspire d'une part des théories de la linguistique appliquée, et d'autre part, de la psychologie béhavioriste de l'apprentissage.

> Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage. Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale (Roulet, 1976:44-45.)

Elle s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste (Roulet, 1976), selon laquelle le langage est perçu comme un type de comportement humain dont le schéma de base est le réflexe conditionné. Ainsi, les réponses déclenchées par les *stimuli* sont amenés à devenir des réflexes, voire des acquis définitifs. Dans ce contexte, le laboratoire de langue devient

l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive : il facilite la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

> On retrouve ces principes dans une technique pédagogique systématisée par Skinner, et adaptable en principe à n'importe quelle matière : l'enseignement programmé. Son principe consiste à découper la matière enseignée en très petite étapes, chaque étape pouvant apportait une information nouvelle, et surtout conduisant l'élève à produire une réponse par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir ; cette vérification immédiate correspond au principe du *renforcement*. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève. Pour résumer en des termes les moins de technique possible une telle conception, on peut dire que : apprendre, c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifique ; l'adéquation des réponses dépend de leurs résultats dans le cadre d'un environnement déterminé. L'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate. (Gaonac'h, 1987:22)

L'ambition de cette méthode était de parvenir à communiquer en langue étrangère en validant quatre habiletés qui permettraient une meilleure communication dans la vie de tous les jours. En réalité, au niveau des pratiques pédagogiques, la priorité était accordée à l'oral. Ainsi, la langue était conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques permettant à des formes linguistiques appropriées d'être utilisées de façon spontanée.

On postulait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique, ce qui allait à l'encontre de la conception universaliste. La signification n'étant pas prioritaire, le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. En outre, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour les éviter, les apprenants devaient utiliser la langue étrangère en classe.

> 1. L'apprentissage passe par plusieurs étapes, au début, les élèves doivent surtout travailler la compréhension et l'audition, puis l'expression orale, et au dernier moment la lecture et la rédaction.
> 2. Il ne fait pas référence à l'écrit dans les premières étapes.
> 3. L'enseignement de la prononciation exige une exposition intense aux sons nouveaux à percevoir (ceux-ci sont opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle).
> 4. Les phrases modèles servent à introduite et à pratiquer la langue parlée. Elles sont d'abord insérées dans un dialogue ou bien présentées hors dialogue.
> 5. Pratiquées, ces phrases modèles deviennent des habitudes quasi réflexes. On limite ainsi la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'élève.
> 6. On évite la traduction. (Martinez, 1996: 56-59)

Ces dernières n'ont pas survécu et ont été remplacées par d'autres, notamment en raison de leur manque d'interactivité, et d'un point de vue pratique par la lassitude. D'un point de vue théorique, la critique radicale du béhaviorisme skinnerien a été déterminante comme le fait remarquer Porquier :

> -D'abord pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire. De même, pour les exercices structuraux qui ennuyaient les élèves et les démotivaient.
> -Puis, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique, en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les génératives, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux. (Porquier, 1977: 26)

Pourtant, ce choix a été fait car l'offre commerciale des *éonautes* présentait une approche actionnelle. Le caractère fermé et unilatéral des dialogues du jeu montrait néanmoins le contraire : en devant répéter les informations données par le personnage non joueur fictif, le joueur s'inscrit uniquement dans la réception. Ce point précis a semblé ennuyer les apprenants, qui n'ont pas manifesté d'engouement particulier à jouer à ce type de jeu vidéo, en plus des raisons évoquées ci-dessus.

13.8 Intelligence artificielle du logiciel

Ce point est crucial, il était important de le développer davantage afin de pointer l'un des plus gros problèmes du jeu, selon les observations constatées (Toffoli, 2018). En effet, dans les critères de validation des réponses, peu de tolérance « aux variations de phrases produites par les apprenants » (Toffoli, 2018: 37) est admise. Ainsi, l'intelligence artificielle validait ou invalidait les réponses en fonction des mots clés requis. L'exactitude des mots requis a toute son importance et permet à l'apprenant d'avancer dans le jeu en fournissant la bonne réponse[411]. Prenons l'exemple donné d'une élève, qui dans le chapitre *Les Gaulois* n'a pas pu avancer dans le jeu car elle a tapé « je cherche un médicament pour guérir les blessures »[412] au lieu de « je cherche un médicament ». Sa réponse était pourtant grammaticalement plus complète, malgré cela, elle a été considérée par le jeu comme fausse. L'élève, découragée, a fini par utiliser la stratégie du triple clic pour pouvoir avancer dans le jeu. Toutefois, n'ayant

[411] C'est la raison pour laquelle les apprenants ont trouvé stratégique de cliquer trois fois pour faire apparaître la bonne réponse.
[412] Blessures mentionnées par écrit par un personnage non joueur dans le dialogue précédent.

par conséquent, pas obtenu les points, elle s'est montrée déçue. Le risque de ce type de blocage est la perte de confiance dans le jeu des apprenants joueurs (Toffoli, 2018).

Les professeur.es ont observé deux conséquences à cette faille chez les apprenants : la première était les nombreuses ruptures dans le rythme, la seconde était la limite de l'engagement de l'apprenant ainsi que de son intérêt pour les activités, qui lui semblaient désormais faillibles. Ainsi, le joueur perdait confiance en l'efficacité du jeu et ne le prenait plus au sérieux. De plus, à force de repérer les failles du jeu, il tentait d'en contourner les règles afin de ne plus se retrouver bloqué par cette situation. Sa réflexion portait davantage sur les réponses attendues par le jeu afin de ne plus perdre de points, que sur l'apprentissage ou le jeu lui-même (pour le jeu).

Il a même pu être observé un phénomène similaire avec le groupe d'apprenants expérimentateurs : ces derniers, bloqués par leurs réponses, pourtant justes mais non attendues par l'intelligence artificielle du jeu, ont utilisé, malgré l'encadrement et les encouragements, et ce, à de nombreuses reprises, la stratégie du triple clic. A la longue, l'intérêt pour le jeu et les apprentissages sous-jacents, ont diminué chez eux. L'intérêt majeur a fini par devenir pour eux d'avancer dans la mission et de la terminer.

13.9 Connectivité : le problème du serveur

L'un des problèmes majeurs observés par les utilisateurs du jeu lors de l'expérimentation (Toffoli, 2018) ont été les déconnexions intempestives. Les tracasseries les plus saillantes rencontrées par les joueurs ont été relevées ici :

- A certains moments, les joueurs ont parfois eu à subir des éjections soudaines du serveur. Ce phénomène fut très agaçant, car la reconnexion était lente.
- Les problèmes de bugs du serveur ont également ralenti la dynamique du jeu, notamment lorsque ce dernier ne répondait plus : le joueur se retrouvait à devoir cliquer dans le vide sans que rien ne se passe. Il est à noter que ces « freezes » sont assez fréquents[413].
- L'enregistrement a également posé problème aux apprenants expérimentateurs : la disquette d'enregistrement apparaissait de manière intempestive sur l'écran et occasionnait un blocage définitif du jeu.

[413] Les observateurs ont noté que cela arrivait deux fois par séance de deux heures, sur un effectif d'environ dix personnes.

- Ces blocages paralysaient également « la console enseignant » et créaient des blocages d'affichage, qui se superposaient de pages en pages.

Figure 42. Portail de connexion (*les éonautes*, 2019)

- Des lenteurs ponctuelles, dites *lag*[414], ont été constatées par les joueurs dans le jeu : l'avatar, déjà très lent dans ses mouvements, se bloquait fréquemment, en réapparaissant plus loin par la suite, ou avançait avec un rythme haché. Ce problème provenait sans doute des lenteurs du serveur, soulignées ci-dessus.
- Enfin, il était difficile de se reconnecter lorsque le nombre de joueurs avaient atteint un certain nombre : « au collège, la sécurité informatique limite le nombre possible de

[414] « Décalage ». Désigne le temps de retard qui survient en ligne entre le moment où l'on effectue une action et celui où elle est prise en compte dans le jeu.

connexions simultanées : cinq au maximum en même temps » (Toffoli, 2018 :44). Ces déconnections intempestives effaçaient une partie de la progression et décourageaient l'élève à poursuivre le jeu.

Mon expérimentation du jeu, en tant qu'encadrante des apprenants, a montré les mêmes obstacles. Les déplacements saccadés de l'avatar, les déconnections intempestives, les difficultés d'enregistrement ainsi que les blocages d'affichage liés à la lenteur du serveur, ont autant ralenti les parties des joueurs qu'ils l'ont fait pour les élèves de l'expérimentation des élèves de l'UPE2A. Ainsi, j'ai pu facilement m'identifier aux difficultés relatées lors de leur expérimentation.

Afin de compléter le corpus, j'y ai adjoins l'interview[415] réalisée auprès de Valérie Metz, l'une des scénaristes du pôle didactique du jeu *les éonautes*, le samedi 23 janvier 2021. J'ai souhaité croiser mes impressions rencontrées à titre individuelle lors de cette expérimentation avec les coulisses de la conception du jeu, les espoirs portés dans sa commercialisation et les conclusions que chacun a pu tirer de la disparition du jeu à travers l'expérience personnelle de cette didacticienne et scénariste en conception multimédia.

XIV. Analyse de l'interview

Cet échange a été pour moi très utile et très enrichissant : il a permis de conforter certaines des hypothèses, et de consolider certaines impressions ressenties pendant l'expérimentation. L'analyse de l'entretien a croisé les données qualitatives recueillies dans les propos de Valérie Metz.

Premièrement, il faut rappeler que l'expérimentation réalisée est une étude pilote[416]. Seule trois observations en classe ont été réalisées avec pour support *les éonautes* ou son prédécesseur Thélème :

- la première observation fut réalisée par Valérie Metz[417] le 17 février 2010, dans le cadre de la réalisation de son master de création multimédia pour les langues[418]. A une

[415] L'interview se trouve en annexe.
[416] En effet notre thèse est la première proposition de recherche qui concerne l'évaluation lexicale d'un jeu sérieux vidéo-ludique.

nuance près : cette étude n'avait pas pour support *les éonautes*, mais son embryon : le jeu *Thélème*. Les étudiants avaient été préalablement invités par mail et affiches publicitaires à se joindre à l'expérimentation : quinze d'entre eux ont répondu favorablement à l'invitation. Le test s'était organisé sur plusieurs parties : la première comprenait la présentation du projet et du jeu, enfin, la deuxième invitait les étudiants à compléter un questionnaire avant de commencer le jeu afin de sonder leur utilisation des sites et logiciels d'apprentissage.

Après une heure de jeu, encadrée par l'équipe d'Almédia, les apprenants expérimentateurs avaient été invités à répondre à un questionnaire de motivation afin de recueillir leurs impressions sur le jeu. J'ai recueilli les résultats du corpus que Valérie Metz a présentés dans son mémoire (Metz, 2011: 80)[419] :

Tableau 18. Résultats du questionnaire de motivation, (Valérie Metz, 2011)

Ainsi, selon le graphique extrait de l'observation retranscrite par Valérie Metz, la majorité de personnes interrogées était d'avis qu'il est possible d'apprendre en jouant.

[417] Encadrée par l'équipe Almédia et en collaboration avec les étudiants étrangers faisant partie de l'EM de Strasbourg et travaillant sur le projet.
[418] Valérie Metz a réalisé son mémoire de master de création multimédia pour les langues sur le jeu l*es* éonautes. Elle y livre principalement son expérience en tant que scénariste pédagogique des dialogues du jeu et une observation réalisée en classe de langue à partir de ce support.
[419] Les données graphiques ont été extraites du mémoire de Valérie Metz intitulé « L'aventure éonaute : apprendre par l'action…de jeu », sous la direction de Geoffrey Sockett et Denyze Toffoli en septembre 2011.

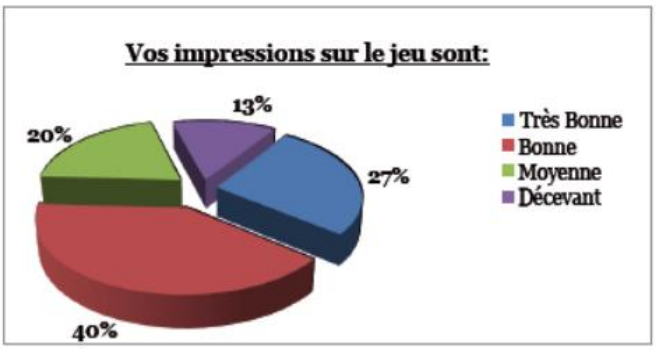


Tableau 19. Résultats du questionnaire de motivation (Valérie Metz, 2011)

Toujours selon le recensement des réponses extraites des questionnaires, il apparaissait que 67% des joueurs sondés ont eu de bonnes impressions sur le jeu.

Le dépouillement du questionnaire à propos de leur utilisation des sites et logiciels d'apprentissage a montré que pour 90% d'entre eux, il était possible d'apprendre une langue étrangère en jouant. Il est également apparu que la majorité d'entre eux ont déjà utilisé des sites internet pour progresser en langue, et que ces derniers s'avéraient à leurs yeux intéressants et efficaces. Néanmoins seuls 33% d'entre eux les jugent ludiques et divertissants.

En ce qui concerne les logiciels d'apprentissage, là aussi, seulement 55% d'entre eux disaient ne jamais les avoir utilisés ceux-ci pour progresser. Parmi ceux les ayant déjà utilisés, 50% les considéraient intéressants, ludiques, efficaces et divertissants à la fois[420].

En complément de ces remarques, les points jugés positifs retenus par les joueurs, à l'issue du deuxième questionnaire, sont (Metz, 2011: 58) :

Le graphisme

Le fait de pouvoir circuler librement dans le jeu et de pouvoir visiter les différents endroits

La rencontre avec les autres joueurs dans le jeu et de pouvoir discuter avec ceux-ci

Comprendre facilement les dialogues avec les personnages non-joueurs (robots), ceux-ci aidant l'apprenant à progresser

Le jeu permet d'apprendre du vocabulaire

40% des personnes interrogées pensent que le jeu Thélème peut aider à progresser en Français

L'utilisation du jeu n'a paru complexe à aucun des joueurs[421].

La seconde observation a été réalisée sous forme de test par Geraldine Koch, didacticienne et enseignante qui a collaboré avec Valérie Metz à la rédaction des scénarios pédagogiques du jeu.

[420] Propos recueillis par Valérie Metz (2011) dans son mémoire.
[421] *Ibid.*

Cette observation s'est déroulée à la MISHA[422] auprès d'apprenants allophones de niveau A2 du cadre, et avait pour support *les éonautes*. J'ai souhaité accéder aux résultats de ce test, en contactant directement Geraldine Koch, afin d'organiser, à l'instar de Valérie Metz, la tenue d'une interview. J'ai obtenu un accord de principe, qui n'a pas abouti, malgré deux relances par courriel. Toutefois, selon les propos recueillis dans la séquence vidéo, publiée sur le site du jeu[423], elle confirme qu'à l'issue du test, les étudiants « ont montré qu'ils ont compris [notre] objectif, c'est-à-dire apprendre en s'amusant, apprendre en jouant […], le pari est gagné pour ce jeu ludo-éducatif ».

- La troisième observation a été organisée sous l'égide de Denyze Toffoli, dans le cadre de sa recherche HDR (Toffoli, 2018: 63). Celle-ci fut conduite par une enseignante du collège International de l'Esplanade, elle-même impliquée dans l'expérimentation. Une sélection de onze puis dix élèves de 6e-5e, scolarisés dans la section FLS1, et issus d'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A), devant atteindre le niveau A2 a expérimenté le jeu au cours d'une séquence pédagogique. Globalement, les élèves ont donné un accueil très positif au jeu, et ce, pour plusieurs raisons détaillées ci-dessous :

    - Ils avaient, dans un premier temps, le « sentiment de jouer plutôt que de travailler » (Toffoli, 2018: 64).

    - Par ailleurs, certains élèves sont parvenus à faire le lien entre les points de grammaire étudiés en classe et les missions des jeux expérimentés en classe.

Néanmoins, des points négatifs ont été relevés, dont en particulier :

Le côté répétitif du jeu et l'absence d'interactions entre les élèves a impacté le dynamisme[424] du jeu, ce qui a dérouté les apprenants, qui ont davantage eu l'impression de « faire autre chose, d'agir différemment, sans avoir l'impression d'apprendre » (Toffoli, 2018: 64).

L'expérimentation a rencontré des difficultés en lien avec le nombre d'élèves, insuffisamment encadrés, selon ce qu'il aurait fallu prévoir. Déjà, le seul équipement encore rudimentaire des établissements scolaires ne permet pas une organisation efficace.

Ainsi, ces trois observations-test ont montré l'engouement initial des étudiants pour le serious game, ce qui a par ailleurs, mobilisé mes premières impressions personnelles *a priori* et nourri mes premières hypothèses sur les performances d'un tel support dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les observations plus poussées, dans le cadre de sa recherche HDR, de Denyze Toffoli (2018) ont néanmoins montré, sur le terrain, l'ensemble des limites du jeu, tant sur le plan

[422] La maison inter-universitaire des Sciences de l'Homme-Alsace.
[423] La vidéo est disponible sur ce lien : https://www.youtube.com/watch?v=9Pbk9qET6hw
[424] Nous ne développerons pas ce point ici, car il s'agit dans cette partie de récapituler l'état de l'art des observations-tests autour du jeu. Pour plus d'informations, revenir à la critique du jeu.

technique et ergonomique que didactique. Ces observations vont dans le sens des conclusions de mon expérimentation de thèse et expliquent davantage les limites auxquelles j'ai été confrontés, tant dans le recrutement difficile des apprenants, que dans l'essence même de l'expérimentation.

Valérie a trouvé important de préciser, lors de notre entretien, le problème du financement du jeu, et l'importance d'avoir réalisé sa conception en *open space*[425] , notamment dans la résolution des nombreuses difficultés auxquelles ils étaient quotidiennement confrontés (Metz, 2021) :

> *Valérie Metz* : Et c'est aussi pour ça que c'était quand même très important et complexe que l'on soit tous dans la même pièce. Parce qu'effectivement, il y avait des allers-retours constants entre ce qui était faisable techniquement, graphiquement, etc. Donc oui, on avait des pages et des pages d'idées. Puis ensuite, on regardait ce qui pouvait fonctionner, ne pas fonctionner, ne serait-ce par exemple que de s'interroger de savoir si un personnage pouvait prendre en main ou pas le jeu ? Non, il ne peut pas. Donc, Il y avait des ajustements constants à faire.

Un autre élément a attiré mon attention durant cette interview : les items lexicaux que j'ai choisis ont été orientés vers l'*ethos*, car après avoir exploité le jeu, j'avais pu en extraire un certain nombre. Cette sélection n'a pas étonné Valérie Metz et l'évocation de l'*ethos* lui parlait « parfaitement » et ne l'a aucunement surprise :

> *Valérie Metz* : Mais complètement, mais je vous avouerez que je n'ai plus complètement de souvenirs. Mais ce qu'il y a aussi, c'est que c'est un jeu qui avait été conçu quand même dans l'idée de suivre une progression pédagogique. Donc. Le passage dont vous parlez là particulièrement, je me rappelle plus s'il y avait quelque chose avant ou après. Il est vrai que quand vous me parlez de présentation, pour moi, ça me fait plus penser à du A1 déjà.

Même si Valérie m'a rappelé, à juste titre, que certaines tournures relevaient du niveau A1, j'ai dû préciser qu'il existait également des tournures interrogatives plus complexes pour ce niveau, qui avoisinaient davantage le niveau A2/B1, dans la mesure où l'utilisation de certains temps verbaux et pronoms interrogatifs étaient investies.

Ce projet est le croisement de plusieurs champs disciplinaires : l'informatique, la communication, la didactique, la linguistique, la cognition. Pour réaliser un projet de cette envergure, Valérie pointe le peu de financement dont ils ont bénéficié dans leur équipe, malgré les sollicitations des chefs de projet, auprès du ministère. Ces moyens restreints n'ont pas permis d'approfondir certaines failles, mises en relief par la critique du jeu (Toffoli, 2018). Il était donc très difficile d'avoir des attentes ambitieuses quant à une réussite commerciale auprès des établissements scolaires et universités. Ce jeu aurait certainement

[425] Bureau ouvert où tous les experts travaillent de concert.

demandé des moyens humains et financiers beaucoup plus conséquents afin de voguer sur l'ère du jeu vidéo actuel, dont le succès aujourd'hui n'est plus à démontrer. A titre informatif :

> Le coût de la réalisation d'une démonstration de serious game (version d'essai réalisée avant la validation de l'annonceur) avoisine en général les 200 000 dollars**.** La réalisation d'un jeu complet coûte plutôt un million de dollars**.** "Comme dans le jeu vidéo traditionnel, certaines grosses production peuvent bénéficier d'un budget de plusieurs millions de dollars", note Olivier Lombart PDG de Net Division (Méli, 2008)[426].

