

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Djilali Bounaama Khemis-Miliana

Faculté des lettres et des langues étrangères

Département des langues étrangères



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master

Spécialité : Didactique du FLE

**Le rôle des jeux-sérieux dans une activité de compréhension orale : cas
des 1Am**

Dirigé par :

M.Tiffour Ahmed

Présenté et soutenu par :

Bessekri A. Salah Eddine

El-foul Nassim

Touat Lotfi

Année universitaire

2017/2018

À nos parents.

Table des matières

Résumé	6
Dédicace.....	7
Remerciements.....	8
Introduction générale	10

Partie I : Cadre théorique

1. Chapitre1 : La didactique de l'oral en classe de FLE

1.1 Concepts et définitions.....	13
1.1.1 Pédagogie/Didactique.....	13
1.1.2 La didactique des langues étrangères.....	14
1.1.3 La didactique du FLE.....	14
1.1.4 La communication orale.....	15
1.2 L'enseignement/apprentissage du FLE au moyen.....	16
1.2.1 La didactique de l'oral pour les 1 ^{ère} AM.....	16
1.2.2 Les activités orales en classe de FLE.....	16
1.2.2.1 Compréhension orale.....	17
1.2.2.2 Expression orale.....	18
1.3 Le support didactique dans un cours de l'oral en classe de FLE.....	19
1.3.1 Le support tableau.....	19
1.3.2 Le manuel scolaire.....	19
1.3.3 L'image.....	19
1.3.4 Les TICE.....	20
1.3.5 Le support audio/audio-visuel.....	20
1.4 La pédagogie de l'enseignement de l'oral au moyen.....	20
1.4.1 Place et objet de l'oral dans la pédagogie du projet.....	21
1.4.2 Le triangle pédagogique.....	21
1.4.3 La pédagogie adaptée selon le développement cognitif de l'enfant.....	22

1.4.4	Une pédagogie adaptée pour quels objectifs ?.....	24
2. Chapitre 2 : Les théories d'apprentissage et l'intégration des TICE pour le développement de la compréhension orale :		
2.1	Les théories d'apprentissages influant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	26
2.1.1	Le constructivisme.....	26
2.1.2	Le cognitivisme.....	27
2.1.3	Approche interactionnelle.....	29
2.1.4	Approche communicative.....	32
2.2	Les TICE et l'enseignement/apprentissage des langues.....	34
2.1.1.	Notions sur les TICE.....	34
2.1.2.	Evolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement apprentissage.....	35
2.1.3.	Interaction entre TICE et didactique du FLE.....	49
2.1.4.	2.3 L'intégration des TICE pour le développement de la compréhension orale.....	52
3. Chapitre 3 : Les jeux sérieux en pratique :		
3.1	Définition des jeux-sérieux (serious games).....	74
3.2	Histoire des jeux sérieux.....	74
3.2.1	L'armée américaine et les serious games.....	74
3.2.2	Marketing et serious games.....	76
3.3	Apprentissage et serious games.....	79
3.3.1	Appréhender le jeu et son intégration avec l'apprentissage.....	81
3.3.2	APP et serious games.....	89
3.4	La compréhension de l'oral et les serious games.....	96
	Conclusion	99
Partie II : Cadre pratique		
	Introduction	101

1. Objectif	101
2. Mode de collecte de données	
2.1 Le questionnaire.....	102
2.1.1 Description des questions.....	102
2.1.2 Le but des questions.....	102
2.1.3 Le choix du public.....	102
2.1.4 L'analyse des données	103
3. L'activité	110
3.1 Le jeu choisi	110
3.2 Le matériel utilisé	111
3.3 Déroulement.....	111
3.4 Analyse des résultats.....	111
• Conclusion partie pratique.....	112
• Conclusion générale	113
• Bibliographie	114
Annexe	119

Résumé :

Cette thèse s'inscrit à la frontière de l'informatique et de la didactique de FLE, elle traite des possibilités et des modalités de mise en place d'une séance de compréhension orale autour d'un jeu sérieux sur support informatique.

Nous entendons par serious-games une application informatique dans l'intention initiale est de combiner avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (serious) tels que l'enseignement, l'apprentissage, la communication ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (game). Un serious-games résulte ainsi pour nous de l'intégration d'un scénario pédagogique avec un jeu vidéo.

Notre problématique consiste en particulier dans la façon dont les jeux sérieux influent sur la compréhension de l'oral chez les apprenants de 1AM.

Dédicaces

Nous dédions ce modeste travail à ceux qui nous ont mis au monde, nos chers parents pour leur amour, leurs soutiens et leurs sacrifices.

Nous dédions aussi ce travail à nos familles et nos amis qui n'ont pas cessé de nous encourager et nous soutenir tout au long de nos études.

Remerciements

Nous tenons tout particulièrement à remercier notre directeur de recherche, Monsieur Ahmed Tiffour, qui a bien voulu nous orienter dans notre travail de recherche et nous donner constamment des conseils. Nous voulons lui témoigner notre gratitude pour son aide et ses encouragements.

Nos remerciements vont également à nos amis et nos proches qui nous ont encouragés et accompagnés dans ce travail.

Nous voudrions remercier enfin nos parents qui nous ont soutenus et encouragés tout au long de nos études et de notre recherche.

— PARTIE I —
CADRE THÉORIQUE

Introduction

L'enseignement /apprentissage du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire.

L'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère au cycle moyen a pour objectif d'installer chez les apprenants une compétence langagière adéquate à leur développement cognitif et qui leur permet de communiquer et d'intervenir en langue française écrite et orale. Mais avant de pouvoir produire et s'exprimer, il faut que les apprenants puissent comprendre, tel que précise DESMOND :

*« La compréhension de l'oral est un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole ».*¹

La maîtrise de cette compétence est donc une nécessité car pour produire il faut d'abord comprendre comme la décrit Ducrot :

*«La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro».*²

Afin d'atteindre l'objectif fixé par l'enseignement du français langue étrangère qui est de pouvoir communiquer correctement en cette langue, l'enseignant doit installer chez ses apprenants la capacité à comprendre un message oral.

Trop souvent les apprenants se trouvent face des difficultés qui les empêchent de bien saisir le sens du message écouté. Pour remédier à ce problème, plusieurs outils pédagogiques ont été mis à la disposition des enseignants afin qu'ils les introduisent dans leurs séances de compréhension de l'oral, ce qui a pour but de faciliter la saisie et la compréhension du message écouté par les apprenants.

Mais d'après nos constats sur le terrain, nous nous sommes aperçus que les outils pédagogique mis à notre disposition ne sont plus aussi motivants pour les apprenants qu'auparavant, car baignant dans un monde où la technologie est omniprésente ces derniers sont plus attirés par des activités plus proches de leur quotidien d'adolescent tel que les jeux vidéo plutôt que par de simples enregistrements.

¹ DESMOND et al, 2008, la compréhension orale, Hachette, p : 26.

²Ibid, p30.

De ce constat, et voulant trouver un substitut à des outils pédagogiques dépassés à l'heure actuelle et au vue des dernières innovations en matière d'enseignement /apprentissage qui utilisent les jeux comme moyen pédagogique, nous nous sommes penchés sur la possibilité d'utiliser les jeux-sérieux (serious games) comme outils pédagogique dans l'enseignement de la compréhension orale en Algérie pour les classes de 1AM.

C'est pour cette raison que notre modeste travail de recherche se focalise sur la problématique suivante : *comment les jeux-sérieux (serious games) peuvent-ils faciliter la compréhension de l'oral pour les apprenants ? Quel est l'apport des jeux-sérieux (serious games) dans une séance de compréhension oral ? Les jeux-sérieux peuvent-ils avoir une place comme outils pédagogique ?*

A partir de cette problématique nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les jeux-sérieux facilitent la compréhension orale en créant un climat harmonieux durant la séance de l'oral.
- Les jeux-sérieux captivent et motivent les apprenants pendant les moments d'apprentissage de l'oral.
- Les jeux-sérieux sont des outils pédagogiques par excellence pour l'enseignement/l'apprentissage de l'oral.

Dans premier temps, nous allons parler de la didactique de l'oral en classe de FLE à travers quelques définitions, les différents supports utilisés dans un cours de l'oral en classe de FLE, ainsi que la pédagogie de l'enseignement de l'oral au moyen.

Ensuite, nous aborderons les théories d'apprentissage et l'intégration des TICE pour le développement de la compréhension orale, en citant les théories d'apprentissages influant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les TICE et l'enseignement/apprentissage- des langues et pour terminer, l'intégration des TICE pour le développement de la compréhension orale.

Enfin, nous entamerons la partie qui parlera des jeux sérieux en pratique, et cela en commençant par tenter de définir les jeux-sérieux, leur évolution à travers le temps pour arriver à leur utilisation dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère en général et de la compréhension orale en particulier.

Afin de consolider notre travail de recherche et d'affirmer ou infirmer nos hypothèses, nous élaborerons un questionnaire que nous distribuerons sur 32 élèves de 1AM du C.E.M

NOUVEAU à AIN TORKI. Nous expérimenterons aussi un jeu sérieux avec ces mêmes élèves dans une séance de compréhension de l'oral et analyserons les résultats obtenus afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

CHAPITRE I :

La didactique de l'oral en classe de FLE :

1.1. Concepts et définitions :

1.1.1. Didactique et pédagogie :

Au début des années 1980, alors qu'une confusion existe entre les termes « pédagogie » et « didactique », le mot « pédagogie » est le plus couramment employé. Les deux termes sont aussi souvent utilisés comme synonymes ou comme étant légèrement différents pendant cette période. Par contre, il est maintenant possible de réellement distinguer ces deux concepts (pédagogie et didactique).

La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. La didactique est fortement ancrée dans sa discipline, la pédagogie traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe.

La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe. Cette dernière s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs. Elle s'intéresse aussi aux modes de relations entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Elle s'adapte aux multiples événements pouvant survenir dans une classe.

Le pédagogue prendra dans un premier temps la place du didacticien pour analyser la nature des contenus de sa discipline et identifier le public.

Le choix d'exercices et d'applications associés seront décidés dans un second temps. Le style pédagogique sera corrélé à la personnalité de l'enseignant.

Le didacticien se demandera :

- Quelles sont les connaissances à faire passer ?
- Comment les élèves vont-ils les intégrer ?
- Quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre ?

Il se concentre sur sa discipline, il s'interroge sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et apprécie la cohérence entre les savoirs et leur progression.

Le pédagogue se dira :

- Quelle organisation mettre en place ?

- Quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ?
- Quel enchaînement dans les applications ?

Il cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation.

Ces deux disciplines sont donc complémentaires.

1.1.2. La didactique des langues étrangères :

L'expression « Didactique des Langues Étrangères (DLE) » a succédé au milieu des années 1970 à l'ancienne dénomination « Pédagogie des langues ». Ce mot provient du grec *Didaskein*, qui signifie enseigner. La définition de la didactique n'est pas chose simple et a donné lieu à d'innombrables controverses. L'une des raisons expliquant la difficulté de définir précisément ce concept tient dans sa nature même.

La DLE peut être considérée comme présentant des options d'enseignement/apprentissage communes à toutes les langues. On peut également envisager que chaque langue a des caractéristiques originales qu'il est nécessaire de distinguer. Dans cette optique, la didactique du français langue étrangère (DFLE) constitue un sous-ensemble de la DLE.

Ainsi, la didactique des langues étrangères est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, formateurs, auteurs d'outils d'apprentissages — notamment de manuels et logiciels — d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La pédagogie du français fait partie de la didactique des langues étrangères.