Quant à la représentation du jeu, il a été souligné lors de la présentation de mon expérimentation les nombreuses difficultés rencontrées sur le terrain. La plus saillante était le recrutement qui a pris environ un an et demi. Malgré toutes les structures sollicitées, le recrutement n'a pu voir le jour qu'avec l'intervention de ma directrice de thèse, qui a dû elle-même sollicité son réseau. J'avais émis l'hypothèse, grâce à certains retours des apprenants manifestant leur scepticisme pour le support expérimenté, que l'association de la notion de jeu vidéo n'allait pas forcément de pair avec l'apprentissage d'une langue, dans la représentation que s'en font les étudiants. Cette hypothèse a été confortée par l'opinion de Valérie Metz, qui a rencontré les mêmes difficultés de terrain, près de dix ans avant mon expérimentation, et qui a exprimé l'énergie mobilisée à « sortir des sentiers battus » (Metz, 2021) :

> *Valérie Metz* : […] On ne va pas se mentir, des milieux pour une bonne part, suffisamment aisés, suffisamment ouverts culturellement. Et il est vrai que globalement, dès que je viens avec des conceptions de pédagogies un peu différentes, actionnelles (etc.), je me heurte chaque fois quand même à beaucoup d'incompréhension, beaucoup de méfiance, voire de défiance. Et ça rejoint un peu ce que vous avez dit avec l'expérience auprès de vos apprenants chinois. C'est à dire qu'à partir du moment où on sort des sentiers battus en apprentissage-enseignement, ils ont l'impression qu'on ne les prend pas au sérieux, qu'ils n'apprennent pas. Et donc, il y a toute une phase où il faut réussir à les convaincre et leur prouver que. Et cela demande énormément d'énergie. Et en finalité, on ne les convainc pas tous, mais j'arrive quand même à en convaincre deux tiers. Mais cela demande énormément d'énergie.

Elle (Metz, 2021) ajoute par ailleurs :

> *Valérie Metz* : […] je pense que c'est un projet qui aurait un très bel avenir parce qu'il permettrait justement un peu de changer la donne sur la manière d'apprendre, enseigner, mais il nécessite […] véritablement un changement d'état d'esprit par rapport aux conceptions d'enseignement-apprentissage et tant que ce changement d'état d'esprit ne se fera pas, il n'y aura pas de public, parce que le public n'aura pas de clients. Je ne vais pas parler de public, plutôt il n'y aura pas de clients parce que ces gens-là n'iront pas, eux, spontanément si on ne les y amène pas. Et donc, on va

[426] Propos recueilli dans l'article du journaliste Benoît Méli, disponible sur ce lien : https://www.journaldunet.com/ebusiness/crm-marketing/1021702-comprendre-et-utiliser-les-serious-games/1021707-combien-ca-coute

> très certainement se heurter, tant qu'il n'y a pas une véritable évolution, voire révolution, dans la conception qu'on a de l'enseignement-apprentissage, à des blocages. Et ce genre de projet aura beaucoup de mal à se placer commercialement.

Ses propos amènent à s'interroger sur la conception actuelle d'enseignement-apprentissage en didactique du Français : son état d'esprit est-il modulable aux innovations au point d'envisager l'introduction du jeu vidéo ludique en classe de langue ? Selon les propos recueillis dans cette interview, la clientèle doit-elle passer par ce changement de mentalité ? D'où l'évocation faite d'une « révolution » dans la conception que l'on se fait de l'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, Valérie Metz (Metz, 2021) a également évoqué l'idée que le graphisme du jeu aurait sans doute contribué à le rendre techniquement obsolète :

> *Valérie Metz* : Comme je l'ai dit dans mon mémoire, je pense que l'idée était très bonne, mais que dès le départ, le jeu était déjà dépassé techniquement. Je pense que dans la philosophie, dans la théorie, c'était parfait. Sauf que dès le départ, on arrive sur le marché. On veut toucher un jeune public, collège et lycée avec un jeu déjà « vieux ». Du coup, l'idée de les accrocher sur un jeu, elle est super. L'idée du voyage dans le temps, c'est super. Mais ensuite, quand on voit des Zelda à côté…

Elle évoque à juste titre l'actualité du jeu vidéo de l'époque qui voyait émerger des jeux vidéo, tels que Zelda, doté d'un graphisme en constante évolution, proche des univers manga. C'est ce qui aurait vraisemblablement, entre autres raisons, fait baisser l'intérêt de ce jeu au graphisme quelque peu désuet, auprès des apprenants et plus globalement auprès d'un public scolaire (enseignants et apprenants).

Ces éléments posent les jalons d'une vraie réflexion sur la temporalité du jeu dans l'apprentissage des langues étrangères : est-ce une question de manque de moyens qui contraindraient les concepteurs à ne pas investir davantage le développement graphique et le *gameplay* ? Ou bien une question de représentation du jeu dans les mentalités, pour ce qui est de l'enseignement en général, et celle des langues étrangères en particulier ? Ces questions pourraient être réfléchies dans le croisement d'autres disciplinaires, tels que l'information et la communication, en plus de la linguistique et la didactique.

CONCLUSION GENERALE

Rappel de la démarche

En tant qu'application informatique, l'avènement du serious game voit le jour, selon Ben Sawyer en 2002. Phénomène encore récent, les définitions autour de cet objet ne font donc pas l'unanimité chez les spécialistes.

Ainsi, nous avons vu qu'il existait une multitude d'approche du serious gaming. Certains acteurs y intègrent une véritable ludification (*gameplay*) associée à une dimension utilitaire. D'autres considèrent que tous logiciels de création issus de l'industrie du jeu vidéo prennent la forme d'une application. D'autres encore le définissent comme un jeu vidéo dont l'approche est purement marketing (Michaud, 2008).

J'ai retenu l'approche d'Alvarez et Michaud (2008: 3) :

> La vocation d'un serious game est d'inviter l'utilisateur à interagir avec une application informatique dont l'intention est de combiner à la fois des aspects d'enseignement, d'apprentissage, d'entraînement, de communication ou d'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo. Une telle association a pour but de donner à un contenu utilitaire (serious), une approche vidéoludique (game).

Le projet dans le cadre de cette thèse a d'abord été de concevoir l'intégralité d'un jeu pédagogique innovant, s'appuyant sur l'expérimentation réalisée en master 2 et s'inspirant du jeu *les éonautes*. Une fois conçue, l'objectif était de soumettre ce support d'apprentissage à mes deux hypothèses de départ :

- Le serious game permet d'acquérir une compétence lexicale supérieure aux approches actionnelles traditionnellement enseignées en classe de langue, en didactique du français langue étrangère.
- Le serious game favorise la motivation chez l'apprenant.

Après la conception des dialogues du jeu et du scénario pédagogique qui a été détaillée dans le chapitre 2 « Projet de conception de mon jeu serieux », j'ai approfondi la question de l'*ethos*, en proposant un état de l'art de cette notion dans le contexte du serious game. Ce cas particulier a permis d'ouvrir la question sur la présentation de soi, sa genèse et ses origines antiques, ses différentes appellations, ramifications et définitions, pour enfin parvenir à proposer une définition de l'*ethos* ludique.

A travers cette démarche, l'intérêt de l'*ethos* a pu être justifié dans le contexte d'apprentissage d'une langue seconde, qui prendrait pour support le serious game. En effet, l'apprentissage d'une langue seconde passe par différents niveaux, précisés par des descripteurs. Je me suis intéressée à la présentation de soi et des autres, qui correspond à la compétence présentée dans le descripteur du niveau A1 et A2 comme précisée ci-dessus :

C. Les descripteurs dans le cadre de référence

P49 ***PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE***

C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tableau 20. Les descripteurs dans le cadre de référence

P49

MONOLOGUE SUIVI : DECRIRE L'EXPERIENCE

C2	Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.
C1	Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes. Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.
B2	Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.
B1	Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions. Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident. Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions. Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition. Peut décrire un événement, réel ou imaginaire. Peut raconter une histoire.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.
A1	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.

Tableau 21. Les descripteurs dans le cadre de référence

P50	*S'ADRESSER À UN AUDITOIRE*
C2	Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.
C1	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort.
B2	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables.
	Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même.
B1	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide.
A2	Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes.
	Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.
A1	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.

Tableau 22. Les descripteurs dans le cadre de référence

En outre, le niveau A2 permet à l'apprenant de « décrire […] des activités passées et des expressions personnelles […] sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date ». En somme, toutes ces compétences ont été exploitées dans la narration des dialogues du scénario pédagogique que je souhaitais concevoir.

Il apparaissait donc évident de traiter l'acquisition lexicale à l'aune de la présentation de soi. En effet, la notion rhétorique d'*ethos* (c'est-à-dire l'image que l'orateur construit de lui-même afin d'assurer sa crédibilité) a pris une place prépondérante dans les sciences du langage depuis les années 1990[427], en plus d'avoir pénétré le domaine des sciences sociales et humaines, sous différentes appellations. L'intérêt est le même : produire une image de soi dans la communication verbale et non verbale.

Ainsi que je l'ai évoqué dans l'état de l'art de l'*ethos* (Cf. Partie 2) et à la partie de l'*ethos* liée au cadre de l'expérimentation, cela a permis de voir que le locuteur entre consciemment ou non dans une présentation de soi. Déjà par la façon dont il s'exprime, mais aussi par les sujets

[427] Pour plus d'information, se référer à Amossy (2010). Voir aussi Charaudeau et Maingueneau (2002).

qu'il traite, son niveau de langue et son style : ainsi, il projette à l'autre une représentation de sa personne. C'est sous cette aune que j'ai choisi d'aborder l'*ethos* dans la conception de mon projet de jeu d'abord, ensuite dans le choix des items cibles du corpus de cette thèse. En effet, en plus d'aborder la présentation de soi, sous le prisme du sociologue Erving Goffman, pour qui toute interaction sociale projette l'intention à l'autre une image de sa personne qui doit contribuer au bon déroulement d'un échange, j'ai proposé l'analyse de l'*ethos* discursif de mon corpus *a posteriori*.

L'*ethos* prend donc une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisque l'apprenant doit valider pour les niveaux A1 et A2 la compétence : « Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées ». Rappelons que l''objectif était de permettre au joueur de se présenter grâce à un avatar choisi et « personnalisable »[428], de s'exprimer sur ses goûts, « ce qu'on aime ou pas » par « des courtes séries d'expressions » à travers les dialogues.

Trop ambitieux pour un travail de thèse, ce projet aurait nécessité un financement conséquent, un temps de réalisation beaucoup plus long, un dispositif technique et humain qu'il n'était pas possible de réunir dans la réalisation de ce modeste travail de recherche. Il a donc a été mis en suspens et reporté ultérieurement, après discussion avec mon comité de suivi de thèse et ma directrice, avec l'ambition de le réaliser dans un contexte plus favorable et adapté, comme celui d'un stage postdoctoral en cotutelle avec le champ de l'information et la communication.

Après le renoncement de la conception d'un serious game en didactique du français, j'ai fait le choix d'utiliser *les éonautes* comme support, dans la mesure où je possédais déjà la licence d'utilisation depuis le master 2. Ce choix fut d'ordre essentiellement pratique : en plus d'avoir la licence, *les éonautes* était la seule tentative de serious game proposée aux institutions et mise sur le marché, pour laquelle des observations ont été menées sur le terrain. En réalisant plusieurs parties de ce jeu, j'ai pu concevoir, non pas un serious game, mais un serious gaming[429], par l'extraction, à partir du jeu, d'items cibles épousant les critères de présentation de soi des descripteurs du niveau A2/B1 du cadre.

[428] Le joueur avait la possibilité de choisir le genre, le prénom, l'origine, le vêtement de son avatar.
[429] Le serious gaming, contrairement au serious game, consiste à extraire à posteriori le scénario pédagogique du jeu et de l'exploiter à des fins utilitaires.

A partir de là, j'ai décidé de ne garder qu'une seule hypothèse sur les deux initiales et de focaliser les travaux de cette thèse sur l'acquisition lexicale, en mettant en exergue l'aspect didactique. La question de la motivation générée par ce support pourrait être largement approfondie au-delà de la thèse. Le temps restreint ne me permettait pas de l'aborder de manière sérieuse et approfondie.

Je suis parvenue à répondre à l'hypothèse de départ retenue et traitée dans cette étude[430], grâce au parcours de différentes étapes : d'abord en m'intéressant à l'étude approfondie du serious game, à travers son évolution et à l'utilité de sa dénomination dans le champ de la didactique et des sciences du langage, ensuite, en affinant ma réflexion à l'*ethos* et à la présentation de soi telle qu'admises en analyse du discours et en sociolinguistique. Le projet de conception d'un jeu vidéo sérieux basé sur un jeu de rôle a permis par ailleurs de comprendre les mécanismes de ludicisation du jeu de l'intérieur, et ce que cela pouvait apporter en termes d'estime de soi à l'apprenant.e/joueur.se. Enfin, la décision de travailler sur le serious game *les éonautes*, déjà expérimenté dans mes travaux de master 2, m'a paru pertinent et pratique car ce dispositif avait déjà fait l'objet d'observations de la part de ses concepteurs.rices. Pour pouvoir dégager des résultats quantitatifs et qualitatifs en termes d'acquisition lexicale liée à l'*ethos*, ayant pour support un dispositif vidéoludique, deux groupes ont été soumis à une expérimentation : l'un à travers une séquence pédagogique traditionnelle conforme à l'approche actionnelle, l'autre à travers le serious game *les éonautes*. Ces deux groupes ont été testés selon les mêmes critères d'interaction, à l'issu desquels il devait acquérir les mêmes items cibles.

Cette thèse s'inscrit donc dans une démarche didactique, même si par endroits, elle peut se situer à la frontière de l'acquisition. En effet, certains points de l'acquisition y sont esquissés, et générent un certain nombre d'interrogations, tels que l'acquisition des items cibles à l'aide du support serious game. Néanmoins, comme l'analyse des données de l'expérimentation le révèle, les résultats obtenus n'ont pas été suffisants en quantité ni en termes de saillance pour permettre de répondre de manière scientifique à la question de départ qui était : le serious game permet-il d'acquérir une compétence lexicale supérieure aux approches actionnelles traditionnellement enseignées en classe de langue, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, ici le Français ?

[430] Le serious game permet d'acquérir une compétence lexicale supérieure aux approches actionnelles traditionnellement enseignées en classe de langue, en didactique du français langue étrangère

En outre, en plus de s'inscrire dans le champ de la didactique, elle tente d'établir des passerelles avec les sciences de l'information et de la communication.

Avant de commencer ce travail, j'espérais extraire des données significatives et saillantes quant à une éventuelle tendance en termes d'acquisition des items cibles proposés aux apprenants. Forte de mon expérimentation du master 2 dont les scores révélaient des résultats quantitatifs prometteurs[431], je pensais qu'il serait aisé d'agrandir l'échantillonnage, et d'obtenir à l'issue de l'expérimentation des résultats dans l'extension de ceux récoltés en master 2.

Par ailleurs, je supposais que l'engouement autour du jeu vidéo, dans un contexte de révolution numérique généralisée, aurait ameuté beaucoup plus de volontaires pour réaliser l'expérimentation. Ainsi, je pensais que le jeu vidéo ludique[432], au vu de son impact sur la motivation[433], agirait également sur les apprentissages et plus précisément sur l'acquisition lexicale. Néanmoins, la difficulté du terrain a mis en valeur des questionnements sur la place du serious game dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui a ouvert de nombreuses pistes sur les raisons pour lesquelles cet outil n'a pas rencontré de succès en France dans le contexte de la didactique. L'aspect technique, l'obsolescence de l'outil à une ère de grande innovation technologique dans le domaine du jeu vidéo, certains exercices qui relèvent de la grammaire structuraliste, axée notamment sur la répétition et la méthode audio-orale (cf. XVIII. Critique technique du jeu), la prise de risque aléatoire selon les missions, ainsi qu'un certain nombre de points développés dans le chapitre de la critique du jeu ont été évoqués et discutés afin de tenter d'y répondre.

Rappelons que l'expertise présentée lors de cette expérimentation a mobilisé deux groupes de douze joueurs expérimentateurs, pendant une période de trois mois : un groupe ayant expérimenté l'outil, et un groupe contrôle. Les méthodologies d'expertise mises en avant ont croisé des données quantitatives et des observations qualitatives, récoltées auprès d'un public d'étudiants de niveau linguistique homogène, afin de parvenir à des analyses se voulant les plus précises possibles.

Pour ce faire, une attention particulière a été prêtée à l'acquisition de douze items cibles extraits du jeu, inconnus aux participants[434], sur le thème de la présentation de soi (l'*ethos*),

[431] Ces résultats n'étaient pas représentatifs à cause du faible échantillonnage.
[432] Dans les différentes disciplines : advergames, etc.
[433] Pour plus d'information, revenir à la thèse de Lotfi Derbali sur l'impact de la motivation des serious games.
[434] Point qui a été vérifié grâce à la distribution de questionnaires pré-lexicaux.

dans les attentes du niveau A2-B1 du cadre de référence. Par ailleurs, j'ai observé comment les utilisateurs interagissaient avec le jeu, en examinant plus particulièrement, à partir de questionnaires post-lexicaux, l'acquisition des items cibles. Chaque étape de l'expérimentation a été explorée puis analysée, afin de dégager des tendances sur le rapport de l'apprenant au jeu vidéo sérieux, et déceler *in fine,* les limites éventuellement, et les potentialités d'un tel concept en didactique du français.

L'objectif était de répondre à la problématique : Le serious game permet-il une acquisition lexicale supérieure, que ne permettrait pas un contexte d'apprentissage plus traditionnel en classe, respectant l'approche actionnelle ?

Connaissances produites

Malgré les difficultés rencontrées pour trouver un terrain, l'expérimentation a été possible, et ce même si cette dernière s'est déroulée à effectif réduit. Le serious game a été une expérience nouvelle pour la totalité des utilisateurs, avec en sus, une prise en main difficile due aux nombreuses difficultés qui ont été soulignées dans le chapitre « Critique technique du jeu ». La méthodologie utilisée se situe au croisement de plusieurs démarches ; elle a permis de coupler l'analyse de l'objet, ici le serious game, aux contraintes de sa réception chez les apprenants. Les indicateurs quantitatifs mobilisés dans le chapitre « Résultats des questionnaires », présentés sous forme de graphique, ont renseigné l'hypothèse de départ. Le corpus a révélé une acquisition lexicale globalement similaire entre le groupe d'apprenants expérimenté et le groupe contrôle que je reporte ici :

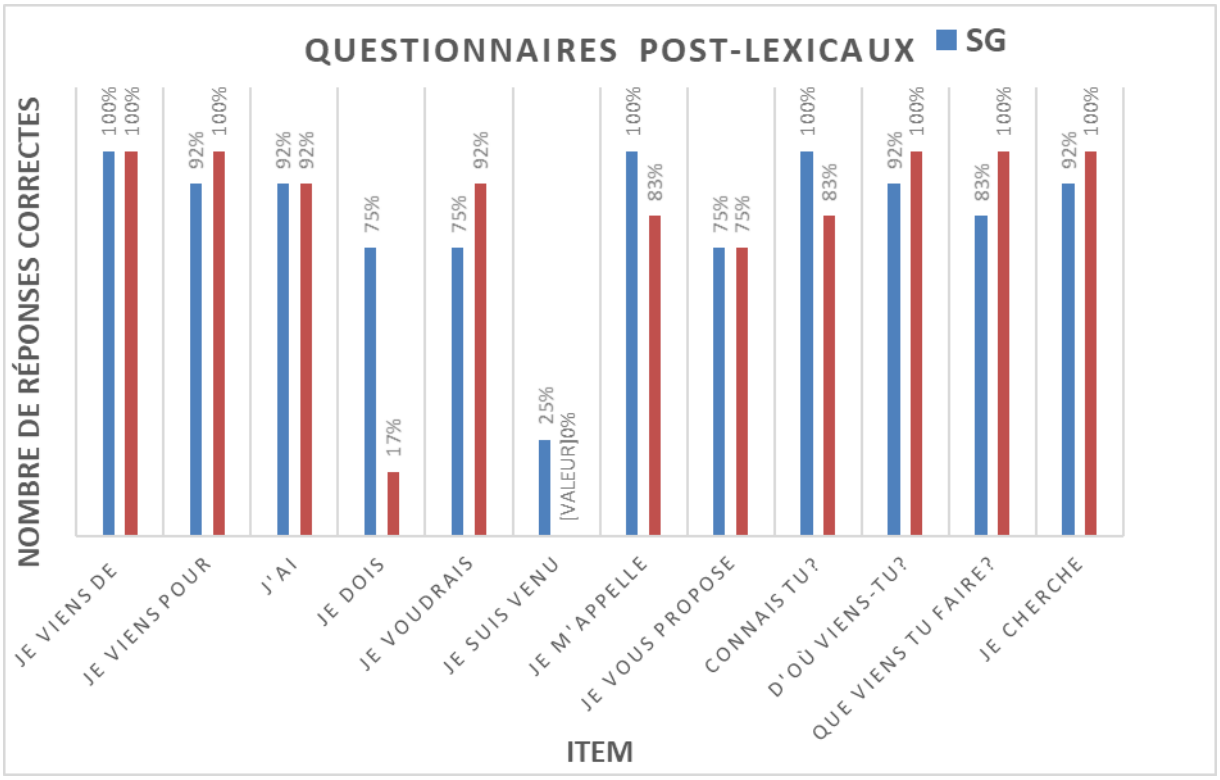


Tableau 23. Comparaison des scores de l'expérimentation

L'analyse des données quantitatives ne présente pas de tendances significatives, néanmoins le faible échantillonnage ne permet pas en réalité une réelle représentativité des résultats.