1.1.3. La didactique du FLE :

La didactique du FLE n'est pas une discipline autonome, elle est au carrefour de l'ensemble de disciplines dites de référence ou encore contributoires. Ces dernières relèvent des sciences humaines et sociales. La didactique du FLE y emprunte des concepts, des théories, des modèles, des idées, etc. Le schéma suivant illustre cette position « centrale » de la DFLE telle que la conçoivent un didacticien, un méthodologue ou un professeur de FLE :

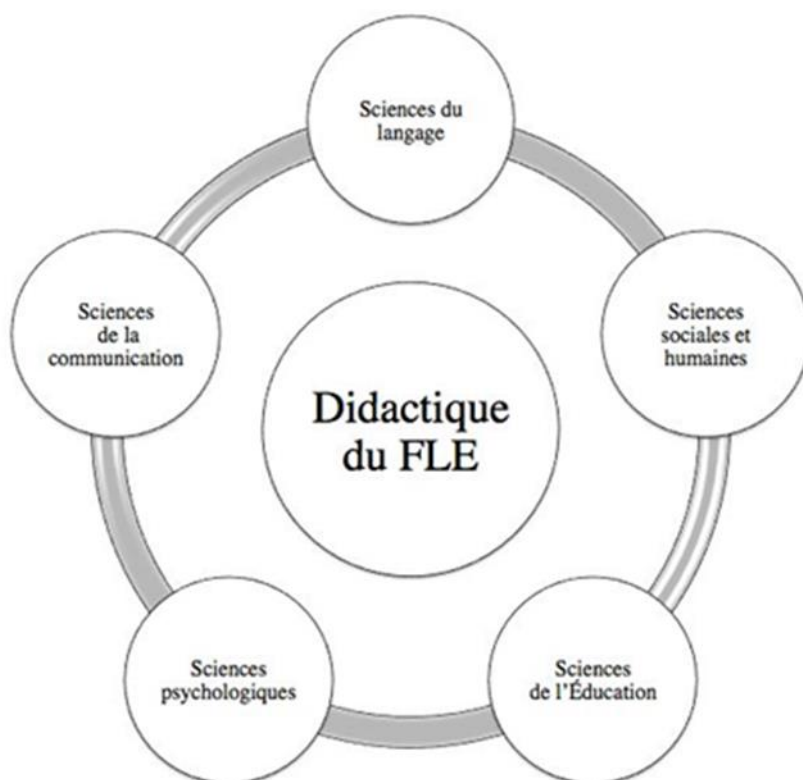


Figure1 : illustration de la position centrale de la DFLE.

1.1.4. La communication orale :

La communication orale se compose d'un double langage : le verbale qui occupe 40% : 10 % passe par les mots, 30 % par le ton, le reste passe par les regards et les gestes, c'est-à-dire le non-verbal.

De l'autre côté, la communication dans les organisations peut être écrite, visuelle ou bien audio-visuelle. Elle a des spécificités et des contraintes qu'il importe de connaître.

La communication orale est définie comme le processus ou action de transmission de l'information par la parole ou la voix. Dans une organisation elle passe par une écoute active, le développement d'une organisation, une prise de note et une reformulation.

Pour rendre la communication orale efficace, il faut une écoute attentive, une argumentation, une reformulation.

a) Une écoute attentive :

C'est l'action d'être attentif, concentré et réceptif à une parole, un son, une musique ou un bruit. C'est en fait le point de départ d'une communication orale de bonne qualité sachant en

plus que lorsqu'un message est émis seule 50 % est retenue. C'est pourquoi le récepteur doit être entièrement disponible.

b) L'argumentation :

Elle consiste à présenter des preuves, des raisons pour appuyer une information dans le but de faire adhérer l'auditoire à vos propos. L'argumentation doit être logique claire et réfléchie.

c) Reformulation :

Elle consiste à reprendre le message et de l'exprimer de façon différente afin de s'assurer d'une bonne compréhension. Cette technique de rétroaction est très efficace pour éviter les incompréhensions.

1.2.L'enseignement/apprentissage du FLE au moyen :

1.2.1. La didactique de l'oral pour les élèves de 1^{ère} AM :

Dans la continuité des programmes du cycle primaire, l'enseignement/apprentissage du français privilégie la communication orale avec le groupe-classe et avec l'enseignant(e) ; le développement des compétences de compréhension et reproduction par des activités ciblées ; l'entraînement des élèves à l'écoute et à l'aperception des traits phonologiques, prosodiques et syntaxiques du français à partir d'une variété de supports oraux ; l'entraînement à l'analyse et à l'interprétation des informations contenues dans des supports iconographiques (schémas, images, photographies, B.D, tableaux...) ; la mémorisation de textes poétiques et d'extraits choisis dans des textes étudiés, la reformulation et la production d'énoncés oraux.

Pour prendre la parole, tout élève doit être placé en confiance et avoir sa place dans l'échange qui se construit en classe, entre les différents interlocuteurs (l'enseignant(e) et les élèves). La construction de cette parole s'opère par la mise en place de deux compétences de communication qui sont la compréhension de l'oral et la production orale. Celles-ci sont en interaction incessante et continue, l'une développant l'autre et vice-versa.

1.2.2. Les activités orales en classe de FLE :

La production orale est une compétence très difficile à maîtriser dans l'apprentissage du FLE. Maîtriser une langue étrangère est particulièrement difficile surtout pour des apprenants de 1AM. Pour surmonter les difficultés que rencontrent les élèves en classe, on leur enseigne les deux compétences orales, à savoir la compréhension et l'expression orale.

a) La compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise à créer progressivement chez l'apprenant une stratégie d'écoute et de compréhension de l'énoncé oral, pour l'objectif de former des apprenants autonomes au moment de la prise de parole, et même de réinvestir ce qu'ils ont appris en classe à l'extérieur (vie quotidienne). Ses objectifs sont d'ordre lexicaux, socioculturels, communicatifs, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...