Les résultats et la discussion qui ont suivi ont permis de les articuler à l'analyse qualitative, grâce notamment à l'ajout du corpus de mon master 2[435] et à l'interview de la scénariste du support utilisé, livrant ainsi une série de pistes de réflexion sur le statut du jeu vidéo sérieux en didactique aujourd'hui. Ce statut souffre de quelques tares, qui ont été analysées dans de nombreuses études, dont celles qui ont été exploitées dans cette recherche. Parmi elles, celle de Laurence Schmoll (2018), qui dresse une liste d'observations critiques, tant sur l'aspect ergonomique que sur la scénarisation du jeu, et plante les jalons d'une version modifiée et améliorée des *éonautes*, tenant compte de ce qui a été identifié comme problèmes auprès des apprenants et des enseignants.

L'entretien donné à Valérie Metz, l'une des scénaristes du jeu, a complété l'analyse, qualitativement. L'échange a permis de répondre à de nombreuses questions balayées autour des difficultés du terrain rencontrées, telles que le recrutement qui relevait, pour l'expérimentation, d'un véritable parcours du combattant.

[435] Traitant de la même problématique, et du même support.

L'une des scénaristes du jeu l'a expliqué empiriquement : les mentalités des apprenants concernant la conception d'enseignement apprentissage sont encore trop engluées dans des approches traditionnelles. L'innovation dans ce domaine (qu'elle soit au travers d'approches actionnelles ou autres) entraîne encore de la méfiance, voire de la défiance et crée le sentiment que l'outil n'est pas adapté aux apprentissages. Cette expérience a pu être croisée avec la mienne, et expliquer la difficulté de trouver un échantillonnage plus représentatif pour ce type de travaux. Cette discussion a permis d'ouvrir un débat plus large : celui du marché du serious game en didactique du français langue étrangère, en France. L'état de l'art du serious game a identifié une faible représentativité de ce marché : aucune commercialisation à l'échelle institutionnelle n'a encore été proposée en France. Ce terrain en est au stade embryonnaire de la recherche, malgré la tentative des *éonautes*, qui s'est révélée peu fructueuse dans le temps[436].

Ce marché souffre de nombreux obstacles, tels que la levée des fonds auprès des institutions étatiques ou privés, la possibilité de fournir un jeu en adéquation avec la compétitivité proposée dans ce domaine, en termes de graphisme, de ludification (*gameplay*), et permettre ainsi une rentabilité nécessaire en un minimum de temps pour amortir l'investissement. En effet, pour qu'un serious game dure dans le temps, le respect de certains critères est essentiel selon Laurent Michaud, responsable du Pôle Loisirs Numériques de l'entreprise IDATE, et Julian ALVAREZ, docteur en sciences de l'information et de la communication. Ceux-ci se réduisent à trois facteurs : fraîcheur, intérêt et richesse, relatives au contenu et à l'application.

Vraisemblablement, *les éonautes* ne répondait pas totalement aux critères d'innovation (fraîcheur), d'intérêt (le monde des Gaulois auprès d'un public de lycéens ou d'universitaires), ou de richesse (trop complexe pour l'apprenant).

Pourtant, ces mêmes chercheurs ont ouvert des perspectives d'avenir au serious game en proposant, notamment la redynamisation de ce dernier par la relance sur d'autres supports, tels que les applications des téléphones portables intelligents (smartphone).

La relance permet justement de diffuser un titre sur de nouveaux supports. Des exemples comme le jeu *Pacman*, dont la version originale existe depuis les années 80, montre comment ce jeu a pu être redynamisé et décliné en d'autres versions tels *Ms Pacman, Pacman plus, Baby Pacman, Professor Pacman, 3D Pacman, Pacman Championship Edition*, etc.

[436] Le jeu n'a plus trouvé de serveur et a donc arrêté d'être commercialisé en 2019.

Les éonautes s'est cantonné au support informatique et n'a pu jouir des avantages de cette redynamisation. Enfin, pour que cette approche puisse fonctionner, Alvarez et Michaud (2008) ont évoqué la nécessité de trouver son public, ce que visiblement *les éonautes* n'est pas parvenu à faire.

Tracer les perspectives de recherches futures

Dans les précédents chapitres, la démarche de recherche et les travaux menés pour évaluer l'hypothèse de départ ont été présentés. Comme suggéré dans la partie « Retour aux hypothèses », cette recherche est considérée comme exploratoire quant au sujet traité et au positionnement adopté[437]. A ma connaissance, aucune étude scientifique explorant l'acquisition lexicale d'une langue seconde par le biais de ce support n'a été réalisée, cette recherche est donc une étude pilote. La revue de la littérature a, par ailleurs, exploré les nombreuses utilisations du serious game à travers divers champs disciplinaires, tels que la santé, la publicité, le commerce, l'assurance, etc.

L'état de l'art m'a dirigée vers les travaux de Lotfi Derbali (2010)[438] qui a traité de la motivation dans les jeux sérieux. Cette recherche a révélé de nombreuses innovations, je ne citerai que celles qui pourraient intéresser la continuité de la thèse.

Parmi ces innovations, nous comptons l'impact psychologique et éléctro-physiologique des jeux sérieux sur la motivation de l'apprenant. L'équipe de recherche a également développé un moyen objectif pour mesurer la motivation de l'apprenant en combinant le modèle théorique ARCS avec les données éléctro-physiologiques de la conductivité de la peau, du rythme cardiaque et des signaux cérébraux.

Le modèle ARCS de motivation développé par John Keller (1987) regroupe quatre étapes à franchir pour susciter et entretenir la motivation et l'engagement des apprenants.

[437] L'analyse quantitative couplée à des observations qualitatives.
[438] Pour plus d'informations, consulter la thèse de Lotfi Derbali « Contribution de la motivation dans les jeux sérieux », soutenue en mars 2013 disponible sur : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9870/Derbali_Lotfi_2013_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Figure 43. Modèle ARC (John Keller, 1987)

Par ailleurs, l'intégration des mesures biométriques a facilité la mesure des niveaux de motivation des apprenants durant l'interaction avec les jeux vidéo sérieux. Enfin, un processus de classification basé sur les modèles de Markov cachés[439] (HMM) a été proposé. Il permet de modéliser les réactions physiologiques à chacune des stratégies motivationnelles implémentées.

A l'aune de toutes ces innovations, dans le domaine de la motivation, il serait intéressant dans une recherche postdoctorale, de les exploiter en didactique des langues, champ disciplinaire qui n'a pas été exploré par Lotfi Derbali. Ainsi, cette recherche ouvre la voie à de nouveaux travaux sur le sujet. Le modèle entamé, avec la recherche d'un effectif plus représentatif et un serious game plus à la pointe, qui prendrait en compte toutes les critiques constructives exposées dans la recherche HDR de Denyze Toffoli (2018), sera une étape supplémentaire au-delà de la thèse.

[439] Un modèle de Markov caché (HMM) est un modèle probabiliste dans lequel le système modélisé est supposé être une variable aléatoire fonction du temps. Pour plus d'informations, se référer à la thèse de Lotfi Derbali disponible à ce lien : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9870/Derbali_Lotfi_2013_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, (2005). La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : enjeux et réalités. In Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. *Actes de la conférence d'Oslo*, Norvège, 6-8 juin 2004, *Éditions du Conseil de l'Europe.*

Abt, C. C. (1970). *Serious Games*. Viking Press.

Abt, C. C., Hodder, J. C., & O'Sullivan, T. C. J. (1965). *TEMPER: The Theory of the Model*. Raytheon.

Abt Associates. (2005). *Biography of Clark C. Abt*. Retrieved October 26, 2010, DOI http://www.abtassociates.com/page.cfm?PageID=104

Alcorn M.-W.Jr.(1994). Self-Structure as Rhetorical Device: Modern *Ethos* and the Diviseness of the Self. *Ethos. New Essays in Rethorical and Critical Theory*, Baumlin James S. and Tita F.Baumlin (Dallas : Southern Methodist University Press), p.5, traduit par Ruth Amossy.

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse II et III. Disponible à : http://ja.games.free.fr/These_SeriousGames/TheseSeriousGames.pdf.

Alvarez, J. Djaouti, D. (2010). *Introduction au serious game.* Ed. Questions théoriques, 2010, 256 p

Alvarez, J. Alvarez, V. Djaouti, D. Michaud, L. (2012). *Serious Games : Enjeux, offre et marché. Enseignement - Formation - Santé - Intormation & Communication - Défense*. IDATE.

Amossy, R. (2001). *La France contre Romain Rolland. Des usages de l'argument ad hominem*. Pamphlet, Utopie, Manifeste, Lise Dumassy, edition Paris : L'Harmattan, p.167-184.

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : question de l'éthos et de l'identité*. Editions Puf.

Anctil, D. (2005), *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*, Mémoire de

M.A. en didactique, Montréal, Université de Montréal. Disponible en ligne : [http://olst.ling.umontreal.ca/textes-a-telecharger/], consulté le 13.10.2016.

Anyaegbu R., Wei T., Prof Y L., (2012). Serious Game motivation in an EFL classroom in Chinese primary school. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, volume 11 Issue 1, DOI: http://www.tojet.net/articles/v11i1/11114.pdf

Aristote, 1967, *Rhétorique*, trad. M. Dufour, Paris, Les Belles Lettres.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? Etudes de linguistique appliquée, 144: 407-425. Consulté le 19 Mai 2016: www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm.

Aslim Yetis, Elibol (2017). L'estime de soi et l'apprentissage d'une langue étrangère : une étude avec des apprenants de FLE. *Celal bayar universitasi Sosyal Bilimler Dergisi.*

Auroux, S. (1996). *La Philosophie du langage*, Paris, PUF, p. 313.

Auroux, S. (1998). Les enjeux de la linguistique de terrain. Dans S. Bouquet (dir.), Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui, n° 129 de *Langages*, p. 89-111, ici p. 89.

Balancier, P. dans KASBI, Y.(2012). *Les serious games : une révolution*. Edipro, 2012, p.11

Bakhtine M. (1981). *La structure de l'énoncé*. Le principe dialogique, suivi de Écrits du cercle de Bakhtine, Todorov Tzvetan (éd.) (Paris : Seuil).

Barbé, G. (1988). Français langue seconde : attention travaux ! *Diagonales*, 7, p. 40-41.

Barthes R. (1970). *L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire, Recherches rhétoriques.* Paris : Points ; 1ère éd.Communications 16, 1994.

Blanchet, P. (2014). Nécessité d'une réflexion épistémologique, dans Blanchet, P., Chardenet, P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, 2eme édition, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 5-15.

Benveniste E. (1966). *Les relations de temps dans le verbe français, problème de linguistique générale*. Paris, Gallimard, p.237

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Gallimard.

Beckwith H. & Clifford Beckwith, Ch. (2007). *You, Inc. – The Art of Selling Yourself*. New-York : Business Plus, Balance; Reprint édition.

Berget, B. (2013). *L'Histoire des jeux vidéo polémiques - Volume 1 : Jeux de course/action et jeux érotiques*. Mon petit éditeur.

Bernard, M. et Roubaud, J. (1997). *Quel avenir pour la mémoire ?*, Paris, La Découverte - Gallimard, n° 349, 1997.

Bertucci, M. & Boyer, I. (2013). « Ta mère, elle est tellement... » joutes verbales et insultes rituelles chez des adolescents issus de l'immigration francophone. *Adolescence*, 313, 711-721. https://doi.org/10.3917/ado.085.0711

Besse H., Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues.* Paris, Didier.

Binon, J., Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (nº 135), p. 271-283. DOI : 10.3917/ela.135.0271. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm

Blanchet, Ph. Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. France. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp.509, 978-2-813000-48-4. hal-01436588

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique.* Rennes, Presses universitaires, pp. 28-40

Bloch, M. (1997). *Écrits de guerre 1914-1918*, Textes réunis et présentés par Étienne Bloch. Introduction de Stéphane Audoin-Rouzeau (Paris : Colin).

Blondel A.-M. (1975). La pédagogie du français langue seconde. *Le Français dans le monde*, 114, p. 10-17.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier/Didier.

Bonicel, L. (2005). Le Grand Larousse de la langue française (1971-1978) : de l'innovation lexicographique à l'échec dictionnairique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2005/1 (nº 137), p. 39-49. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2005-1-page-39.htm

Borniche, R. (1976). *Le Play-Boy.* Paris, Le Livre de Poche (Grasset).

Borowski, P. (2000). Le lexique dans les Instructions Officielles. *Le Français aujourd'hui*, 131, septembre, p. 8-18.

Bo Shi. (2001). *Trente six stratagèmes chinois*, comment vivre invincible ? Quimétao, à partir d'un recueil de stratégie militaire anonyme découvert en 1939 et datant probablement de l'époque de la dynastie des Ming (1366-1610)

Boyer, H. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, CLÉ International.

Braine, M.D.S (1990). The « natural logic » approach to reasoning. In W.F Overton (Ed.), *Reasoning, Necessity and Logic: Developmental Perspectives.* Hillsdale, N.J : Lawrence Erbaum

Breton, P. (2009). IV. Les arguments d'autorité. Dans : Philippe Breton éd., *L'argumentation dans la communication* (pp. 59-65). Paris: La Découverte.

Bright W. (1966). Sociolinguistics: Proceedings of the ULCA Sociolinguistics Conference 1964. Janua Linguarum, Series Maior 20. Mouton & Co., *The Hague*, Paris.

Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica.

Brougère. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de Serious Game. *Australian journal of French studies* *49*(2): 117-129, DOI : https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux__.pdf

Brown, H.D., (1994). *Principles of language learning and teaching (third ed.).* San Francisco: Prentice Hall Regents.

Buchs, C. & Bourgeois, É. (2017). Chapitre 16. Conflits sociocognitifs et apprentissage. Dans : , P. Carré & P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation: 4ème édition* (pp. 329-345). Paris: Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0329"

Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Paris : Crédif, Hatier/Didier.

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.

Carpentier, C. (2008) *L'outil informatique au service des apprentissages fondamentaux*. Les Dossiers de l'ingénierie éducative. 03/2008. 061. pp.56-59. Paris.

Castelloti, V., PY B. (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon, ENS Éditions.

Castello, E. (2013). Échanger en ligne dans des espaces non pédagogiques : comment apprenants et enseignants s'approprient-ils ces fonctionnalités? EPAL - *Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Jun 2013, Grenoble, France. hal-02002292

Challe, O. Lehmann D. (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique, in: Publics spécifiques et communication spécialisée, numéro spécial du *Français dans le Monde*, août-septembre, 74-81.

Champion, F. (2004). *Le mot et ses indices : Rôle du lexique dans l'interaction didactique avec des adultes migrants en situation professionnelle*. Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris X – Nanterre.

Charaudeau, P. (2007). *Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux*. Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, *t. 4* « Langue(s), Discours », Boyer Henri (éd.) (Paris : L'Harmattan).

Chatenet, L. Sekhniachvili-Komperdra, E. (2018) Identité et ethos discursif du candidat dans l'espace numérique. *Communication et organisation*. DOI: 10.4000/communicationorganisation.6553)

Chauvin-Vileno, A. (2007). « Ethos et texte littéraire. Vers une problématique de la voix », *Semen* [En ligne], 14 | 2002, mis en ligne le 30 avril 2007, consulté le 22 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/semen/2509 ; DOI : https://doi.org/10.4000/semen.2509

Chiseri-Strater, E. (1996). *Turning in upon ourselves: positionality, subjectivity, and reflexivity in case study and ethnographic research*. *In* Mortensen, P., Kirsch, G. E. (Eds.). Ethics and responsibility in qualitative studies of literacy (pp. 115–133). Urbana, IL: NCTE

Chiss, J.-L., Boyzon-Frate, D. (1997). *Enseigner le français dans des classes hétérogènes*. Paris, Nathan Pédagogies.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague, Mouton. *Reflections on Language*. New York, Pantheon Books; tr. fr. (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris, Flammarion.

Cohard, P. (2015). L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie. *@GRH*, 16, 11-40. https://doi.org/10.3917/grh.153.0011

Collas, P. (2013). *Un jeu en réalité alternée, le cas d'architecte 2015*. Mémoire de master sous la direction de François Mangenot, Université Stendhal Grenoble 3 en science du langage.

Combessie, J. C. (2010). *La méthode en sociologie*. La Découverte.

Combrie B. (1984). *Les relations de temps dans le verbe*. E. Benveniste aujourd'hui, tome I, Paris, 1984, p.58

Costa, J-A. (2019). L'enseignement de la modalité linguistique en primaire-des voies méthodologiques possibles et souhaitables. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 41-59

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976). Un niveau-seuil. Strasbourg, *Conseil de l'Europe*.

Coste, D. (1978). *Lecture et compétence de communication*. Le Français dans le monde, 141, p. 25-34.

Coste, D., Galisson, R., Reboullet, A., Rivenc, P. (1995). Points de vue historiques (table ronde). *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 9-14.

Courtillon, J. (1989). *Lexique et apprentissage de la langue*. In A. H. IBRAHIM, M. ZALESSKY (1989), (Éds), Lexiques, *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, Paris, Hachette, p. 146-153.

— (2003). La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. *ÉLA*, 132, octobre – décembre, p. 153-164.

Picoche, J. (1986). *Structures sémantiques du lexique français*. Paris, Nathan.
— (1992). *Précis de lexicologie française*. L'étude et l'enseignement du vocabulaire, Paris, Nathan.
— (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris, Nathan.

Csíkszentmihályi, M. (2004, 1re éd. : 1990). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont

Cuq J.-P. (1989). *Français langue seconde, essai de conceptualisation*. L'Information grammaticale, 43, p. 36-41.

— (1991). Le *français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette FLE.
— (1992). Français langue seconde. Un point sur la question. *ÉLA*, 88, p. 5-26.
— (1995). Français langue seconde : un concept en question. *TRÉMA*, 7, p. 3-12.
— (1997). Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, p. 62-73.
— (2000). Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde et didactique des langues », in « Une didactique des langues pour demain. Actes du colloque international du CRAPEL, Nancy, 27-29 mai 1999, Le français dans le monde, Recherches et applications, juillet, p. 42-55.

Cuq, J-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Clé International, Paris

Debove, J-R, Drivaud, M-H. (1996). *Le Robert*. Paris, XXII, 2181 p.24 cm.

Den allvarsamma, L, De Hjalmar Söderberg.(2001). *The Serious Game*, Broché.

Defreyne, E., Mofrad, G.H., Mesturini, S., Vuillemenot, A.-M. (dirs.). (2015). *Intimité et réflexivité : itinérances d'anthropologues*, Louvain-la-Neuve, Academia -L'Harmattan.

Deleuze, G. et Parnet, C. (1977). *Dialogues.* Flammarion.

De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan.

De Robillard, D. (2011). *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques a travers l'évaluation a fins éditoriales*, Glottopol, 18, p. 221-227.

Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Volume 5, Issue 1. DOI : http://www.academia.edu/3666837/Evaluating_Serious_Games_for_Foreign_Language_Learning_An_Online_Grading_and_Visualization_Tool

Dolzj, J., Pasquier, A., Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *ÉLA*, 92, p. 23-37.

Dortier, J-F. (2005). « Tu flippes ta race bâtard ! » sur le langage des cités. *Sciences humaines*, mensuel n°159, DOI : http://scienceshumaines.com/--tu-flippes-ta-race,-batard----sur-le-langage-des-cites_fr_4808.html

Dorn, D. S., (1989). Simulation Games: One More Tool on the Pedagogical Shelf, Teaching Sociology, 17 (1), p. 1-18.

Ducroit O., Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Éditions du Seuil.

Ducrot, O. (1984) *Le Dire et le Dit*. Paris : Minuit.

Duflo, C. (1997), *Jouer et philosopher*, Paris, Presses Universitaires de France.

Duhamel, C-A. et Balzac, C.(1993). *Le Gros dico des tout petits*, Le Livre de Poche 1995/ Jean-Claude Lattès, 725 p.

Dulay, H.C., M.K. Burt et S.D. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press

Dumortier, J.-L. (2007). *Tâches – problèmes de communication et dispositif d'apprentissage en français langue seconde*. In M. VERDELHAN-BOURGADE (2007), (Éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution, Bruxelles*, De Boeck & Larcier, p. 123-143.

Ebbinghaus, H. (2011). *La Mémoire. Recherches de psychologie expérimentale*. Éd. : L'Harmattan, 2011 (ISBN 978-2-296-13175-0). Psychologie Cognitive : Une approche de traitement de l'information, Éd. : Télé-université du Québec à Montréal, 1989, 2010 (ISBN 978-2-7624-2300-6) (2e édition).

Elhaddef E.,(2013), “I-FLEG: A Serious Game For Second Language Acquisition”, serious game market, DOI : http://seriousgamesmarket.blogspot.fr/2013/04/i-fleg-serious-game-for-second-language.html

Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003.

Enos R.-L. & et Schnakenberg Keren Rossi, « Cicero Latinizes Hellenic Ethos », *Ethos. New Essays in Rhetorical and Critical Theory* Baumlin James S, and Baumlin Tita F., (Dallas: Southern Methodist University Press), 1994.

Fairclough, N. (1992). *Text Analysis: Constructing Social Relations and the Self. Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.

Feuillet J. (1985). La théorie de Benveniste et l'organisation des systèmes verbaux. In: *L'Information Grammaticale*, N. 26, pp. 3-8. DOI : https://doi.org/10.3406/igram.1985.2177

Flahaut, F. (1978). *La Parole intermédiaire*. Paris Seuil.

Frei, H. ([1929] 1971). *La grammaire des fautes.* Genève, Slatkine Reprints

Freud, S. (1985). *Le créateur littéraire et la fantaisie. In L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Gallimard, pp. 29-45

Freud, S. (1908), traduit de l’allemand par Bonaparte, M. et Marty, E. (1933). *La création littéraire et le rêve éveillé*. Le classique des sciences sociales, DOI : https://psychaanalyse.com/pdf/La_creation_litt%C3%A9raire_et_le_reve_eveille.pdf

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard

Fujimoto, T. (2007). “Serious Games in Japan”. Presented at *the 3e Serious Games Sessions Europe*, Lyon, France.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Collection Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.

Galisson R. et Coste.D(1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 612 p

Galisson Robert (1989). *Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, "évolution" ou "révolution" pour demain ?* Le Français dans le monde nº 227, août - septembre, Hachette Edicef, p.113

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier*. Collection Langues et Apprentissage des Langues, p.22

Genouvrier, E. Désirat, C. Hordé, T. (2018). *Dictionnaire Larousse Synonymes*. Collection Larousse poche.

Genvo, S. (2006). Les conditions de validité de l'immersion vidéo ludique : pour une approche descriptive de la jouabilité. *Ludovia*, Saint-Lizier, DOI: http://www.ludologique.com/publis/articles_en_ligne.

Genvo, S. (2008). Caractériser l'expérience du jeu à son ère numérique : pour une étude du "play design". *Journée d'études Les jeux vidéo : expériences et pratiques sociales multidimensionnelles*, Québec, Canada, 6 et 7 mai, disponible en ligne : http://www.ludologique.com/wordpress/?p=105

Genvo, S. (2013). Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot, *Sciences du jeu* [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 28 mai 2017. URL : http://sdj.revues.org/251 ; DOI : 10.4000/sdj.251

Gheorghita, Alexandru, Barbu, Monica (2016)"Serious Games: An Oxymoron?" Romanian Top Level Domain – ROTLD, ICI Bucharest, Romania (2) *National Institute for Research and Development in Informatics* – ICI, Romania.

Goffman E. (1959 réed. En 1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne 1. La Présentation de soi.* Paris : Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit, trad. d'A. Kihm.

Graham, B. (1996). *Serious games: Art, interaction, technology*. Barbican Art Gallery in association with Tyne & Wear Museums.

Grice, H.P (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Grossman. D, Degaetano, G. (1999). *Stop teaching our kids to kill: a call to action against tv, movie and video game violence* (1re ed.). Crown Archetype.

Gudmundsen, J. (2006, May 19). *Movement aims to get serious about games*. USA Today. USA. DOI : http://www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games_x.htm

Gueunier N., Genouvrier É., Khomsi A.(1978). *Les Français devant la norme*. Paris, H. Champion.

Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisées par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Alsic 15(3)*. DOI: http://alsic.revues.org/2539.

Gumprunz, J-J. (1992). Contextualization and Understanding. *In* A. Duranti & Ch. Goodwin (eds.), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press: 229-252.

Haiyan,R. et David Bel, D.(2011). Pour un enseignement en binôme sino-français étrangères. Coordonné par FU Rong, LI Keyong, PU Zhihong, Jean-Jacques RICHER et Claire SAILLARD, dans *Eclectisme méthodologique en contexte chinois***.** *Sa perception théorique et ses pratiques***.** Numéro 2, Année 2007, Revue du GERFLINT mis en ligne le 16 juin 2011, disponible sur le site : https://gerflint.fr/Base/Chine2/chine2.html et consulté le 7/08/2020.

Hamid, A. Fateme, G.M. Salami, M. (2014). The Impact of Online Games on Learning English Vocabulary by Iranian (Low-intermediate). *EFL Learners*, Volume 98, p. 286-291

Harfield, M. (2008). *Not Dark Yet: A Very Funny Book About a Very Serious Game*. Loose Chippings Books.

Hart, J. (2014-2019). *Influence of Selected Factors on a Counselor's Attention Level to and Counseling Performance with a Virtual Human in a Virtual Counseling Session*. Electronic Theses and Dissertations, DOI: https://stars.library.ucf.edu/etd/6409

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *CHIUJ Development*,53: 87 97.

Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris : Synonyme.

Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris, José Corti

Hilton, H. (2009). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029). URL: http://cle.ens-lyon.fr/plurilangues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues

Holec, H. (1994). Lexique et didactique du français en langue étrangère. *Cahiers de l'ASFLE n°6*, Université de Nancy II, Paris, disponible sur le site : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf, consulté le 5 mars 2018

Honvault, R. (1985). Que faire en orthographe au Lycée d'Enseignement Professionnel ? *Pratiques*, 46, p. 24-34.

Houdé, O. & Leroux, G. (2013). L'adolescent (et l'adulte). Dans : O. Houdé & G. Leroux (Dir), *Psychologie du développement cognitif* (pp. 195-216). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Huizinga, J. (1951). *Homo ludens*. Gallimard.

Hutin S. (2003), *Ils vont m'entendre ! Pour une analyse du discours de l'écrit-client adressé à deux entreprises de service public* », Thèse présentée pour l'obtention du doctorat en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté.

Hymes, D. (1972). Modèle pour l'interaction du langage et de la vie sociale. Trad. In *Etudes de linguistique appliquée*, 1980, 37, 127-153

Jansiewicz, D. R. (2011). *The Game of Politics - Frequently Asked Questions*. Retrieved February 8, 2011, from http://www.gameofpolitics.com/f__a__q_.htm

Johnson et Valente. (2008). Tactical Language and Culture Training System, Conference: *Proceedings of the Twenty-Third AAAI Conference on Artificial Intelligence*, AAAI 2008, Chicago, Illinois, USA, July 13-17, DOI: http://www.aaai.org/ojs/index.php/aimagazine/article/view/2240/2091.

Juul J., 2011, Half-Real. Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds, Cambridge, MIT Press.

Kachru B. B. (1985). *English in the World*. Cambridge University Press/ British Council, Quirk-Widdowson ed.

Kahn G., (1995). Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, numéro spécial du *Français dans le Monde*, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies, janvier, p 144-152

Kahn, M. A., & Perez, K. M. (2009). *The Game of Politics Simulation: An Exploratory Study*.

Kamieniak J.-P. (2005). Les humours adolescentes. *Cliniques Méditerranéennes*, 72 : 231-242. Journal of Political Science Education, 5(4), 332. DOI: 10.1080/15512160903253707

Kahn G., (1995). Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, numéro spécial du *Français dans le Monde*, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies, janvier, p 144-152

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development* 10(3):2-10.

Kent, S (2001). *The Ultimate History of Video Games* (1re ed.). Three Rivers Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation de la subjectivité dans le discours.* Paris : Colin, 1980.

Kerbrat-Orrecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan, dans J.-L. Chiss et C. Puech (dir.), La linguistique comme discipline en France, n° 117 de *Langue française*, p. 51-67, ici p. 57.

Kerbrat-Orrecchioni, C. et De Chenay, C. (2005). 100 minutes pour convaincre : l'ethos en action de Nicolas Sarkozy. *Le Français parlé des médias*, Broth M., Noren C. et Sullet-Nylander F.(Stockholm, Acta Universistatis Srockholmensis).

Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris, P.U.F, 199 p.

Kline, S. Dyer-witheford, N., De Peuter, G. (2003). *Digital play: the interaction of technology, culture, and marketing*. Montreal : McGill-Queen's university press.

Kronning, H. (2001). Pour une tripartition des emplois du modal « devoir ». *Cahiers Chronos*, 8, DOI : https://www.researchgate.net/publication/281035876_Pour_une_tripartition_des_emplois_du_modal_%27devoir%27

Labelle S., S eurrat A, 2012, Médiations ludiques et activités d'apprentissage : réflexions à partir d'une expérience de conception d'un serious game, in RIHM, vol. 13, n°1.

Labov W.(1966). *The Social Stratification of English in New York City*, Washington. Center for Applied Linguistics. Accès : https://web.stanford.edu/class/linguist62n/labov001.pdf. Consulté le 3 nov. 2019.

Lallement F. (2002). *Le français, une langue au service de l'Education. Pour une nouvelle approche institutionnelle de l'enseignement du français en Francophonie*. In P. MARTINEZ (2002), (Éd.), Français langue seconde : apprentissage et curriculum, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 87- 92.

Leclerc, J. (2007a). Le Modern English (anglais moderne). L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, *TLFQ*, Université Laval, 15.09.2021, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/anglais4.ModernE.htm].

— (2007b). L'Algérie ».L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 12.10.2021, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-2Histoire.htm].

— (2008a). L'anglais. L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, *TLFQ*, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_inter_anglais.htm], consulté le 01.08.2021.

— (2008b). L'Angleterre. L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, *TLFQ*, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/angleterre.htm], consulté le 01.08.2021.

— (2008c). Histoire sociolinguistique des États-Unis. L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa_6-7histoire.htm], consulté le 01.08.2021.

— (2008d). « Val-d'Aoste ». L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, *TLFQ*, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/italieaoste.htm], consulté
le 04.08.2021

Lefranc, Y. (2004). FLE, FLM, FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue, *ÉLA*, 133, janvier – mars, p. 79-95.

Le Guern M. (1977). *L'éthos dans la rhétorique française de l'âge classique.* Stratégies discursives (Lyon : pul)

Le Moigne, J-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes.* Paris, PUF, cf. p. 3-35.

Letourneux, M. (2006). La question du genre dans les jeux vidéo. In Genvo S. (dir.), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique*, Paris, L'Harmattan, pp. 39-54.

Lieury, A. (2011). *Une mémoire d'éléphant ? Vrais trucs et fausses astuces.* Dunod, 352 p.

Lieury, A. (1993). *La Mémoire du cerveau à l'école*. Flammarion, p.49.

Lieury, A. (1998). *La mémoire en 50 questions*. Dunod.

Louche, C., Bartolotti, C., Papet, J.(2012) Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation, *Bulletin de psychologie* 2006/4 (Numéro 484), pages 351 à 357, DOI : https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-4-page-351.htm

Luste-chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications, thèse de doctorat en sciences du langage.* Université de Lorraine, DOI : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2009/LusteChaa.Olha.LMZ0919_1.pdf

Mageau, G.A., Forest, J. (2008). « La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination », psychologie, Québec, dossier volume 25, numéro 05.

Maiga, C. Rita, K. Kinshuk, Gwo Dong, C. Michitaka, H. (2009).Learning by playing: Gamed-based Education System Design and Development. *4th International Conference on E-learning and Games, Edutainment Banff, Canada, Proceedings.*

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques*.

Maingueneau D. (2004). *Version révisée de La situation d'énonciation entre langue et discours*. Volume collectif Dix ans de S.D.U., Craiova, Editura Universitaria Craiova (Roumanie), pp.197-210.

Maingueneau, D. (2013). L'*èthos* : un articulateur. *CONTEXTES* [En ligne], 13 | 2013, mis en ligne le 20 décembre 2013, consulté le 23 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/contextes/5772 ; DOI : https://doi.org/10.4000/contextes.5772

Maingueneau D.(2016). « Chapitre 10. L'embrayage énonciatif » ; dans : *Analyser les textes de communication.* Sous la direction de Maingueneau Dominique. Paris, Armand Colin, « I.COM », p. 111-118. URL : https://www.cairn.info/analyser-les-textes-de-communication--9782200613846-page-111.htm

Maingueneau, M. (2016). L'ethos discursif et le défi du Web, *Itinéraires* [En ligne], 2015-3 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2016, consulté le 07 mars 2017. URL : http://itineraires.revues.org/3000 ; DOI : 10.4000/itinéraires.3000

Malterud, K**.** (2001). *Qualitative research: standards, challenges, and guidelines*. Lancet, *358*(8), pp. 483-488.

Manning, J. (2004). *The Emblem*. Reaktion Books.

Marcocaccia, M. (2004). On-line polylogues : Conversation Structure and Participation Framework in Internet Newsgroups. *Journal of Pragmatics* 36, 115-145, 2004.

Marfisi-Schottman, I. (2012). *Méthodologie, modèles et outils pour la conception de Learning Games* , thèse de l'Institut national des sciences appliquées de Lyon. DOI : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00762855/file/these.pdf

Marilisa A., (2011), "I-Fleg, a 3D-game for learning French", Conference: the 9th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications, DOI: https://members.loria.fr/CGardent/publis/eista11.pdf

Marilisa Amoia, Treveur Brétaudière, Alexandre Denis, Claire Gardent, Laura Perez-Beltrachini. « A Serious Game for Second Language Acquisition in a Virtual Environment. Journal of Systemics", Cybernetics and Informatics, Caracas [Miranda]: International Institute of Informatics and Systemics, 2012, 10 (1), pp.24-34. hal-00766460

Martinez, P (1996). *La didactique des langues étrangères.* Presses universitaires de France, p.56-59

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

— (2000). Français langue(s) seconde(s) : problématiques et tendances. In J. Billiez, C. Foerster, D. Simon, L. (2000), (Éds) La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6e Colloque international de l'ACEDLE du 5-6 novembre 1999, Grenoble, PUG, p. 217-226.
— (2002). *Apprentissage et curriculum en FLS : Une introduction*. in Martinez, P. (2002), (Éd.), Français langue seconde : apprentissage et curriculum, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 9-20.

Martinot, D., & Monteil, J.M. (2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of Social Psychology*, 140: 119-131.

Mauriac, F. (1933). *Le nœud de vipères*. Paris, Le Livre de Poche (Grasset).

Mettoudi C. & Yaïche A. (1996). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Paris : Hachette éducation.

Metz, V. (2011). *L'aventure éonaute : apprendre par l'action…de jeu,* sous la direction de Geoffrey Sockett et Denyze Toffoli, Université de Strasbourg.

Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrits. Compréhension/ production en français langue étrangère*. Paris, CLÉ International.

Moirand, S. (1993). Décrire les discours de spécialité. Communication lors des *III Jornadas de lenguas para fines específicos* (Universidad Alcalá de Henares, 15-17 nov. 1993)

Monfort, N. (2003). *Twisty Little Passages*. MIT Press

Montherlant, H. (1954). *Port-Royal*. Paris, Gallimard (Folio).

Môret, D. (2011). L'immersion linguistique. Analyse *UFAPEC* 2011 n°14.11, DOI : https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/1411-immersion.pdf

Morin, E., Le goff, J., Gaillard, F., Morin V., Barthès, R. (1982). *Communication n°36 : Roland Barthes.* Le seuil.

Morin, E. (1977). *La méthode*. v. 3, op. cit., p.212-222.

Morrow, L. S. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology, 52*(2), pp. 250-260.

Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stern et A. Todesco. (1978). *The Good Language Learner*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Ngassalo, M. M. (1989). L'enseignement du français en Afrique : quelques problèmes spécifiques. *Éducation et pédagogie*, 4, p. 31-37.
— (1992). Le concept de français langue seconde. *ÉLA*, 88, p. 27-38.

NGUYỄN THỨC Thành Tín et TRẦN Thiện Tánh.(2016). Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait, ISSN 2107-6758 ISSN en ligne 2261-2777, Synergies Pays riverains du Mékong n° 8 - p. 157-166

Nicholls, S., Naish, J. (1981). *Teaching English as a Second Language*. London, British Broadcasting Corporation.

Ogien, A. (2009). Le non-lieu de l'erreur. *In* Chauviré, C. Ogien, A. Quéré, L. (2009). *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 111-131.

Oliviéri, C. (1995). Le cœlacanthe et l'ordinateur. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 5-8.

Ollivier, C. (2007). "Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant". In *Lamy*, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord.). Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (*EPAL*). Grenoble, 7-9 juin 2007. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html.

Olszewska, B., Quéré, L. (2009). Erreurs pratiques, fautes et incongruités. *In* Chauviré, C. Ogien, A. Quéré, L. (2009), (Éds), *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 167-205.

Orabi, M. (2014). *Serious Game : sérieuses possibilités ? L'utilisation du serious game dans l'apprentissage d'une langue seconde.* Mémoire de recherche, sous la direction de Béatrice Fracchiolla, université Paris 8.

Paris, S.G. & Turner, J.C. (1994). *Situated motivation*. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C.E. Wienstein (eds), Student motivation, cognition and learning. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Paulston, C.B., Tucker G.R.(2006). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. USA, Blackwell Publishing.

Paveau, M. 2006. *Les prédiscours : Sens, mémoire, cognition.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Tiré de http://books.openedition.org/psn/722

Pêcheux, M. (1969). *L'Analyse automatique des discours.* Paris : Dunod.

Perez, L. (2013). *Génération automatique de phrases pour l'apprentissage des langues*, thèse de l'Université de Lorraine, DOI : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2013_0062_PEREZ.pdf

Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies. Théories et pratiques*. Paris, Nathan université, coll. 128, 2002, 125 p

Perrot, Laurent, et Kathleen, J. *Enseigner l'anglais*. Hachette Éducation, 2017.

Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°62. Classer les textes. pp. 86-125. DOI : https://doi.org/10.3406/prati.1989.1510

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.

Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris, Nathan, Université, 1993.

Pinelopi K., Panagiotis A., Panagiotis P. (2014). Evaluating Serious Games for Foreign Language Learning:An Online Grading and Visualization Tool. *International Journal for Cross*.

Pochard, J.-Ch. (1997). Méthodes d'apprentissage du FLE en ZEP : quelques réflexions autour d'une expérience. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, p. 115-123.

Politzer, G. L'informativité des énoncés : contraintes sur le jugement et le raisonnement. In: *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, n°11, 1991/1. Pragmatique et Psychologie du Raisonnement. pp. 111-147. DOI : https://doi.org/10.3406/intel.1991.1380

Porquier, R, (1977). *L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives*. ELA, n°25, pp. 26

Porquier, R. Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde*, 154, p. 29-36.

Puren, Ch. (2009). *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Les langues modernes.