En effet à travers la séance de compréhension orale les apprenants peuvent reconnaître des structures grammaticales, des sons, un lexique en situation d'énonciation, et des structures de communication qui amènent l'élève à une compréhension globale puis détaillée de l'activité proposée.

L'élève doit apprendre à écouter : on écoute différemment selon que l'on écoute pour apprendre, pour écrire une leçon, pour noter une consigne, pour écrire un texte sous la dictée, pour mémoriser un texte, une poésie, pour se préparer à répondre, à participer à un dialogue, à un échange... L'apprentissage de l'écoute est étroitement lié à la qualité sonore du message. En effet, on ne peut comprendre un énoncé que s'il est audible, clair, ordonné. L'élève doit prendre conscience des paramètres de la situation de communication pour qu'à son tour son message soit compris par ses interlocuteurs.

La compréhension du message oral repose aussi sur des faits suprasegmentaux comme le timbre, l'articulation, l'intonation de la voix du locuteur, et sur le respect de la construction syntaxique et le choix du lexique.

L'enseignant veillera à travailler avec les élèves les spécificités de l'oral.

- Les traits prosodiques : les pauses, les accents toniques, les accents d'insistance, le débit, le rythme, les modifications de la courbe intonative qui peut aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.
- Les liaisons et les enchaînements : perceptibles dans les énoncés oraux.
- Les niveaux de langue : la situation de communication définit le choix le niveau de langue selon le statut de l'interlocuteur.
- La gestuelle, les mimiques et la proxémie : ces éléments jouent un rôle important dans la communication orale particulièrement lors de la dramatisation ou de la théâtralisation d'un texte ou d'un dialogue (activités de mise en voix et de mise en scène).

L'activité de compréhension de l'oral sera organisée en trois phases, une phase de découverte du support sonore, une phase d'analyse du document, une phase de réemploi et de production. La compréhension nécessite plusieurs écoutes, chacune d'elles précédée d'une ou de plusieurs consignes précises.

- **1 ère écoute** : demander aux élèves, de repérer des informations d'ordre général portant sur le thème, sur l'objet (de quoi parle-t-on ?), sur le lieu, sur les personnages... (Le travail est collectif).
- **2ème écoute** : demander aux élèves de vérifier les réponses données à la 1ère écoute.
- **3ème écoute** : demander aux élèves de sélectionner de l'information (mots clés, éléments organisateurs,...) pour approfondir l'analyse et assurer une meilleure compréhension.

Les objectifs d'apprentissage sont donc d'amener l'élève à : découvrir une situation de communication, repérer des mots clés, appréhender et comprendre globalement un texte oral.

b) L'expression orale

L'expression orale, rebaptisée production orale, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations d'énonciation diverses en FLE.

Il s'agit toujours d'un rapport interactif entre un émetteur et un récepteur qui consiste à faire appel aux compétences de compréhension, pour que l'apprenant soit capable de produire oralement des énoncés dans différentes situations de communication ,pour qu'il puisse répondre, interroger, s'exprimer ,demander, communiquer...etc., après avoir surmonté les problèmes de prononciation, du rythme et d'énonciation, de grammaire, et d'autres liés à la compréhension.

Les pratiques orales qui libèrent la parole chez les élèves ciblent le développement d'aptitudes cognitives comme : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, anticiper, formuler des hypothèses, reformuler des contenus.

L'interaction en classe et la verbalisation, dans le cadre de situations d'apprentissage pertinentes, permettront d'optimiser l'appropriation et la construction des savoirs par les apprenants. Ils seront conduits à produire des énoncés construits qui seront évalués selon des

critères : la pertinence, la correction linguistique et la cohérence du propos. Le critère « L'aisance dans la prise de parole », peut être retenue comme critère de perfectionnement.

1.3. Le support didactique dans un cours de l'oral en classe de FLE

L'enseignement est toujours appuyé autant que possible sur les supports pédagogiques de son époque, livre, tableau, images, cassette, CD,...etc.

Ces supports ne sont pas de simples changements de la technologie moderne et d'actualité mais c'est l'occasion de renouvellement des pratiques et une remise en cause des rapports entre l'objet de l'enseignement, l'apprenant et l'enseignant.

1.3.1. Le support tableau

Le tableau est un support visible par tous, sur lequel on peut écrire une infinité des mots, exercices, énoncés...etc. C'est un support de connaissance et de construction. Pendant une séance orale le tableau deviendra un champ d'illustration et d'explication si une idée dite oralement est ambiguë pour certains apprenants.

1.3.2. Le manuel scolaire, support écrit

Le manuel scolaire est un support didactique de base indispensable, sous forme d'un livre, ouvrage ; qui représente un outil de travail commun aux élèves de la même classe. Le manuel est envisagé à la fois comme objet et moyen d'apprentissage, il permet aux élèves de poser leurs questions sur la compréhension du texte. Ce support écrit peut contribuer à une meilleure compréhension et expression de l'oral. Nous allons au cours du deuxième chapitre s'interroger sur la place et le degré de présence du jeu dans ces mêmes manuels.

1.3.3. L'image :

L'image est l'un des supports utilisés dans la didactique des langues au primaire pour son pouvoir de véhiculer le sens aux enfants. L'image est capable de faire appel à l'imagination de l'enfant, la chose qui l'encourage à parler et s'exprimer, sans oublier que c'est un support de concrétisation de l'abstrait et un moyen d'illustration.

1.3.4. Les TICE :

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE = TIC + Enseignement).

Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

1.3.5. Le support audio/audio-visuel :

Durant une activité de l'oral, l'enseignant peut faire appel à des documents sonores ou des vidéos, enregistrées par des francophones, ou bien il peut faire ses propres enregistrements. L'outil audio/audio-visuel peut présenter une chanson, conte, dialogue...etc. Les écoutes et les visionnages par l'apprenant vont l'aider à construire une idée sur le contexte qui va l'amener vers une production orale au moment de répondre aux questions posées.