Rastier, F. (1996) (sous la dir. de). *Textes et sens*. Paris, Didier/InaLF, 274 p.
Rebourçet, S. (2008). Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française. Volume 2, n°1, DOI : http://clsl.recherche.usherbrooke.ca/vol2no1/rebourcet_vol2no1_2008.pdf, consulté le 6 mars 2018

Récanati, F. (1981). *Les énoncés performatifs*. Paris: Minuit.

Rey, D. Ascensio, Ch. (2016). *Travailler avec les chinois.* Collection Stratégie et management, 288 pages.

Rochus, M. (2006). *J'étais garde du corps d'Hitler : 1940-1945*, livre de proche, Collection littératures et documents, Paris.

Rodrigues, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en français langue étrangère*. Thèse de doctorat en linguistique sous la direction de Maguy Pothier, Université Clermont II Blaise Pascal, p.31

Rolland, R. (1914). « Au-dessus de la mêlée », *Journal de Genève*, n° 260.

Romaine, S. (1982). Socio-historical linguistics: its status and methodology. *Cambridge*, CUP

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristique des publics visés », *Etudes de Linguistique appliquée*.

Royaux, J. (2008). *Les entretiens de soutien psychologique par internet : étude d'une nouvelle pratique*. Mémoire de psychologie clinique, sous la direction de Jean Verriest, Haute école Léonard de Vinci, institut libre Marie Haps, département psychologie clinique.

Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. In F.Rubio (dir.), *Self-esteem and foreign language learning* (p.2-13). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

Salen, K. et Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play*. Cambridge, the MIT Press.

Sande, Ch., Michael, D.(2005). *Serious Games: Games that Educate, Train and Inform*, Thomson Course Technology, 286p.

Sawyer, B., & Rejeski, D. (2002). *Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation*. Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Schrage, M. (1999). *Serious Play: How the World's Best Companies Simulate to Innovate* (1er ed.). Harvard Business Press.

Schmoll, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

Schmoll L. (2019). Jeu vidéo d'apprentissage des langues en milieu scolaire : ce qu'en disent les élèves. *Ludologie médiatique, Recherches en communication*, 49, 9-30. DOI : http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/11213

Schmoll, L. (2021). Utiliser le jeu numérique en classe de langue : comment et pourquoi faire ? Édition maison des langues. DOI : https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/utiliser-le-jeu-numerique-en-classe-de-langue-comment-et-pour-quoi-faire

Shoko, M., épouse Kerloc'h. (1986). *Français fondamental : bilan et perspectives de l'enseignement du vocabulaire de base du français langue étrangère.* Thèse 3e cycle, Linguistique, Montpellier 3, 1986

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres : Edward Arnold. DOI : 10.1017/S0272263100009979

Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. *Synergies Pologne*, 9 : 77-88.

Soderberg, H. (2001). *The Serious Game* (1er ed.). Marion Boyars Publishers Ltd.

Sørensen, B., Meyer B., (2007). Serious Games in language learning and teaching - A theoretical perspective. DiGRA '07 - Proceedings of the 2007 DiGRA International Conference: Situated Play**,** The University of Tokyo, September, 2007 Volume: 4ISBN / ISNN: ISSN 2342-9666

Springer, C. (2009) « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. » *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde – Recherches et applications, CLE international*, vol. 45, pp. 25-34. DOI : 10.3138/cmlr.66.4.511

Stevens, V. (2007).The Multiliterate Autonomous Learner: Teacher Attitudes and the Inculcation of Strategies for Lifelong Learning. *Independence*, p.27, DOI : http://www.learnerautonomy.org/VanceStevens.pdf

Suler J., 2004, « The Online Disinhibition Effect », *in CyberPsychology and Behavior, 7(3) :* 321-326.

Tréville, MC. Duquette, L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, p.11.

Triclot, M. (2011), *Philosophie des jeux vidéo*, Paris, Zones.

Toffoli D. (2018). L'apprenant.e de langue 2020, recherche HDR, Denyze Toffoli, DOI: https://lilloa.univ-lille.fr/bitstream/handle/20.500.12210/18862.2/HDR_Toffoli_Denyze_vol.3_rapports.pdf?sequence=3

Toczek, M.C., & Martinot, D. (2004). Le défi éducatif. Des situations pour réussir. Paris : Armand Collin

Vallerand, R. J. & Thill E. E. (1999). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Éditions Études Vivantes.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste.* Paris, PUF.

Viau, R. (2013). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeack, collection Pratiques pédagogiques, Québec, p.7

Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, p. 42-45.

— (1990). Les sciences en français. *Diagonales*, 13, p. 25-29.
— (1992). Le français langue de scolarisation. *ÉLA*, 88, p. 39-54.
— (1997). Culture, connaissance du monde et lexique : le rôle des schémas de contenus dans l'acquisition du vocabulaire. *Triangle*, 16, p. 41-72.

— (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLÉ International.
— (2002). *Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français langue seconde* ? in P. MARTINEZ, (Éd.), Français langue seconde : apprentissage et curriculum, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 133-141.

Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.*

Voisin, J.-P. (1981). L'enseignement du français langue seconde. *Réponses*, 1, p. 8-10.

Wastiau P. (coordination), Kearney C., Van den Berghe . (2009). Quels rapports usages pour les jeux électroniques en classe, http://games.eun.org/upload/gis-full_report_fr.pdf

Wastiau, P. (coord.). (2009). *How are Digital Games Used in Schools? Bruxelles: European Schoolnet.Wix, A.* (2012). *Jouer en classe, est-ce bien sérieux? Bilan de l'expérimentation aca-démique sur les usages de jeux sérieux au collège et au lycée*. Académie d'AixMarseille. DOI: https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-10/bilan_jeux-serieux__2011-2012.pdf

Wastiau, P. Kearney, C. & Van den Berghe, W. (2009). *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?* Bruxelles (Belgique) : European Schoolnet.

Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français.* Paris Louvain-la-neuve, Hachette-Duculot, 670p.

Wilson, D. Sperber, D. (1979). L'interprétation des énoncés. In: *Communications*, 30. La conversation. pp. 80-94. DOI : https://doi.org/10.3406/comm.1979.1448

Windmüller,F.(2015). *« Apprendre une langue, c est apprendre une culture.» Leurre ou réalité? L apprentissage de la culture dans l enseignement du Français Langue Etrangère en milieu hétéroglotte*. GIESSENER ELEKTRONISCHE BIBLIOTHEK.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et Réalité, l'espace potentiel.* Paris, Gallimard.

Wix, A. (2012). *Jouer en classe, est-ce bien sérieux ? Bilan de l'expérimentation académique sur les usages de jeux sérieux au collège et au lycée*. Académie d'Aix-Marseille.

Woerther F. (2007). *L'Èthos aristotélicien. Genèse d'une notion rhétorique*. Paris : Vrin.

Zakhartchouk, J.-M. & Castincaud F.(1987). *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). *Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique*. INRP, p. 61-82.

Zakhartchouk, J.-M. (2004). *Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, N°1, 71-80.

Zebarto-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. IUFM d'Aix-Marseille. *Revue pratiques* 111-112

Zyda, M. (2005). *"From Visual Simulation to Virtual Reality to Games". Computer38*.

ANNEXES

1. Questionnaire du corpus

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : homme.

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

   Je m'appelle Jiqi

2) D'où viens-tu ?

   Je viens de [redacted] chine

3) Que viens-tu faire chez nous ?

   Je cherche un pomme de terre.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

   Je voudrais échange un pomme de terre contre un pomme.

5) Que me proposes-tu en échange ?

   Je vous propose les pommes.

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

   Je m'appelle jiqi

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

   J'ai 18 ans

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

   Je viens de chine

9) Que cherches-tu chez nous ?

   Je cherche un pomme de terre.

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici

   Je ~~suis~~ connaître le troc

   viens pour

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

   Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour
J'ai
Je m'appelle
Je vous propose
Je dois
Je voudrais
Connais-tu
D'où viens-tu
Que viens-tu faire ici ?

Je cherche

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail :

Numéro de téléphone :

Sexe : F

Questionnaire post-lexical

Pour répondre aux questions, utilise les items lexicaux suivants : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

..je..m'appelle...Mingrain.....

2) D'où viens-tu ?

..je..viens..de..Paris.....

3) Que viens-tu faire chez nous ?

..je..viens..pour..faire..du..troc.....

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

..je..voudrais...une...banque.....

5) Que me proposes-tu en échange ?

...j'échange..du..safran.....

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

je..m'appelle...Mingrain.....

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

j'ai...19.ans.....

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

..je..viens..de..Chine.....

9) Que cherches-tu chez nous ?

je..cherche..un..remede.....

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

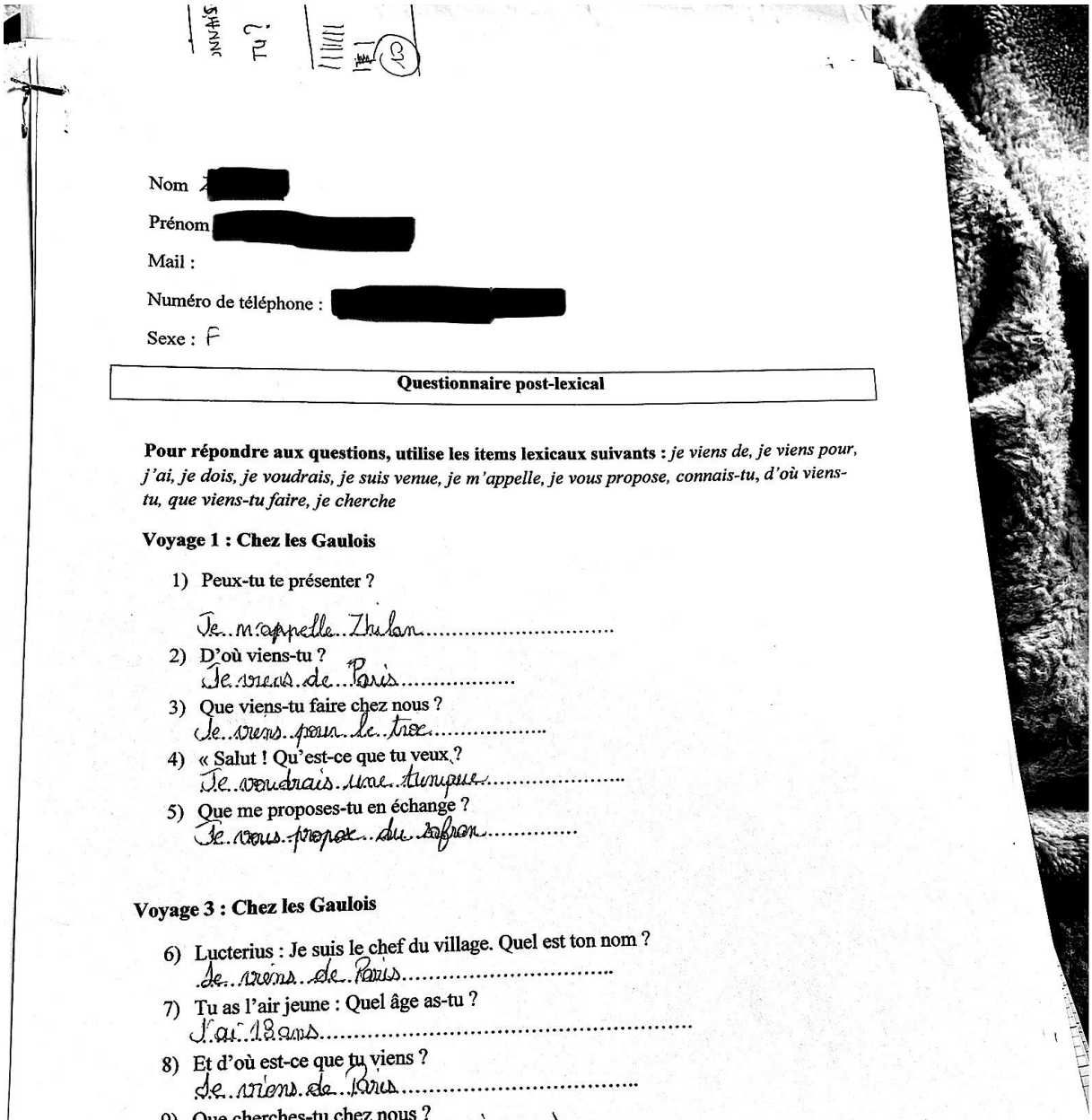
Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ?
Je dois trouver un remède

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	✓ ✓
J'ai	✓
Je m'appelle	✓
Je vous propose	□
Je dois	□
Je voudrais	✓
Connais-tu	✓
D'où viens-tu	✓
Que viens-tu faire ici ?	✓
Je cherche	✓



Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail :

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : F

Questionnaire post-lexical

Pour répondre aux questions, utilise les items lexicaux suivants : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?
   Je m'appelle Zhilan
2) D'où viens-tu ?
   Je viens de Paris
3) Que viens-tu faire chez nous ?
   Je viens pour le troc
4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?
   Je voudrais une tunique
5) Que me proposes-tu en échange ?
   Je vous propose du safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?
   Je viens de Paris
7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?
   J'ai 18 ans
8) Et d'où est-ce que tu viens ?
   Je viens de Paris
9) Que cherches-tu chez nous ?
   Je cherche une potion violette à rayures
10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici
Je viens... pour le commerce.....
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	☒	☒
J'ai	☒	
Je m'appelle	☒	
Je vous propose	☒	
Je dois	☐	
Je voudrais	☒	
Connais-tu	☒	
D'où viens-tu	☒	
Que viens-tu faire ici ?	☒	
Je cherche	☒	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : féminin.

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

   Je m'appelle Céline.....

2) D'où viens-tu ?

   Je viens de Paris.....

3) Que viens-tu faire chez nous ?

   Je viens pour faire un troc.....

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

   Salut je voudrais une poterie violette à ruyare.

5) Que me proposes-tu en échange ?

   Je te propose du safran.....
   vous

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

   Je m'appelle Céline.....

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

   J'ai 19.....

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

   Je viens de Paris.....

9) Que cherches-tu chez nous ?

   Je cherche une poterie violette à ruyare.

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens tu faire ici ?

   Je dois faire un troc.....
   .....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

   Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	✗ ✗
J'ai	✗
Je m'appelle	✗
Je vous propose	✗
Je dois	✗
Je voudrais	✗
Connais-tu	✗
D'où viens-tu	✗
Que viens-tu faire ici ?	✗
Je cherche	✗

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail [redacted]

Numéro de téléphone :

Sexe : M

Questionnaire post-lexical

Pour répondre aux questions, utilise les items lexicaux suivants : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

   Je m'appelle xin hang

2) D'où viens-tu ?

   Je viens de Chine

3) Que viens-tu faire chez nous ?

   Je viens pour faire du troc

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

   Je voudrais du safran

5) Que me proposes-tu en échange ?

   Je vous propose du safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

   Je m'appelle xin hang

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

   J'ai 19 ans

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

   Je viens de l'université

9) Que cherches-tu chez nous ?

   Je cherche une poterie volatile

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici?
Je viens pour la mission
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	☒ ☒
J'ai	☒
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Je dois	☐
Je voudrais	☒
Connais-tu	☒
D'où viens-tu	☒
Que viens-tu faire ici ?	☒
Je cherche	☒

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : Féminin

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?
   Je m'appelle Yuwei
2) D'où viens-tu ?
   Je viens de Paris
3) Que viens-tu faire chez nous ?
   Je ~~rien~~ viens pour le troc
4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?
   Je voudrais une tunique
5) Que me proposes-tu en échange ?
   Je vous propose du safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?
   Je m'appelle Yuwei
7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?
   J'ai 20 ans
8) Et d'où est-ce que tu viens ?
   Je viens de Paris
9) Que cherches-tu chez nous ?
   Je y cherche un remède
10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici ?
    Je vien pour le commerce
12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'~~où~~ viens-tu ?
    Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	
J'ai	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Je dois	
Je voudrais	
Connais-tu	
D'où viens-tu	
Que viens-tu faire ici ?	
Je cherche	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone :

Sexe :

Questionnaire post-lexical

Pour répondre aux questions, utilise les items lexicaux suivants : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

Je m'appelle Rindaw

2) D'où viens-tu ?
Je viens de Paris

3) Que viens-tu faire chez nous ?
Je viens pour faire du troc

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?
Je voudrais ramener une potirie

5) Que me proposes-tu en échange ?
Je propose de ramener une tunique

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?
Je m'appelle Rindaw

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?
J'ai 19 ans

8) Et d'où est-ce que tu viens ?
Je viens de Paris

9) Que cherches-tu chez nous ?
Je cherche un remède

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que..viens..tu..faire..ici ?
Je..viens..pour..faire..du..commerce.....
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où.. viens..tu. ?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	
J'ai	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Je dois	
Je voudrais	
Connais-tu	
D'où viens-tu	
Que viens-tu faire ici ?	
Je cherche	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe :

Questionnaire post-lexical

Pour répondre aux questions, utilise les items lexicaux suivants : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?
   Je m'appelle Yusha
2) D'où viens-tu ?
   Je viens de Paris
3) Que viens-tu faire chez nous ?
   Je viens pour faire du troc
4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?
   Je voudrais faire du troc
5) Que me proposes-tu en échange ?
   Je vous propose du safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?
   Je viens de Paris
7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?
   J'ai 19 ans
8) Et d'où est-ce que tu viens ?
   Je viens de Paris
9) Que cherches-tu chez nous ?
   Je cherche une potion à rayures
10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici
Je viens pour aider le professeur
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	✓ ✓
J'ai	✓
Je m'appelle	✓
Je vous propose	✓
Je dois	□
Je voudrais	✓
Connais-tu	✓
D'où viens-tu	✓
Que viens-tu faire ici ?	✓
Je cherche	✓

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire
Je viens pour aider le professeur
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	✓ ✓
J'ai	✓
Je m'appelle	✓
Je vous propose	✓
Je dois	□
Je voudrais	✓
Connais-tu	✓
D'où viens-tu	✓
Que viens-tu faire ici ?	✓
Je cherche	✓

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici?
Je viens pour le commerce.....
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	☒ ☒
J'ai	☒
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Je dois	☐
Je voudrais	☒
Connais-tu	☒
D'où viens-tu	☒
Que viens-tu faire ici ?	☒
Je cherche	☒
JE suis venue	☐

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : féminin.

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

...Oui, je m'appelle Charlotte.....

2) D'où viens-tu ?

....Je viens de Paris.....

3) Que viens-tu faire chez nous ?

....Je ~~veux~~ découvrir votre cité civilisation.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

...Salut, je ~~veux~~ ~~voudrais~~ viens pour chercher une poterie....

5) Que me proposes-tu en échange ?

....Je vous propose du Safran.....

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

...Je m'appelle Charlotte.....

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

.....J'ai 19 ans.....

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

.....Je viens de Paris.....

9) Que cherches-tu chez nous ?

...Je cherches une poterie.....

10) ~~Connaissez vous~~ le troc ?

connais-tu.

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : ...Que viens-tu faire ici

...Je voudrais faire le troc avec vous.....

.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu?

Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	
J'ai	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Je dois	
Je voudrais	
Connais-tu	
D'où viens-tu	
Que viens-tu faire ici ?	
Je cherche	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : F

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

Je m'appelle Silvia

2) D'où viens-tu ?

Je viens de Paris

3) Que viens-tu faire chez nous ?

Je voudrais chercher une petite violette au rayons / faire un troc.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

Je voudrais une petite violette au rayures

5) Que me proposes-tu en échange ?

~~Safran~~ Je vous propose du safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

Je m'appelle Silvia

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

J'ai 17 ans.

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

Je viens du Paris.

9) Que cherches-tu chez nous ?

Je cherche / Je viens pour

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici ?

~~Je voudrais faire~~ Je viens pour faire ~~une visite ici~~ des achats

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	
J'ai	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Je dois	
Je voudrais	
Connais-tu	
D'où viens-tu	
Que viens-tu faire ici ?	
Je cherche	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : femme .

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

....Je...m'appelle.....Sylvia.....

2) D'où viens-tu ?

....Je...viens...de...Paris.....

3) Que viens-tu faire chez nous ?

..je..viens..obtenir...une..potion...violette a ~~sant~~ soyeux.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

.....je...veux.....une...potion ~~violette~~ violette a soyeux.

5) Que me proposes-tu en échange ?

.....de.....safran.....

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

.....C'est.....Sylvia.....

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

...J'ai....38...ans.....

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

...je..~~viens~~..viens..de..Paris.....

9) Que cherches-tu chez nous ?

....je...cherches...un..remède.....

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que...viens-tu...faire ici .

.....je..viens..pour...faire...du...troc.....