- Le support audio, par exemple la chanson, doit être claire et audible. La chanson doit être courte préférablement entre deux et trois minutes pour les besoins didactiques. La chanson n'est ni faible ni forte. Les objectifs du support audio doivent être mesurables et achevables.

- Le support audiovisuel fait l'usage des deux sens physiques : la vue et l'ouïe. L'image animée aide à la compréhension. Les documents vidéo sont avant tout l'occasion d'entraînements linguistiques. La vidéo doit être claire et audible. Elle doit être courte préférablement entre trois et cinq minutes pour les besoins didactiques. Elle n'est ni faible ni forte. Les objectifs de la vidéo doivent être mesurables et achevables. La vidéo doit être au niveau d'âge et de langue des apprenants.

1.4. La pédagogie de l'enseignement de l'oral au moyen :

La didactique de l'oral au C.E.M a toujours besoin d'une pédagogie spécifique qui s'adapte à l'âge et la psychologie des apprenants, en prenant soin de leur apprentissage de la langue par des pratiques communicatives.

1.4.1. Place et objectifs de l'oral dans la pédagogie du projet :

En Algérie, l'enseignement des langues étrangères s'était constitué autour de l'écrit en s'écartant des compétences langagières des apprenants. Après la nouvelle réforme, l'enseignement des langues étrangères accorde une grande importance à l'oral qu'à l'écrit. D'ailleurs, la compréhension orale devient la première compétence à enseigner en FLE.

Toujours dans le cadre de la réforme la place des acteurs de la classe a changé, l'importance est accordée à l'apprenant qui est placée au centre de son apprentissage. Donc, l'oral paraît comme l'élément clef dans l'enseignement de toute discipline et il est fortement valorisé.

Le programme de 1^{ère}AM est réparti en trois (3) projets, qui sont en relation avec le vécu et la vie socioculturelle des apprenants. Ils présentent les quatre compétences dont la compréhension orale consiste à écouter, réagir, construire un sens, produire, comprendre et s'exprimer dans les différentes situations.

Les activités ont un objectif linguistique (grammaire / orthographe / conjugaison / vocabulaire), les objectifs communicatifs, culturels et socioculturels ne figurent pas dans le document officiel.

La compréhension orale est placée au début de chaque séquence dans le programme officiel de l'éducation nationale, ce qui affirme l'importance et la place de cette compétence primordiale.

1.4.2. Le triangle pédagogique :

Le triangle pédagogique proposé par le professeur de science de l'éducation Jean Houssaye, qui définit l'acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle, où il est important d'installer une relation pédagogique pendant l'acte d'apprentissage. Dans notre cas de recherche, la relation didactique entre l'enseignant et l'apprenant pour la mise en place de l'enseignement /apprentissage de l'oral en FLE a besoin d'un acte pédagogique, une chose qui se fait d'une manière qui prend en considération l'âge et les besoins des apprenants, pour qu'il y aura une relation pédagogique de qualité qui favorise l'échange entre l'enseignant et son apprenant, en utilisant le jeu comme moyen de motivation qui renforce la relation d'apprentissage entre l'apprenant et la langue.

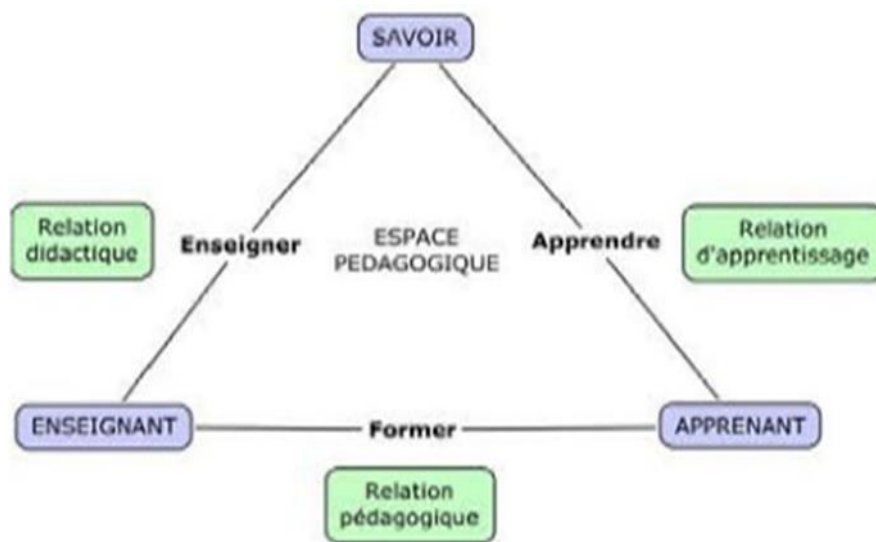


Figure2 : le triangle pédagogique.

1.4.3. La pédagogie adaptée selon le développement cognitif de l'enfant.

Dans l'optique piagétienne, l'activité mentale correspond toujours au prolongement de l'activité physique, ces deux aspects âge mental -âge physique impliquent une interaction entre l'enfant et son milieu (dans notre recherche le milieu représente la classe) ; « ces deux niveaux d'adaptation impliquant une interaction du sujet avec son milieu »³. La nature de cette interaction prend en considération le niveau de développement cognitif de l'enfant, les caractéristiques de son milieu scolaire sont toujours gérés par une pédagogie adaptée au stade de son développement, Piaget propose quatre facteurs responsables de développement cognitif de l'enfant.

Le premier est nommé la maturation de l'organisme qui est définie comme la mise en place des structures neurologiques sur lesquelles reposent l'activité mentale et les structures du cerveau ; donc ce facteur est important dans la préparation de l'enfant à son acte d'apprentissage.