.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

Je viens de l'université du futur.

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : masculin

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

Je m'appelle Alain

2) D'où viens-tu ?

Je viens de chine

3) Que viens-tu faire chez nous ?

Je vais ~~chez~~ en poterie poterie

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

Je veux aider le professeur

5) Que me proposes-tu en échange ?

Je vais échanger le safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

Je m'appelle Alain

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

J'ai 20 ans

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

Je viens de paris

9) Que cherches-tu chez nous ?

Je cherche

10) ~~Est-ce que tu connais~~ le troc ?

connais-tu

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici ?

Je vien de ici pour aider le professeur

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

Je viens de l'université du futur.

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? 19

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? Bac chinois, 1re année DU FLS

4) Quelle est votre langue maternelle ? Mandarin

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? Anglais

6) Si oui, à quel niveau ? B2

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Sexe : femme

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est....
- J'ai.....
- Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : F

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ....18 ans.....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?...Bac chinois, en 1e année de DU FLS

4) Quelle est votre langue maternelle ?...~~Madarin~~ Mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?.....
anglais, coréen.....
.....

6) Si oui, à quel niveau ?
.....
Anglais = bon coréen = débutant.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☒ Oui ☐ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle..
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

6/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : B1

Sexe : femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ...19...

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?...B1...

4) Quelle est votre langue maternelle ?...Mandarins...

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?...Anglais (Français)...

...

...

6) Si oui, à quel niveau ? ...Avance...

...

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
X- J'arrive du Bénin

(2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
X Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
X Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est….
- J'ai…….
X Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

X Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
X J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
X Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

10/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A_2

Sexe : femme

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ....19.....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?....Je suis passée le Bac Chinois et en 1e année de Du FLS

4) Quelle est votre langue maternelle ?.....mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?.....Le français.....l'anglais.....
.....
.....

6) Si oui, à quel niveau ?
.....Anglais = J'ai parlé mieux anglais avant que je' apprenne...
le fransais Français = débutante.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☐ Oui ☒ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
X J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

X Je suis là pour faire du troc
X Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
X Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est….
- J'ai…….
X Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
X J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
X Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : Garçon

Questionnaire post-lexical

Pour répondre aux questions, utilise les items lexicaux suivants : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

   Je m'appelle Ruoxuan

2) D'où viens-tu ?

   Je viens [redacted] de Paris

3) Que viens-tu faire chez nous ?

   Je viens pour faire du troc

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

   Je voudrais faire du commerce

5) Que me proposes-tu en échange ?

   Je vous propose une tunique

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

   Je viens de Paris

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

   J'ai 19 ans

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

   Je viens de Paris

9) Que cherches-tu chez nous ?

   Je cherche un remède

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici?
Je viens pour le commerce.....
.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?
Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	☒ ☒
J'ai	☒
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Je dois	☐
Je voudrais	☒
Connais-tu	☒
D'où viens-tu	☒
Que viens-tu faire ici ?	☒
Je cherche	☒
JE suis venue	☐

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : féminin.

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

...Oui, je m'appelle Charlotte.....

2) D'où viens-tu ?

....Je viens de Paris.....

3) Que viens-tu faire chez nous ?

....Je ~~veux~~ découvrir votre cité civilisation.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

~~voudrais~~ viens pour

...Salut, je ~~veux~~ chercher une poterie....

5) Que me proposes-tu en échange ?

voudrais

....Je vous propose du Safran.....

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

...Je m'appelle Charlotte.....

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

.....J'ai 19 ans.....

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

.....Je viens de Paris.....

9) Que cherches-tu chez nous ?

...Je cherches une poterie.....

10) ~~Connaissez vous~~ le troc ?

connais - tu.

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici

...Je voudrais faire le troc avec vous.....

.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu?

Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	
J'ai	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Je dois	□
Je voudrais	
Connais-tu	
D'où viens-tu	
Que viens-tu faire ici ?	
Je cherche	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : F

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

Je m'appelle Silvia

2) D'où viens-tu ?

Je viens de Paris

3) Que viens-tu faire chez nous ?

Je voudrais chercher une petite violette au rayons / faire un troc.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

Je voudrais une petite violette au rayures

5) Que me proposes-tu en échange ?

~~Safran~~ Je vous propose du safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

Je m'appelle Silvia

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

J'ai 17 ans.

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

Je viens du Paris.

9) Que cherches-tu chez nous ?

Je cherche / Je viens pour

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici ?

~~Je voudrais faire~~ Je viens pour faire des achats ~~une visite ici~~.

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

Je viens de l'université du futur.

Items lexicaux : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu.*

Je viens de/pour	
J'ai	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Je dois	
Je voudrais	
Connais-tu	
D'où viens-tu	
Que viens-tu faire ici ?	
Je cherche	

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : femme .

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

....Je...m'appelle.....Sylvie.....

2) D'où viens-tu ?

....Je...viens...de...Paris.....

3) Que viens-tu faire chez nous ?

..je..viens..obtenir...une..potion...violette a ~~sant~~ soyeux.

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

.....je...veux.....une...potion ~~violette~~ violette a soyeux.

5) Que me proposes-tu en échange ?

.....le.....safran.....

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

.....c'est.....Sylvie.....

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

...j'ai....38...ans.....

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

...je..~~vient~~..viens..de..Paris.....

9) Que cherches-tu chez nous ?

....je...cherches...un..remède.....

10) Connais-tu le troc ?

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que...viens-tu...faire ici .

.....je..viens..pour...faire...du...troc.....

.....

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

Je viens de l'université du futur.

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Sexe : masculin

Questionnaire post-lexical

Voyage 1 : Chez les Gaulois

1) Peux-tu te présenter ?

Je m'appelle Alain

2) D'où viens-tu ?

Je viens de chine

3) Que viens-tu faire chez nous ?

Je vais ~~chez~~ en poterie poterie

4) « Salut ! Qu'est-ce que tu veux ?

Je veux aider le professeur

5) Que me proposes-tu en échange ?

Je vais échanger le safran

Voyage 3 : Chez les Gaulois

6) Lucterius : Je suis le chef du village. Quel est ton nom ?

Je m'appelle Alain

7) Tu as l'air jeune : Quel âge as-tu ?

J'ai 20 ans

8) Et d'où est-ce que tu viens ?

Je viens de paris

9) Que cherches-tu chez nous ?

Je cherche

10) ~~Est-ce que tu connais~~ le troc ?

connais-tu

Non, je ne connais pas le troc.

Voyage 4 : le commerce

11) Le poissonnier : Que viens-tu faire ici ?

Je vien de ici pour aider le professeur

12) Je vais souvent à Massilia. Et toi d'où viens-tu ?

Je viens de l'université du futur.

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? 19

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? Bac chinois, 1re année DU PLS

4) Quelle est votre langue maternelle ? Mandarin

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? Anglais

6) Si oui, à quel niveau ? B2

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? □ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Sexe : femme

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est....
- J'ai.....
- Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : F

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ....18 ans.....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?...Bac chinois, en 1e année de DU FLS

4) Quelle est votre langue maternelle ?...~~Madarin~~ Mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?.....
anglais, coréen.....
.....

6) Si oui, à quel niveau ?
.....
Anglais = bon coréen = débutant.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☒ Oui ☐ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle..
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

6/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : B1

Sexe : femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ...19...

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?...B1...

4) Quelle est votre langue maternelle ?...Mandarins...

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?...Anglais (Français)...

...

...

6) Si oui, à quel niveau ? ...Avance...

...

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
X- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
X Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
X Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est....
- J'ai.....
X Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

X Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
X J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
X Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

10/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A_2

Sexe : femme

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ....19.....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?....Je suis passée le Bac Chinois et en 1e année de Du FLS

4) Quelle est votre langue maternelle ?.....mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?.....Le français.....l'anglais.....
.....
.....

6) Si oui, à quel niveau ?
.....Anglais = J'ai parlé mieux anglais avant que je' apprenne...
le fransais ....Fransais = débutante.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☐ Oui ☒ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
X J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

X Je suis là pour faire du troc
X Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
X Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est….
- J'ai…….
X Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
X J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
X Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

X Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
X Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
X Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
X Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

X Connais tu le chemin ?
X Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
X D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

X Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
X Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
X Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

8/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- ✓ Je viens du Bénin
- ✓ Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- ✓ Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- ✓ J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- ✓ Mon prénom est….
- J'ai…….
- ✓ Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- ✓ Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- ✓ J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- √ Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- √ Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- √ Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- √ Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- √ D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- √ Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- √ Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- √ Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

5/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2 (B1 en cours)

Sexe : fille

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..... 18 ans .....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? ..... Bac chinois (Actuellement ~~en~~ en 1e année DUFLS)

4) Quelle est votre langue maternelle ? ..... mandarin .....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ..... Anglais ..... Français ... Japonais .....

6) Si oui, à quel niveau ? ..... Anglais : ~~très~~ intermédiaire ..... Français : débutant (A2) ..... Japonais : débutant .....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☒ Oui ☐ Non

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

4/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2.

Sexe : Homme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ....18.....

2) Quel est votre sexe ? ☐ Femme ☒ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?.....[redacted].....Bac chinois.....

4) Quelle est votre langue maternelle ?.....[redacted].....Mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?Le chinois.....l'anglais...un peu de...français...

.....

.....

6) Si oui, à quel niveau ?

.....C2.....B1.....A2.....

.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☐ Oui ☒ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☒ Oui ☐ Non

5) Que me proposes-tu en échange ?

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

✓Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

✓Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
✓Mon âge est 22 ans
✓J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

✓Mon prénom est….
- J'ai…….
✓Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
✓J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
✓Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone :

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? □ Oui ☒ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom :

Niveau linguistique :

Sexe :

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? 18 à 19 ans

2) Quel est votre sexe ? ☐ Femme ☒ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? Bac

4) Quelle est votre langue maternelle ? Mandarin

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? Anglais, français

6) Si oui, à quel niveau ? B1/A2

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom [redacted]

Prénom [redacted]

Numero de téléphone :

Email :

Sexe : M

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone :

Email :

Sexe : M

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ■ Oui □ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : M

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..19.....

2) Quel est votre sexe ? ☐ Femme ☒ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?..Bac Chinois..,...DU FLS.....

4) Quelle est votre langue maternelle ?..Mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?..Anglais.....

.....

.....

6) Si oui, à quel niveau ?

...B1.....

.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone :

Email : 1374489709@qq.com

Sexe : M

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : Garçon

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..19.....

2) Quel est votre sexe ? ☐ Femme ☒ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?...Bac..chinois...,..1ère année...F.L.S.....

4) Quelle est votre langue maternelle ?..Mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?..Anglais.....

.....

.....

6) Si oui, à quel niveau ?

.....B1.....

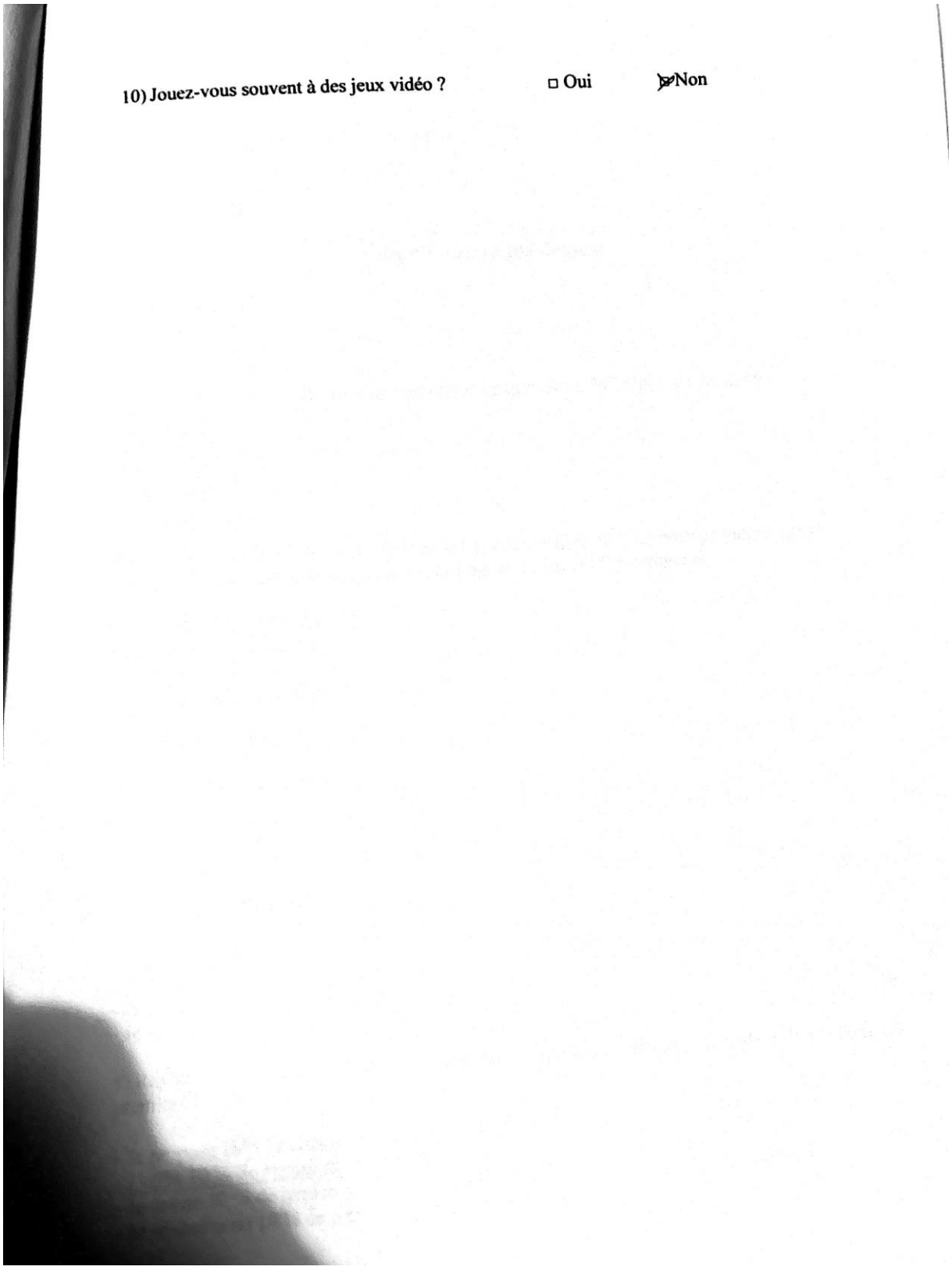
.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non



Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : + 33 7 66 38 21 27

Email [redacted]

Sexe : Garçon

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X Je viens du Bénin
X Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

X Je suis là pour faire du troc
X Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
X Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est....
- J'ai.....
X Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
X J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
X Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Nom :
Prénom :
Niveau
Sexe

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

X Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

X Amar rêverait d'aller aux Baléares
X Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
X Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

X Connais tu le chemin ?
X Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
X D'où viens tu ?
X D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

X Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
X Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

X Je suis en quête de mon chien
X Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

10/11

Nom : [redacted]

Prénom :

Niveau linguistique : A2 (B1 en cours)

Sexe : fille

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ...18.....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?.....~~A2 (B1 en cours)~~ Bac chinois. Actuellement en 1e année DU FLS

4) Quelle est votre langue maternelle ?.....mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?...l'anglais, le français.....
.....
.....

6) Si oui, à quel niveau ?
le français A2 (B1 en cours).....
.....l'anglais (intermédiaire).....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

✓ - Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
✓ - J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
✓ - Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
✓ - J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

✓ - Mon prénom est....
- J'ai.....
- Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

✓ - Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Je viens de

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

4/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : [redacted]

Sexe : ~~Femme~~ fille

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..... j'ai 19 ans .....

2) Quel est votre sexe ? ☑ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? ..... Actuellement en l'année DU FLS .....

4) Quelle est votre langue maternelle ? ..... mandarin .....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ..... Fransaise .....
..... anglais .....
.....

6) Si oui, à quel niveau ?
..... fransaise : débutant .....
..... l'anglais : un peu .....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☑ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☑ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☑ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☑ Non

Nom : [redacted]

Prénom [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X Je viens du Bénin
X Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
X J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

X Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

7/11

Nom : [redacted]

Prénom :

Niveau linguistique : B1

Sexe : femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..... J'ai 18 ans .....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? ..... Actuellement en l'année DU FLS ..... Bac chinois

4) Quelle est votre langue maternelle ? ..... Mandarin .....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ..... anglais et français mandarin .....

6) Si oui, à quel niveau ? ..... anglais B1 français B1 ..... Mandarin C2 .....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☒ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

10/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est....
- J'ai.....
- Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2.

Sexe : Femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..19..

2) Quel est votre sexe ? ☑ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? ..BAC chinois. Actuellement en 1e année du FLS.

4) Quelle est votre langue maternelle ? ..mandarin..

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ..[redacted] Anglais. Français.

6) Si oui, à quel niveau ?

..[redacted] A2.

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☑ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☑ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☐ Oui ☑ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☑ Oui ☐ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone :

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin ✓
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin ✓
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc ✓
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc ✓

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans ✓
- J'ai 22 ans ✓
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est.... ✓
- J'ai..... ·
- Je m'appelle... ✓
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients. ✓
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses ✓
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares ✓

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ? ✓
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ? ✓
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ? ✓
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien ✓
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : Fille

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ...J'ai 18 ans.....

2) Quel est votre sexe ? ☑ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?...Bac chinois. Actuellement en 1e année DU FLS.

4) Quelle est votre langue maternelle ?...mandarin.....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?....l'anglais.....le chinois.....

.....

.....

6) Si oui, à quel niveau ?

....Je ~~peux~~ peux exprimer les choses un peu et comprendre les autres personnes. (intermédiaire)

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☑ Oui ☐ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☑ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☑ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☑ Oui ☐ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone :

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est....
- J'ai.....
- Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

3/11

Nom : [redacted]

Prénom :

Niveau linguistique : A2.

Sexe : Femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..19..

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? ..bac chinios en l'année. VDUFLS..

4) Quelle est votre langue maternelle ? ..mandarin..

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ..Anglais (C) expert chinios A2. Français..

6) Si oui, à quel niveau ? ..Anglais : je peux comprendre bien, mais je ne peux pas parler bien.

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☐ Oui ☒ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….
- J'ai…….
- Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Nom :
Prénom :
Niveau :
Sexe :

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

5/11

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2

Sexe : Femme

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? Je J'ai 19 ans

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? Bac chinois

4) Quelle est votre langue maternelle ? mandarin

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ~~Langlais ; le Français~~ Anglais, Français, chinois

6) Si oui, à quel niveau ? Chinois: expert

Anglais ~~Français~~ : Intermédiaire

Français: Je peux parler, mais ma compréhension oral n'est pas très bien

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☐ Oui ☒ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone : [redacted]

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

"X" c'est ma choix.

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

X Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
X J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

X Je suis là pour faire du troc
X Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
X Mon âge est 22 ans
X J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

X Mon prénom est….
- J'ai…….
X Je m'appelle….
- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

X Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
X J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
X Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

Nom : G
Prénom :
Niveau
Sexe :

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
X Nathalie part faire ses courses
X Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

X Amar rêverait d'aller aux Baléares
X Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

X Connais tu le chemin ?
X Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
X D'où viens tu ?
X D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
X Que souhaites tu faire ici ?
X Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
X Je cherche mon chien
X Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

16/11

Nom [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2 (B1 en cours)

Sexe : fille

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? J'ai 19 ans

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? Bac chinois. Actuellement en l'année DU FLS.

4) Quelle est votre langue maternelle ? Mandarin

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? Français, Anglais

6) Si oui, à quel niveau ? Français ~~A2~~ : Débutant, Anglais : un peu

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☐ Oui ☒ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Numero de téléphone :

Email : [redacted]

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans
- Mon âge est 22 ans
- J'ai 22 ans
- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est....
- J'ai.....
- Je m'appelle....
- Je suis.....

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de Je viens de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.
- J'offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.
- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n'a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d'aller faire des courses le plus rapidement possible avant l'arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses
- Nathalie part faire ses courses
- Nathalie doit faire ses courses
- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares
- Amar aimerait aller aux Baléares
- Amar ira aux Baléares
- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdu et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais tu le chemin ?
- Sais-tu le chemin ?
- Apprends tu le chemin ?
- Reçois tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?
- D'où arrives-tu ?
- D'où viens tu ?
- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l'objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?
- Quel est ton objectif ?
- Que souhaites tu faire ici ?
- Que viens tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu'elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien
- Je cherche mon chien
- Je vais à la découverte de mon chien
- Je sonde mon chien

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Niveau linguistique : A2.

Sexe : Femme.

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? ..... 20 .....

2) Quel est votre sexe ? ☒ Femme ☐ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ? ..... Bac chinois. Actuellement en 1ère année DU FLS.

4) Quelle est votre langue maternelle ? ..... chinois .....

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ? ..... anglais, chinois, français.

.....

.....

6) Si oui, à quel niveau ? ..... un peu, très bien, ~~EEE~~ débutant.

.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? ☐ Oui ☒ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? ☒ Oui ☐ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? ☒ Oui ☐ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? ☐ Oui ☒ Non

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: ~~*je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venu, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*~~

Nom et prénom

Le couple : Je m'appelle Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : Je viens pour ..... l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier ~~Qu'~~ Que viens-tu ✓ ..... faire à New York ?... ~~Que viens-tu faire~~ D'où viens-tu ? ✓

Explication du policier

Le policier : Je dois ✓ ..... vérifier votre identité. Je vous propose ✗ ..... me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple ✓

Le couple : Je viens de ..... Paris et ma femme vient de New York.

Famille du couple

Le couple : ..... J'ai ✓ ..... deux enfants qui vivent à New York.

Projet aux états unis ✓

Le couple : ..... Je voudrais ..... m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts

Le policier : Connais-tu le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : .....de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : ...Je..cherche..du travail actuellement. ...Je..suis..venu.....pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☒
Je viens pour	☒
J'ai	☒
Je dois	☒
Je voudrais	☒
Je suis venue	☐
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☐
Connais tu ?	☒
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☒

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphon[redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: ~~*je viens de*~~, ~~*je viens pour*~~, ~~*j'ai*~~, ~~*je dois*~~, ~~*je voudrais*~~, *je suis venu*, ~~*je m'appelle*~~, *je vous propose*, ~~*connais-tu*~~, ~~*d'où viens-tu*~~, *que viens-tu faire*, ~~*je cherche*~~

Nom et prénom

Le couple : Je m'appelle..Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : Je ~~voudrais~~ suis venu..l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✗

Le policier : Que viens-tu faire ✓ faire à New York ?..D'où viens-tu ? ✓

Explication du policier Je dois ✓

Le policier : ~~Je voudrais~~..vérifier votre identité. Pouvez-vous me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : Je..viens...de.....Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : ..J'ai.....deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis ~~Je suis venu~~ Je voudrais ✓

Le couple : ~~Je viens pour~~.....m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts

Le policier : Connais-tu..le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : Je vous propose ✓ de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : Je cherche ✓ du travail actuellement. Je viens pour ✗ pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☑
Je viens pour	☑
J'ai	☒
Je dois	☒
Je voudrais	☒
Je suis venue	■
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Connais tu ?	☑
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☑

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: ~~*je viens de*~~, ~~*je viens pour*~~, ~~*j'ai*~~, ~~*je dois*~~, ~~*je voudrais*~~, *je suis venue*, ~~*je m'appelle*~~, ~~*je vous propose*~~, ~~*connais-tu*~~, *d'~~où viens-tu~~*, *que viens-tu faire*, ~~*je cherche*~~

Nom et prénom

Le couple : Je m'appelle Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : Je viens pour l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier : que viens-tu faire à New York ? d'où viens-tu ? ✓

Explication du policier

Le policier : Je dois ✓ vérifier votre identité. Je vous propose me donner votre carte d'identité ? ✗

Ville d'origine du couple

Le couple : Je viens de Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : J'ai deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : Je voudrais ✓ m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts

Le policier : Connais-tu ✓ le plat préféré de ton épouse ?

Histoire du couple

Le policier : ~~Que viens-tu faire~~ me raconter votre rencontre, et votre histoire. X

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : ~~Je suis venu~~ Je chercher V .....du travail actuellement. ...Je dois.....pouvoir X exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☒
Je viens pour	☒
J'ai	☒
Je dois	☒
Je voudrais	☒
Je suis venue	☐
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒ ☐
Connais tu ?	☒
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☒

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venu(e), je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : .Je.m'appelle.Xavier et ma femme s'appelle Nancy

Raison de la visite

Le couple : .Je.viens.pour'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier Que.viens-tufaire à New York ?..d'où.viens-tu....? ✓

Explication du policier

Le policier : Je.viens.pour..vérifier votre identité. Je.vous.propose..me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : ...Je.viens.de.....Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : .....J'ai.....deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : .....Je..voudrais.....m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York ✓ avec ma femme.

Goûts

Le policier : .Connais-tu.....le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : Je vous propose de me raconter votre rencontre, et votre histoire. ✓

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : Je cherche du travail actuellement. Je dois ✗ pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☒	✓
Je viens pour	☒	✓
J'ai	☒	✓
Je dois	☒	
Je voudrais	☒	
Je suis venue	☒	✓
Je m'appelle	☒	✓
Je vous propose	☒	✓
Connais tu ?	☐	✓
D'où viens tu ?	☒	
Que viens-tu faire ?	☒	
Je cherche	☒	✓

Nom [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : Je m'appelle Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : Je suis venus ✓ l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus.

Le policier D'où viens-tu ✗ faire à New York ? Que viens-tu faire ✗

Explication du policier

Le policier : Je viens pour ✓ vérifier votre identité. Pourriez-vous me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : Je viens de Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : J'ai deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : Je voudrais m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme. ✓

Goûts

Le policier : Connais-tu le plat préféré de ton épouse ? ✓

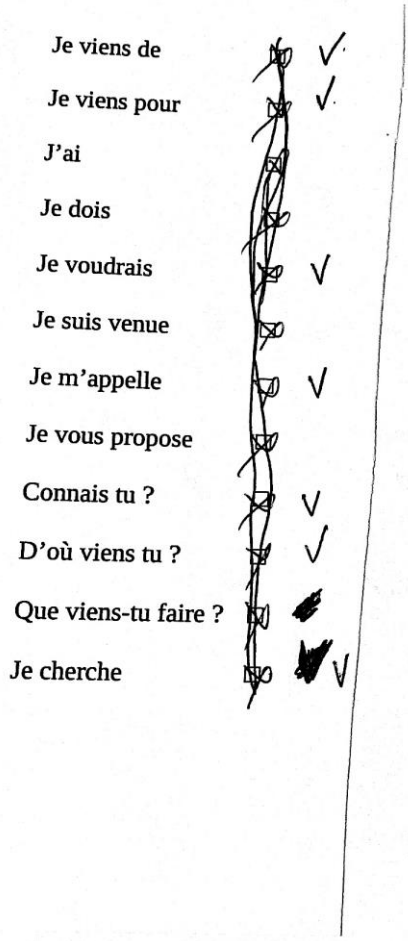
Histoire du couple

Le policier : Je..suis..venu..de me raconter votre rencontre, et votre histoire. X

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : .....J'ai Je cherche✓.....du travail actuellement. Je...voudrais.pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.



Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : je m'appelle ...Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : ...J'ai.....l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✗

Le policier : Que viens-tu ✓ faire à New York ?... D'où viens-tu ? ✗

Explication du policier

Le policier : Je viens pour ✓ ..vérifier votre identité. Je vous propose ✗ me donner votre carte d'identité ? ✓

Ville d'origine du couple

Le couple : Je viens de .....Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : ....J'ai Je cherche .....deux enfants qui vivent à New York. ✗

Projet aux états unis

Le couple : .....Je dois ✗ .....m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts

Le policier : Connais-tu .....le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Nom : [redacted]

Prénom [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone [redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venu(e) je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : je m'appelle Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : je suis venu entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✗

Le policier que viens tu faire à New York ? d'où viens-tu ✓

Explication du policier

Le policier : je dois ✓ vérifier votre identité. je vous prie ✗ me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : Je viens de Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : j'ai deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : je voudrais m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New-York avec ma femme. ✓

Goûts

Le policier : Connais-tu le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : Je...vous...propose....de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : ..Je....cher.che.....du travail actuellement. ..Je...voudrais.....pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☐	☒
Je viens pour	☒	☒
J'ai	☒	✗
Je dois	☒	✗
Je voudrais	☒	✗
Je suis venue	☐	
Je m'appelle	☒	✗
Je vous propose	☒	✗
Connais tu ?	☒	✗
D'où viens tu ?	☒	✗
Que viens-tu faire ?	☒	✗
Je cherche	☒	✗

Nom : [redacted]

Prénom [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone [redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : ..Je..m'appelle..Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : Je..viens..pour.....l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier : Que..viens-tu..... faire à New York ?..D'où...viens...tu? ✓

Explication du policier

Le policier : Je..dois..✓vérifier votre identité. Je..vous..propose..de..✓me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : ..Je...viens...de.....Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : .....J'ai.....deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : .....Je...voudrais.....m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme. ✓

Goûts

Le policier : Connais-tu.....le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : ...Je..vous..propose...de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : ..Je....cherche.....du travail actuellement. .....Je...voudrais.pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	
Je viens pour	
J'ai	
Je dois	
Je voudrais	
Je suis venue	
Je m'appelle	
Je vous propose	
Connais tu ?	
D'où viens tu ?	
Que viens-tu faire ?	
Je cherche	

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venu, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : ..je..m'appelle..Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : Je..viens...pour..l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier : Que..viens-tu faire à New York ?.....D'où..viens-tu ✓

Explication du policier

Le policier : Je..dois..vérifier votre identité. .....Je vous propose..me donner votre carte ✓ d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : .....je..viens..de.....Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : .....J'ai.....deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : .....Je voudrais.....m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme. ✓

Goûts

Le policier : ...Connais-tu..le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : ..Je...vous...propose.....de me raconter votre rencontre, et votre histoire. ✓

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : ..Je...cherche.....du travail actuellement. .....Je...dois.....pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☒
Je viens pour	☒
J'ai	☒
Je dois	☐
Je voudrais	☐
Je suis venue	☐
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Connais tu ?	☒
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☒

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, ~~je suis venue~~, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : ...Je m'appelle Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : ...Je viens pour l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier : ...Que viens-tu faire à New York ?...D'où viens-tu ✓

Explication du policier

Le policier : ...Je voudrais ✓ vérifier votre identité. ~~Je suis~~ Pouvez-vous me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : ...Je viens de Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : ...J'ai...deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : ...Je espère m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme. ✗

Goûts

Le policier : ...Connais-tu le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : ..Je..vous..propose..de me raconter votre rencontre, et votre histoire. ✓

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : ...Je..suis.venue✗...du travail actuellement. .....Je...cherche✓..pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☒
Je viens pour	☒
J'ai	☒
Je dois	☒
Je voudrais	☐
Je suis venue	☐
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Connais tu ?	☒
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☐

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

Sexe : [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone : [redacted]

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : ...Je...m'appelle...Xavier et ma femme s'appelle Nancy ✓

Raison de la visite

Le couple : ..Je..viens..pour..l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus. ✓

Le policier : Que..viens-tu faire à New York ?....D'où..viens...tu? ✓

Explication du policier

Le policier : Je...dois.....vérifier votre identité. ..Pouvez-vous me donner votre carte d'identité ? ✓

Ville d'origine du couple

Le couple : ...Je...viens....de.....Paris et ma femme vient de New York. ✓

Famille du couple

Le couple : .....J'ai.....deux enfants qui vivent à New York. ✓

Projet aux états unis

Le couple : ...Je....voudrais.....m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme. ✓

Goûts

Le policier : ..Connais-tu.....le plat préféré de ton épouse ? ✓

Histoire du couple

Le policier : Je vous propose de me raconter votre rencontre, et votre histoire. ✓

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : Je cherche du travail actuellement. Je voudrais pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense. ✓

Je viens de	☒
Je viens pour	☒
J'ai	☒
Je dois	☒
Je voudrais	☒
Je suis venue	☐
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Connais tu ?	☒
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☒

Nom : [redacted]

Prénom [redacted]

Sexe [redacted]

Mail : [redacted]

Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venu(e), je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : Je m'appelle Xavier et ma femme s'appelle Nancy

Raison de la visite

Le couple : Je viens pour l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus.

Le policier : Que viens-tu faire à New York ? D'où viens-tu ?

Explication du policier

Le policier : Je ~~voudrais~~ dois vérifier votre identité. Je vous ~~donne~~ propose me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : Je viens de Paris et ma femme vient de New York.

Famille du couple

Le couple : J'ai deux enfants qui vivent à New York.

Projet aux états unis

Le couple : Je voudrais m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts

Le policier : Connais-tu le plat préféré de ton épouse ?

Histoire du couple

Le policier : je..vous.propose de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : je..cherche.....du travail actuellement. .....pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

Je viens de	☒
Je viens pour	☒
J'ai	☒
Je dois	☒
Je voudrais	☒
Je suis venue	☐
Je m'appelle	☒
Je vous propose	☒
Connais tu ?	☒
D'où viens tu ?	☒
Que viens-tu faire ?	☒
Je cherche	☒

2. Interview Valérie Metz sur *les éonautes*

Interview Valérie Metz sur *Les éonautes*

Magda : Bonjour Valérie, j'aurais souhaité que vous me présentiez la genèse du jeu vidéo *Les éonautes* pour lequel vous avez participé dans les années 2010, avec une équipe pluridisciplinaire de l'université de Strasbourg.

Valérie Metz : Il faudrait peut être que je me replace un peu par rapport à l'ensemble de ce projet. Donc, ce projet est vraiment né de Laurent et Patrick Schmoll. À la base, l'idée même du jeu est parti de. Et puis donc, ils sont venus me chercher pour la partie plus conception scénaristique et à partir de ce moment-là, on a recruté une autre personne pour m'aider à la conception scénaristique. Et c'est là qu'on a fait rentrer Géraldine Koch dans l'équipe.

Magda : D'accord.

Valérie Metz : Donc, du coup, effectivement, c'est à partir de ce moment où on a vraiment commencé à mettre en place l'idée. On a fait ce recrutement là et parmi les personnes qui se présentaient, donc, on a retenu Géraldine et je devais m'occuper avec Géraldine de la création de tout le scénario dans les locaux même de *Al Média* [*ndt : il s'agit d'un studio de développement* multimédia *spécialisé dans la conception, la réalisation et la diffusion de serious game, advergame et newsgame. C'est ce studio qui s'est chargé du développement du jeu*]. Ceci est important dans le sens où, physiquement, on était dans la même pièce que les concepteurs graphiques, que les concepteurs techniques, etc.

Valérie Metz : Donc voilà, j'avais Gilles derrière moi, des graphistes à ma gauche. On a travaillé […] en 2011.

Valérie Metz : Et puis, en fait, quand on est arrivé pratiquement au bout de la conception scénaristique, je suis tombée enceinte et j'ai eu une grossesse très pénible, ce qui explique pourquoi vous ne m'avez ensuite plus jamais vue sur tout ce qui était essais, interventions, etc.

Magda : Je comprends mieux.

Valérie Metz : […] Et donc, c'est Géraldine qui a un peu pris les rênes, justement, de tout ce qui était test, notamment en classe. Alors, c'est pour ça que je vous le disais. C'est vrai que les tests, finalement, j'en ai fait un.

Valérie Metz: Et puis ensuite, voilà, j'étais déjà plus là physiquement. Donc, du coup, c'est un aspect sur lequel je ne pourrais pas vous répondre et sur lequel Géraldine est beaucoup mieux pour vous répondre.

Magda : Pourquoi ont-ils pensé à vous pour ce projet ?

Valérie Metz : Alors, pourquoi est ce que Laurence Schmoll et Patrick ont pensé à moi, c'est parce que déjà, on a un certain cursus : […] j'ai un master de conception multimédia et didactique. Toutes les deux, on vient de Lettres aussi. Donc, on a aussi ce volet là. Par ailleurs, c'est vrai que j'ai d'autres apports culturels qui font qu'au niveau historique, artistique, etc., j'ai des choses à apporter. Et […] c'est vrai que Géraldine a une grosse expérience à l'Alliance française. Donc, elle pense vraiment beaucoup plus pédagogie didactique. C'est vrai que c'est très intéressant de l'avoir dans l'équipe. Puis aussi, elle a une très, très bonne assise culturelle qui faisait qu'effectivement, ça marchait bien, d'accord.

Magda : […] Comment vous est venue justement l'idée de vous lancer dans un projet de *serious game* à destination des apprenants allophones qui désirent apprendre le français? Et pourquoi *les éonautes* en particulier? Et aussi, je rajoute une dernière question : pourquoi ce choix de niveaux linguistique ? Puisque parce que *les éonautes* étaient destinés aux étudiants A2, B1 du Cercle?

Valérie Metz : Tout d'abord, ce projet, c'est la suite de *Thélème* puisque j'ai commencé l'expérimentation dessus, mais il n'était pas terminé. Donc, j'ai bifurqué sur *les éonautes*. Donc, c'est vraiment eux qui m'ont apporté cette envie-là. Pour ne serait-ce simplement pouvoir conjuguer notre métier et nos passions. On est des joueurs tous les trois à la base. Laurence est venue me chercher. On est déjà toutes les deux enseignante en français langue étrangère. On se sent énormément d'affinités dans les approches fonctionnelles et donc, du coup, c'est une combinaison de cet ensemble de choses.

Magda : Pourquoi cibler les niveaux A2/B1 ?

Valérie Metz : Alors pour des questions à la fois didactique et commerciale, dans le sens où cibler trop bas, ça paraissait quand même assez compliqué, notamment pour pouvoir véritablement expérimenter le jeu, ne serait-ce que réussir à leur expliquer et donc prendre un niveau intermédiaire. Certaines notions qui permettent de pouvoir beaucoup plus rapidement rentrer dans une phase très très pratique. C'était quand même intéressant. Ensuite, sur des niveaux C1, C2, commercialement, la clientèle n'aurait pas été très large.

Magda : Il fallait donc que votre offre réponde à une demande commerciale aussi ?

Valérie Metz : Oui, répondre à un éventuel besoin, y compris ce qu'on pensait pouvoir cibler : à savoir les écoles. Et les écoles de type collège ou lycée, celles qui vont éventuellement pouvoir investir justement sur ce genre de matériel et sur ce genre de pratique. Et collèges-lycée, c'est le niveau A2.

Magda : Vous parlez aussi des collèges lycées français à l'étranger ?

Valérie Metz : Les deux. On a aussi quand même pas mal de classes d'intégration de choses comme ça.

Magda : Est ce que vous avez rencontré des difficultés dans la scénarisation pédagogique du jeu? Difficultés d'ordre technique, des difficultés en termes d'idées de difficultés pratico-pratiques ?

Valérie Metz : Dix par jour (rires). Et c'est aussi pour ça que c'était quand même très important et complexe que l'on soit tous dans la même pièce. Parce qu'effectivement, il y avait des allers retours constants entre ce qui était faisable techniquement, graphiquement, etc. Donc oui, on avait des pages et des pages d'idées. Puis ensuite, on regardait ce qui pouvait fonctionner, ne pas fonctionner, ne serait-ce par exemple de s'interroger si un personnage pouvait prendre en main ou pas? Non, il ne peut pas. Donc, Il y avait des ajustements constants.

Magda : Les ajustements, vous les faisiez par rapport à quel type de difficultés ?

Valérie Metz : Toutes. D'autant plus qu'au départ, la personne qui devait assumer justement la conversion en flash des personnages, en 2D, etc.se formait en même temps, c'est à dire qu'elle n'était pas formée. Donc, du coup, ça aussi, c'était très compliqué. Du coup, voilà, il y a une régulation constante. C'est vrai que ça date quand même, mais en plus, je ne saurais même pas vous donner un exemple qui sortirait du lot parce que c'était une constante renégociation.

Magda : D'accord.

Valérie Metz: Il est vrai que tout ce qui avait été définition des grandes époques, etc. C'est bien un travail qu'on avait fait vraiment entre nous. Ce qu'on a appelé le pôle didactique,

c'était donc Laurence, Géraldine et moi. Mais ensuite, à l'intérieur de ça, le découpage plus fin des scénarios, par contre, on devait, effectivement réajuster et réajuster chaque fois.

Magda: J'ai une question qui n'est pas sur ma feuille, mais ça me fait rebondir sur autre chose. D'après mes souvenirs, vous aviez travaillé sur l'orientation. C'était justement l'objet des items cibles choisis, par exemple réinvestir « aller à droite, à gauche », etc. Quand j'ai moi-même expérimenté le jeu, j'ai extrait autre chose. J'ai extrait des items grammaticaux liés à l'ethos, donc la présentation de soi, qui m'ont été inspirés par certaines séquences du jeu, par exemple celui du voyage des Gaulois, où le personnage non joueur Luctérius se présente à l'avatar et l'incite à se positionner par des items en rapport avec l'ethos : « Bonjour, je me présente, je m'appelle, j'ai tel âge », etc.