Le deuxième facteur est l'expérience de l'environnement physique, qui se caractérise par des catégories d'expérience ; l'exercice sous forme de répétition des actions pour consolider le réflexe chez l'enfant, l'expérience physique des objets où l'enfant entre en contact visuel et tactile avec l'objet qui peut être un objet, un instrument ou un jeuetc. Au moment

³CLOUTIER, Richard, RENAUD, André, *Psychologie de l'enfant*, Montréal, Gaëtan Morin.

de la manipulation de l'objet, se développe chez l'enfant la notion d'apprentissage et d'acquisition des connaissances.

L'influence du monde et de l'environnement social constitue le troisième facteur de développement de la pensée humaine, et ce sont les interactions éducatives du milieu social qui ont un rôle significatif dans l'éveil cognitif de l'enfant.

Mais Piaget croit que les trois premiers facteurs de développement ne sont pas suffisants à eux même seuls, à cause de leur hétérogénéité qui n'assure pas un résultat cohérent et stable au développement si les facteurs ne sont pas coordonnés entre eux par un tout équilibré. Donc l'équilibration est le quatrième facteur de développement par lequel l'organisme de l'enfant cherche un équilibre en intégrant les données de son milieu pour s'adapter à ses exigences.

On réalise donc que le contact de l'enfant avec son environnement physique à travers la manipulation des objets au sein d'un milieu social, encourageant les interactions éducatives dans un équilibre entre l'activité mentale de l'enfant et la découverte de son milieu, se présente comme l'un des facteurs responsables dans son développement cognitif.

Du fait que notre recherche s'intéresse au développement cognitif de l'enfant apprenant en classe primaire, elle se focalise sur la catégorie d'âge de notre public (de 8 à 10 ans).

Dans la théorie piagétienne les deux notions pensée et action sont très proches l'une de l'autre, et la relation entre ces deux change d'une catégorie d'âge à une autre.

Piaget a défini la catégorie d'âge de (6-7 à 11-12) comme la période des opérations concrètes, c'est quand l'enfant acquiert progressivement les différentes opérations Logico-arithmétique (sériation, classification, nombre...) et spatio-temporelles (distance, longueur, surface, durée...). Les acquisitions de ces opérations ne sont possible que lorsqu'elles sont appuyées sur du concret, par exemple l'enfant ne peut pas résoudre le problème du ; le cercle A est plus grand que B et B est plus grand que C, si les cercles ne sont pas représentés matériellement ou graphiquement. Donc à cette période d'âge l'enfant a besoin toujours de représentations concrètes d'objet pour qu'il y ait une réponse (action).

Piaget explique qu'à ce stade d'âge de l'enfant, la pensée concrète est dépendante de l'action ; parce que jusqu'au seuil de l'adolescence la logique de l'enfant n'est pas encore indépendante de son action et la relation entre la pensée et l'action se réalise seulement sur des réalités concrètes et non pas sur des propositions abstraites. Pour cette raison on remarque

souvent que les jouets représentent un bon moyen d'illustration et d'apprentissage pour un enfant de cet âge.

« Jean Piaget n'est certainement pas le seul qui ait décrit le développement de la pensée humaine sous forme de stades ; certains diront aussi que sa théorie est dépassée parce qu'elle n'inclut pas certains champs du développement. »⁴

Piaget n'a pas décrit le développement cognitif de l'adulte ; mais malgré les critiques qui confirment la citation précédente, la théorie Piagétienne reste la plateforme et la référence la plus sûre de toute recherche sur le développement cognitif de l'enfant faite au XX siècle « *la théorie de Piaget est probablement, au XX siècle, le modèle le mieux articulé du développement de l'intelligence chez l'enfant* ». ⁵

1.4.4. Une pédagogie adaptée pour quels objectifs ?

L'adaptation pédagogique adéquate au stade de développement cognitif des apprenants a pour but d'appliquer une stratégie didactique. Cette dernière est nécessaire pour que l'enseignant atteigne des objectifs bien précis d'acquisition et d'installation des compétences langagières réalisables par rapport à l'âge de ses élèves.

Cette stratégie didactique doit aussi tenir compte des capacités respectives d'apprentissage et d'assimilation des apprenants, tout en se basant sur des représentations concrètes.

⁴CLOUTIER, Richard, RENAUD, André, 1990, *Psychologie de l'enfant*, Montréal, Gaëtan Morin.p 242.

⁵Ibid., CLOUTIER, Richard, RENAUD, André, p. 204.

Chapitre 2

Les théories d'apprentissage et l'intégration des TICE pour le développement de la compréhension orale

2.1 Les théories d'apprentissages influant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

2.1.1 Le constructivisme.

L'épistémologie constructiviste ou les épistémologies constructivistes (Jean Piaget), ou encore le constructivisme, est un courant de l'épistémologie qui considère le caractère construit (et construisant) de la connaissance et par suite de la réalité.

Le constructivisme, théorie de l'apprentissage, a été développé, entre autres, par Piaget en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure.

Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "(re)construction" de celle-ci. Le constructivisme s'attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés.

Pour le constructivisme la langue est une construction, le produit de la résolution de problèmes successifs. Quand l'apprenant se trouve face à une situation nouvelle, il émet des hypothèses, les essaie, les valide ou les invalide, puis les mémorise. Cette construction se fait en fonction des représentations antérieures et des processus de rétroaction qui les modifient.

La langue que l'apprenant développe est un inter langue qui évolue selon un processus d'accommodation-assimilation.

Dans un perspective constructiviste de l'enseignement/apprentissage, la notion d'erreur et son statut sont à redéfinir.

Il est important que l'apprenant soit au centre de l'apprentissage, car c'est lui qui construira son savoir, sa propre conception de la langue et de la civilisation qu'il apprend, en se référant à l'acquis personnel qu'il a constitué auparavant.

Le travail est coopératif pour être plus constructif, plus motivant et plus valorisant socialement, en apportant plus de profit à l'apprenant ainsi qu'à ses collaborateurs.