Le serious game, c'est la conception d'un scénario pédagogique mis en jeu avec une ludification et un gameplay alors que le serious gaming, c'est l'extraction du scénario pédagogique *a posteriori*. […] J'ai pris votre serious game et j'en ai fait un serious gaming. J'ai extrait mon scénario pédagogique et j'ai fait mes séquences pédagogiques. Est ce que cela vous étonne si je vous parle d'ethos, y avez-vous pensé ? Puisque la présentation de soi, quand on apprend une langue étrangère, on commence un petit peu par ça, c'est-à-dire à se présenter, à parler de nos goûts, etc. Mais complètement, mais je vous avouerez que je n'ai plus complètement de souvenirs. Mais ce qu'il y a aussi, c'est que c'est un jeu qui avait été conçu quand même dans l'idée de suivre une progression pédagogique. Donc. Le passage dont vous parlez là particulièrement, je me rappelle plus s'il y avait quelque chose avant ou après. Il est vrai que quand vous me parlez de présentation, pour moi, ça me fait plus penser à du A1 déjà.

Magda : Quand on commence à exprimer de manière beaucoup plus structuré et construite syntaxiquement ses goûts, opinions, on arrive à A2.

Valérie Metz: Maintenant, nous, on est parti du principe que les personnes qui utilisaient *les éonautes* au stade où on l'avait conçu avaient complètement acquis le A1, on s'est basé sur du A1 totalement acquis. Et puis, le volet qu'on avait développé devait être un volet modèle, avec l'idée qu'on rajouterait les autres niveaux au fur et à mesure. Donc du coup, on était vraiment parti sur ce qui nous paraissait le plus commercialisable en première intention. C'était ce fameux A2 vers le B1 qui, pour nous, incluait le fait que les joueurs avaient complètement acquis le A1 déjà. Et si on avait ensuite pu développer le A1, on l'aurait intégré pour qu'il y ait cette fluidité qui amène à…

Magda : D’accord donc il y avait quand même l'idée d'une continuité.

Valérie Metz: Complètement d'accord. Complètement d'accord. Mais je pense que la continuité aurait d'abord été de faire le B1/B2.

Magda : Logiquement, parce qu'on partait vers le B1. On allait vraiment vers le B1 pour certaines séquences.

Valérie Metz: C'est effectivement un jeu qu’il aurait été intéressant d'amorcer en mi-parcours de A2.

Magda: Le jeu a disparu de la toile le 31 décembre 2019. Est ce que vous pensez que ce jeu n'a pas, n'a pas trouvé son public? Vous, comment vous l'expliquez, sa disparition?

Valérie Metz : Je l'explique pour deux raisons. D’ailleurs, j’ajoute que j'ai aussi fait mon mémoire sur *les éonautes*. Comme je l'ai dit dans mon mémoire, je pense que l'idée était très bonne, mais que dès le départ, le jeu était déjà dépassé techniquement. Je pense que dans la philosophie, dans la théorie, c'était parfait. Sauf que dès le départ, on arrive sur le marché. On veut toucher un jeune public, collège et lycée avec un jeu déjà « vieux ». Du coup, l'idée de les accrocher sur un jeu, elle est super. L'idée du voyage dans le temps, c'est super. Mais ensuite, quand on voit des *Zelda* à côté…

Magda : Des *Word of worldcraft*, avec un graphisme extrêmement développé….Vous parlez donc graphiquement ?

Valérie Metz: Pas seulement. C'est l'ensemble, c'est la fluidité du jeu. C'est toute une conception du jeu qui, pour moi, était déjà obsolète et qui était liée au fait que certains avaient d'autres finances qui auraient peut-être permis d'embaucher d'autres techniciens plus pointus. Peut être que ça aurait pu donner tout à fait autre chose parce que moi, le projet, j'y croyais et j'y crois encore […] Mais, je pense qu'un tel projet aurait demandé beaucoup plus d'investissement pour le commercialiser. En tant qu'outil de recherche universitaire, c’est parfait. Mais maintenant, pour la dimension commercialisation, il aurait fallu un plus gros investissement financier pour pouvoir vraiment le lancer. Premièrement, et deuxièmement, il y a le problème du public. Parce que le commercialiser, quand on s'adresse soit à des écoles qui n'ont pas d’argent, soit à des individuels qui eux aussi n’ont pas l’argent.

Magda: Donc le problème c’est l’argent ?

Valérie Metz: Oui parce que pour en faire quelque chose de pertinent, d'intéressant, cela aurait demandé un investissement qu'on n'aurait jamais pu rentabiliser.

Magda: Est-ce que c'est un problème français, voire européen ? Je dis cela parce qu'aux Etats-Unis, de meilleurs budgets pourraient être alloués.

Valérie Metz: Non. En même temps, les universités américaines ne drainent pas du tout les mêmes budgets.

Magda : Les concepteurs du projet s'étaient vraiment décarcassés pour essayer de lever des fonds, etc. Mais bon, même si certains fonds avaient été levés, c'était quand même ridicule par rapport à la manne qu'il aurait fallu pouvoir ouvrir pour que le projet soit viable.

Magda : Quelles améliorations serait-il nécessaire d'apporter au jeu *les éonautes* pour captiver davantage l'attention des apprenants ?

Je sais que l'équipe est en train de travailler avec une université allemande pour développer des concepts plus « réalité virtuelle », j'avais vu quelques petits *rush*. J'ai quelques nouvelles, mais pas régulières. Quant aux *éonautes*, il est vrai que je n'ai pas posé la question, je m'étais un peu plus intéressée à leur projet de réalité virtuelle.

Magda: Est-ce que vous pensez que le jeu vidéo sérieux en didactique des langues a un avenir? En tout cas en didactique du français.

Valérie Metz: Le problème, c'est que je n'arrive pas à être objective.

Magda: D'accord, même subjective, quelle serait votre opinion ?

Valérie Metz: Oui, alors moi, de façon complètement subjective, je vais dire oui. Mais maintenant, c'est vrai que de façon peut être plus objective, je suis toujours en enseignement. J'enseigne à des étrangers, donc à des milieux multiculturels. On ne va pas se mentir, des milieux pour une bonne part, suffisamment aisés, suffisamment ouverts culturellement. Et il est vrai que globalement, dès que je viens avec des conceptions de pédagogies un peu différentes, actionnelles (etc.), je me heurte chaque fois quand même à beaucoup d'incompréhension, beaucoup de méfiance, voire de défiance. Et ça rejoint un peu ce que vous avez dit avec l'expérience auprès de vos apprenants chinois. C'est à dire qu'à partir du moment où on sort des sentiers battus en apprentissage-enseignement, ils ont l'impression qu'on ne les prend pas au sérieux, qu'ils n'apprennent pas. Et donc, il y a toute une phase où il

faut réussir à les convaincre et leur prouver que. Et cela demande énormément d'énergie. Et en finalité, on ne les convainc pas tous, mais j'arrive quand même à en convaincre deux tiers. Mais cela demande énormément d'énergie.

Ce qui veut dire que, pour revenir maintenant aux *éonautes*, je pense que c'est un projet qui aurait un très bel avenir parce qu'il permettrait justement un peu de changer la donne sur la manière d'apprendre, enseigner, mais il nécessite […] véritablement un changement d'état d'esprit par rapport aux conceptions d'enseignement-apprentissage et tant que ce changement d'état d'esprit ne se fera pas, il n'y aura pas de public, parce que le public n'aura pas de clients. Je ne vais pas parler de public, plutôt il n'y aura pas de clients parce que ces gens là n'iront pas, eux, spontanément si on ne les y amène pas. Et donc, on va très certainement se heurter, tant qu'il n'y a pas une véritable évolution, voire révolution, dans la conception qu'on a de l'enseignement-apprentissage, à des blocages. Et ce genre de projet aura beaucoup de mal à se placer commercialement.

Magda : D'accord.

Valérie Metz: C'est le côté moins optimiste. Mais c'est vrai qu'ensuite, il y a des tas de choses où j'ai vraiment du labourer pour imposer et en définitive, les gens étaient super contents. Est-ce que cela voudrait dire qu'au lieu d'essayer de commercialiser auprès du grand public, est-ce qu'il ne faudrait pas déjà essayer de convaincre?

Et c'était un peu aussi l'idée de Patrick et Laurence Schmoll d'essayer d'abord de toucher, par exemple les ministères, le ministère de l'Éducation, etc. De passer d'abord par le milieu institutionnel.

Magda: Merci Valérie, vous avez répondu à toutes mes questions. Merci beaucoup de m'avoir donné le temps d'avancer, cela va être un très beau complément à mes recherches.

Valérie Metz: […] Si vous avez encore des questions, n'hésitez pas à m'envoyer un petit mail.

3. Modèle questionnaire sociolinguistique

Nom :

Prénom :

Niveau linguistique :

Sexe :

Questionnaire sociolinguistique

1) Quel âge avez-vous ? …….....

2) Quel est votre sexe ? □ Femme □ Homme

3) Quel est votre niveau d'étude ?……

4) Quelle est votre langue maternelle ?……..

5) Quelle (s) langue (s) maîtrisez-vous ?……..

……
……....

6) Si oui, à quel niveau ?

……..……

.....

7) Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? □ Oui □ Non

8) Possédez-vous une adresse email ? □ Oui □ Non

9) Possédez-vous un compte Facebook ? □ Oui □ Non

10) Jouez-vous souvent à des jeux vidéo ? □ Oui □ Non

4. Modèle questionnaire prélexical

Nom :

Prénom :

Numero de téléphone :

Email :

Sexe :

Questionnaire pré-lexical

1) Aline est originaire du Bénin. Comment se présentera-t-elle ? (2 réponses possibles)

- Je viens du Bénin
- Je suis du Bénin
- J'ai du Bénin
- J'arrive du Bénin

2) Eric joue à un jeu vidéo. Il doit réaliser des missions (faire un troc) pour gagner sa partie. Comment présentera-t-il son objectif au personnage du jeu qui l'interrogera :

- Je suis là pour faire du troc
- Je viens pour faire du troc
- Je fais du troc
- J'arrive pour faire du troc

3) Quel âge as-tu ?

- Je suis 22 ans

- Mon âge est 22 ans

- J’ai 22 ans

- Je viens de 22 ans

4) Quel est ton prénom ?

- Mon prénom est….

- J’ai…….

- Je m’appelle….

- Je suis…..

5) Rayan est vendeur et présente ses articles aux acheteurs, il offre une promotion de 10% aux 10 premiers clients. Il dira :

- Je propose 10% de remise aux 10 premiers clients.

- J’offre 10 % de remise aux 10 premiers clients.

- Je donne 10 % de remise aux 10 premiers clients.

- Je souhaiterais 10 % de remise aux 10 premiers clients.

6) Nathalie n’a plus rien dans le frigidaire. Elle a prévu d’aller faire des courses le plus rapidement possible avant l’arrivée de sa fille. On dira :

- Nathalie va faire ses courses

- Nathalie part faire ses courses

- Nathalie doit faire ses courses

- Nathalie reçoit ses courses

7) Amar aimerait aller aux Baléares avec son amie pour les vacances prochaines. Comment exprimera-t-il son souhait ?

- Amar rêverait d'aller aux Baléares

- Amar aimerait aller aux Baléares

- Amar ira aux Baléares

- Amar voudrait aller aux Baléares

8) Anna est perdue et elle ne retrouve pas son chemin, elle appelle son ami pour qu'il la renseigne. Elle lui dira :

- Connais-tu le chemin ?

- Sais-tu le chemin ?

- Apprends-tu le chemin ?

- Reçois-tu le chemin ?

9) Inès rencontre son amie par hasard dans la rue et l'interroge sur le lieu où elle se trouvait avant d'arriver :

- D'où proviens-tu ?

- D'où arrives-tu ?

- D'où viens-tu ?

- D'où es-tu originaire ?

10) Inès demande à cette même amie l’objectif de sa visite :

- Quel est ton but ?

- Quel est ton objectif ?

- Que souhaites-tu faire ici ?

- Que viens-tu faire ici ?

11) Celle-ci lui explique qu’elle a perdu son chien :

- Je suis en quête de mon chien

- Je cherche mon chien

- Je vais à la découverte de mon chien

- Je sonde mon chien

5. Modèle Questionnaire post lexical groupe contrôle

Nom :

Prénom :

Sexe :

Mail :

Numéro de téléphone :

Questionnaire post lexical groupe contrôle

Réinvestir la leçon

Exercice à trous :

Insérer les items lexicaux suivants: *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu, d'où viens-tu, que viens-tu faire, je cherche*

Nom et prénom

Le couple : ……Xavier et ma femme s'appelle Nancy

Raison de la visite

Le couple : ……..l'entretien suite à la convocation que l'on a reçus.

Le policier :…….. faire à New York ?.....?

Explication du policier

Le policier : **……..**vérifier votre identité. **……...**me donner votre carte d'identité ?

Ville d'origine du couple

Le couple : ……Paris et ma femme vient de New York.

Famille du couple

Le couple : ……...deux enfants qui vivent à New York.

Projet aux états unis

Le couple : ……...m'installer aux Etats Unis et vivre ma vie à New York avec ma femme.

Goûts

Le policier : ……..le plat préféré de ton épouse ?

Histoire du couple

Le policier *:* ……..de me raconter votre rencontre, et votre histoire.

Métier

Le policier : Que faites vous dans la vie ?

Le couple : **……..**du travail actuellement. **…….**pouvoir exercer un métier qui me plaît, c'est la raison pour laquelle je ne trouve pas, je pense.

6. Séquence pédagogique du groupe contrôle

Séquence pédagogique du groupe contrôle (Céline Robillard)

Connaissez-vous ce film ?

L'avez-vous déjà vu ?

Selon vous, de quoi parle-t-il ?

NACIDO EN MEXICO
AMERICANO CON ORGULLO
DONATE
LIFE
FILL IN ALL INFORMATION
CAPITALS ONLY!
FBI
ICE

Interrogatoire

- La forme interrogative
- Les adjectifs possessifs
- Les verbes pronominaux
- Par groupes de 3 : répartissez-vous ces points de grammaire, chacun prépare une mini leçon et deux exercices pour ses camarades

Interrogatoire

- Dans votre groupe
  - Choisissez vos rôles : 1 policier de l'immigration et 1 couple
  - Le policier prépare les questions qu'il va poser au couple
  - Le couple prépare son rôle : votre histoire, votre rencontre, vos goûts, projets etc.

Les interrogatoires

- Pour chaque interrogatoire, soyez attentifs !
- Écoutez si vos camarades utilisent bien votre point de grammaire

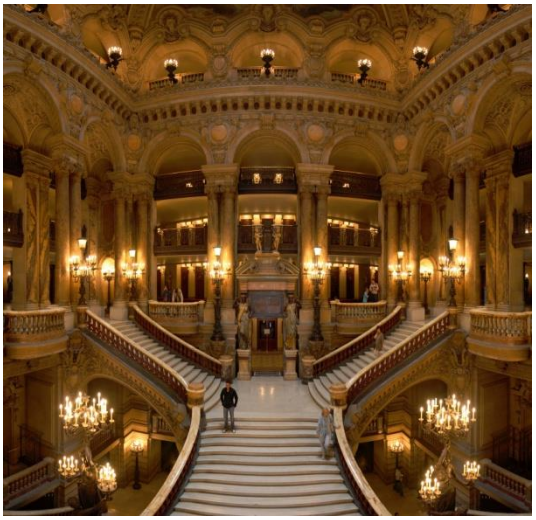
7. Eléments de scénario de mon serious game

Eléments de scénario de mon serious game (cadre spatio-temporel, synopsys, etc.)

Version démo

4 serveurs / multi joueurs

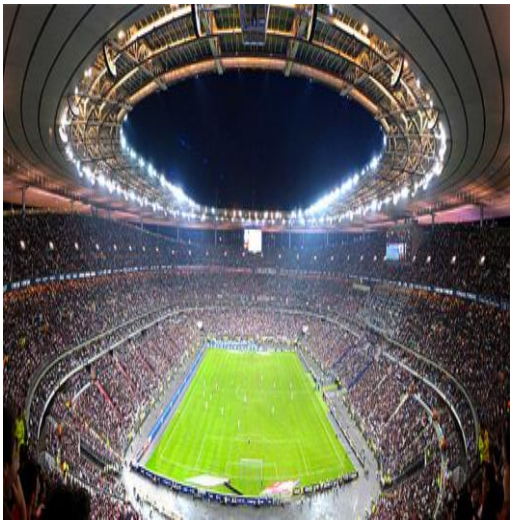
Game master/Game Sage (forum ou réseaux sociaux)



Opéra de Paris, Faubourg saint Honoré

Game master/Game Sage

Pharmacie des champs Elysées



Bistrot Blanc Bec, 75020.

Stade de France, Saint Denis.

<u>Déterminer les objectifs linguistiques</u>

- Apprendre dix noms de métier

Opéra de Paris : chef d'orchestre, violoniste

Stade de France : footballeur, arbitre, entraîneur, agent de sécurité.

Bistro : serveur, chef cuisinier

Pharmacie : pharmacien, préparateur de commande

Narration : vous êtes « *Christian/Christina/Xan* » (selon l'avatar choisi), votre meilleure amie *Nikita*, journaliste d'investigation chargée d'une enquête brûlante sur la relation opaque qu'entretiennent la brigade des stupéfiants, les « indics » et les dealers, a été retrouvée morte, une balle en pleine tête, à son domicile. Les enquêteurs de police penchent vers un différent familial : en effet, en instance de divorce, Nikita vivait un divorce très difficile.

Vous en êtes convaincue, son ex mari, n'aurait pas pu aller jusque là, même si le mobile est tout trouvé.

Tout porte à croire, selon vous, que durant sa dernière enquête, elle serait tombée, sur des informations compromettantes qui touchaient des personnes occupant un poste à haute responsabilité au sein de la police judiciaire.

Vous devez trouver les indices distillés ça et là dans le carnet de note, que vous avez pu récupérer à son domicile – au moment où vous avez été appelée pour l'identifier-.

Vous êtes chargée de l'enquête officieuse.

Les dernières 24h de Nikita :

- L'opéra : le patron de la section PJ « Inspecteur Duroy »se rend à l'Opéra pour assister à la représentation de « Wozzek », il doit y rencontrer le célèbre chef d'orchestre (Maestro), ainsi que deux musiciens (deux violonistes : Rinaldo et Grégoire) afin de leur faire « quelques livraisons ».
- Le bistro « Le blanc bec » : Duroy doit rencontrer un ami policier, et deux « indicateurs » pour fixer le prix du kilo de drogue.
- Les indicateurs ont un ami qui est pharmacien, et qui, en échange, d'un pourcentage des ventes, acceptent de cacher les paquets dans sa réserve.
- Les indicateurs rencontrent les dealers après avoir assisté au match de Foot « France-Roumanie » au stade de France. Surprise : parmi les consommateurs et acheteurs, figurent un arbitre, un entraîneur et un joueur !

Mission principale : Boucler l'enquête

Sous missions

1) A l'Opéra : vous allez trouver le chef d'orchestre et les musiciens et tenterez de trouver à l'Opéra, les paquets dissimulés dans les loges. Vous vous présenterez comme une grande amatrice d'Opéra et demanderez un autographe aux loges.
2) Au restaurant, vous interrogerez le serveur qui vous fera des révélations. Le chef de cuisine s'en rendra compte, et interviendra pour s'immiscer dans la conversation.
3) A la pharmacie, vous devrez trouver la cachette.
4) Au stade de France, vous visionnerez les caméras de surveillances et débusquerez les protagonistes. Vous vous présenterez comme l'amie de la défunte, et par acquis de conscience, un agent de sécurité vous ouvrira les portes du bureau où sont stockées les vidéos de surveillance.

Indices : vidéo surveillance, révélations du serveur, paquet de drogue dissimulée dans une loge, cartons douteux empaquetés dans la réserve de la pharmacie.

PNJ's : le chef d'orchestre, les deux violonistes, le serveur, le chef de cuisine, le pharmacien, l'agent de sécurité. (L'arbitre, l'entraîneur et le footballeur seront vus lors de la diffusion de la vidéosurveillance).

Conclusion : à l'issu de votre enquête, vous présenterez un rapport que vous remettrez au commissaire chargé de l'enquête (textes à trou, avec les noms de métier).

Avant le jeu, une vidéo récapitulative du scénario sera proposée au joueur (meurtre de Nikita avec ellipses, le carnet de notes récupéré, et les consignes).

Objectifs linguistiques :

Tournures interrogatives (l'adresse à autrui), discours rapporté, l'*ethos* (la présentation de soi), l'argumentation.

Sociolinguistique par rapport au corps de métier : les jargons liés à leur métier (français sur objectif spécifique).