L'enseignant en tant que guide, facilitateur et non plus en tant qu'instructeur présente des exemples, définit l'objectif, donne des indices mais ne conduit plus l'apprenant pas à pas.

L'apprentissage est fondé sur l'autonomie, c'est l'apprenant qui "gère" son apprentissage et en est responsable, il décide du rythme, de la répartition, de l'organisation des actions qui l'amèneront à atteindre ses objectifs.

On parle de tâches et d'activités impliquant un plan d'action et des stratégies. On part ainsi du principe que l'apprenant mémorise mieux en réalisant des actions réelles. Les leçons et les exercices qui font partie de l'ordre réservé à l'apprentissage traditionnel, ont été remplacés par des tâches-projets à long terme et d'activités-réalisations moins étendues dans le temps. Exemple de projet : roman-photo.

Le statut de l'erreur est différent ; désormais l'erreur fait partie de l'apprentissage et peut servir de tremplin vers l'autocorrection, elle n'est plus punie car elle découle de l'interlangue de l'apprenant. On part du principe qu'il n'y a que ceux qui n'apprennent pas qui ne commet pas d'erreurs.

L'enseignant crée des situations-problèmes, pour permettre aux apprenants de résoudre de vrais problèmes. Il les confrontera à des documents authentiques tels que des articles, des sites Internet, des formulaires etc. plutôt qu'à des documents didactisés.

2.1.2 Le cognitivisme.

Le cognitivisme désigne le courant de recherche scientifique endossant l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information. Il étudie avant tout le fonctionnement de l'activité intellectuelle. Comme l'indiquent F. Henri et K. Lundgren-Cayrol :

« Les recherches dans ce domaine portent sur la structure de la mémoire à long terme et à court terme et sur les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre pour acquérir les connaissances et résoudre des problèmes. »⁶

Selon le cognitivisme :

« Le stockage de la mémoire dans le cerveau se fait d'une manière constructive.

Pour la simple petite perception, un travail de stockage et d'interprétation est enclenché.

⁶ France HENRI et Karin LUNDGREN-CAYROL, 2001 : Apprentissage collaboratif à distance, p. 14.

L'information se dirige premièrement dans la mémoire sensorielle, qui se dirige ensuite dans la mémoire à court terme pour ensuite être traduite et classée dans la mémoire à long terme. »⁷

Ainsi, les théories cognitivistes s'intéressent-elles aux fonctionnements de systèmes mentaux qui régissent l'apprentissage. Elles tentent de cerner comment les informations sont perçues, sélectionnées, traitées, stockées, et utilisées par les opérations mentales de l'individu, et comment l'individu perçoit et opère les données en récupérant ses propres connaissances antérieures et en créant des traces latentes qui correspondent à de nouvelles structures mentales qu'il réutilise ensuite. Comme le rappelle M. F. Narcy-Combes :

« La démarche des cognitivistes repose sur deux postulats fondamentaux :

- La construction d'une connaissance implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue ;

- Le sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies de résolution de problèmes adaptées à chaque situation. »⁸

Depuis la fin des années 1980, le cognitivisme computationnel a été popularisé. Cette approche est centrée sur « la représentation du flux informationnel qui entre dans le système cognitif et sur le traitement de celui-ci ». ⁹

Dans une telle perspective, le cerveau humain est conçu comme un puissant ordinateur, l'esprit humain est conçu comme un système de traitement de l'information. Comme le décrit Réseau :

« La métaphore informatique est actuellement la plus utilisée pour la description de la mémoire humaine. La mémoire à court terme, ou mémoire de travail, est comparée à la mémoire vive de l'ordinateur, tandis que la mémoire à long terme est comparée à la mémoire morte de la machine. »¹⁰

L'illusion métaphorique qui provoque la référence au modèle informatique constituait une des bases de la théorie cognitive. Mais à l'heure actuelle, une conception évolutive a

⁷Cognitivism. Wikipédia. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognitivism>

⁸ Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005 : Précis de didactique, devenir professeur de langue, p. 18.

⁹Joseph RÉZEAU, 2001, op.cit., <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

¹⁰ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, p. 110.

succédé à la métaphore informatique. On considère que le système de traitement de l'information de l'individu ne se limite pas à la fonction interne du cerveau.

Comme le remarquent J. P. Cuq et I. Gruca :

« Dans la plupart des écrits d'inspiration cognitive, la pensée, et donc le langage, n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps : la parole est plurimodale. (...) il se pourrait bien que la production de la parole soit aussi plurimodale. »¹¹

Ainsi, l'émotion et son expression, les gestes corporels, et les autres éléments décrits comme les « activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement »¹², doivent entrer dans le champ de l'étude.

2.1.3 Approche interactionnelle/ L'interactionnisme :

a) Caractéristiques :

L'interactionnisme se développe à partir des années 1970, il s'agit d'un courant de pensée où se rencontrent la psychologie, l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie ou des sciences de l'information et de la communication. Il regroupe ainsi un ensemble d'approches constituant les interactions entre les acteurs comme élément explicatif fondamental des formes et des structures concrètes des situations et des systèmes.

Pour les interactionnistes, la société est conçue comme la composition des relations interindividuelles, et l'individu se construit les connaissances dans ses relations avec son environnement social, humain, affectif, matériel, etc.

b) Influences sur l'enseignement - apprentissage des langues étrangères :

Pour Simona Pekarek-Doehler, le développement de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères s'explique dans une double perspective :

« Celle de la linguistique, et notamment de la linguistique interactionniste et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain. »¹³

¹¹Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, op.cit., p. 110.

¹²ibid.

Dans la perspective de l'approche interactionnisme en linguistique, la compétence communicative, concept élaboré par D. H. Hymes, est assouplie et élargie :

« Le code linguistique est un ensemble de virtualités assez floues qui ne prend corps que dans l'interaction. Les ressources communicatives ne se réduisent pas à un corpus linguistique ; elles comprennent des unités verbales et non verbales, la gestion et la construction des conversations (tours de parole, reprises, ponctuant, marqueurs, ouvertures et clôtures etc.) et la construction de relations interpersonnelles. »¹⁴

Dans l'autre perspective liée au développement cognitif humain, cette approche « s'appuie plus sur l'idée de réseau (référence au néo-connexionnisme) que sur l'idée de chaîne d'informations »¹⁵. Elle s'intéresse à l'interaction en face-à-face comme lieu potentiel d'apprentissage des langues étrangères, et met davantage l'accent sur la dimension socio-historique des activités liées à l'apprentissage.

Dans une conception interactive de la communication, l'apport et la production sont en relation de détermination mutuelle et de synchronisation interactionnelle. C. Chapelle, cité par J. Rézeau¹⁶, souligne l'importance de la production langagière pour les hypothèses interactionnistes :

« Cette production " incite les apprenants à utiliser leur système syntaxique d'une façon plus approfondie qu'à l'étape de la compréhension ". D'autre part, cette même production "sollicite un apport langagier de la part des interlocuteurs ce qui contribue à aider les apprenants à résoudre leurs problèmes linguistiques et donc à améliorer leur production" ».¹⁶

S. Pekarek Doehler¹⁸ identifie, de façon sommaire, trois postulats de base qui forment le cœur de l'approche interactionniste :

« • Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier. (...) l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. L'interaction est comprise

¹³Simona PEKAREK-DOEHLER, 2000 : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », AILE, No 12-2000.

<http://aile.revues.org/document934.html>

¹⁴ Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, 1999 : L'approche interactionnisme en linguistique.

<http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/kerbratinter.html>

¹⁵Cécile POUSSARD, op.cit., p. 31.

¹⁶Joseph RÉZEAU, 2001, op.cit. <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement.

- *la sensibilité contextuelle des compétences langagières. Les compétences en élaboration sont dépendantes des conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées ; d'où à la fois l'efficacité variable de ces conditions et la variabilité même des compétences.*

- *la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive). Le discours n'est pas réductible à une production individuelle à partir d'un fond de compétences et de connaissances, de savoirs et de savoir-faire ; il est une co-activité continue, située dans des cours d'action co-construites par les interlocuteurs sur l'arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde. »¹⁷*

Mais cet auteur explique aussi qu'aucun de ces points ci-dessus ne constitue en soi l'originalité de la perspective interactionniste sur l'acquisition.

« Le premier, relevant essentiellement de l'héritage vygotkien, est mis en avant à la fois à l'intérieur d'une approche interactionniste, dans le cadre de l'approche socioculturelle et dans une optique plus centrée sur les processus cognitifs (...). Le second rappelle les versions variationnistes de l'interlangue. Le dernier, enfin, témoigne des racines de l'approche interactionniste dans la sociologie interprétative (...) et de ses affinités avec l'analyse conversationnelle d'inspiration ethno-méthodologique (...). »²⁰

Ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste, souligne cet auteur,

« C'est qu'elle réunit ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique rigoureuse qui cherche à comprendre le fonctionnement socio-interactionnel (et même sociocognitif) lié à différents processus, conditions et occasions d'apprentissage. »¹⁸

Selon les idées que les compétences s'élaborent à travers l'ensemble des tâches communicatives, des activités interactives, des contraintes situationnelles que les apprenants gèrent dans sa pratique des langues étrangères, la recherche interactionniste se concentre sur «

¹⁷ Simona PEKAREK-DOEHLER, 2000, op.cit. <http://aile.revues.org/document934.html>

¹⁸ibid.

l'identification et la description de certains processus (sollicitations, reformulations, etc.) et conditions (rapports de rôles, tâches, etc.) interactifs des rencontres exo lingues. »¹⁹

Sur le plan méthodologique, cela implique l'observation et la description des situations et des stratégies de communication et d'interaction. Si on se repose sur l'idée que la communication est une réalité à la fois sociale et pratique,

« *On apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.)* »²⁰

2.1.4 Approche communicative.

L'approche communicative, d'origine anglo-saxonne s'est développée au milieu des années 1970. Les origines de l'approche communicative s'expliquent par la remise en cause en Grande-Bretagne de l'approche situationnelle et aux USA, la grammaire générative transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Chomsky a beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle. Il faut cependant préciser que la linguistique Chomskyenne n'est pas directement la source de l'approche communicative, puisque, selon les tenants de la grammaire générative-transformationnelle, une langue n'est pas conçue comme un instrument de communication, mais bien comme un moyen d'expression de la pensée.

L'influence de Chomsky ne s'est fait sentir qu'indirectement en didactique des langues secondes.

Dans l'approche communicative, les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants.

La langue est vue avant tout comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale, qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale.

En effet, selon les principes de l'approche communicative : pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère, il ne suffirait donc plus de connaître les règles

¹⁹ibid.

²⁰Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, op. cit., p. 266

grammaticales de la langue étrangère. Il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.).

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu' :

« Une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) »²¹

Selon l'approche communicative, les contenus à enseigner, en favorisant les documents authentiques, doivent être déterminés en fonction des besoins des apprenants.

Les concepteurs de matériel pédagogique suggèrent que les activités soient nombreuses et variées, en favorisant l'expression libre, les échanges, le besoin réel de savoir, il s'agit de rendre l'apprenant actif et responsable dans la négociation du sens et de son apprentissage.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique).

On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée comme inévitable.

Aussi, l'Algérie a entamé une série de réaménagement des programmes et des contenus en fonction de l'évolution de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Et de ce fait, l'approche communicative s'est substituée à la méthode SGAV.

²¹GERMAIN, C. (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, col. DLE, p.203

2.2 Les TICE et l'enseignement/ apprentissage- des langues :

2.2.1 Notions sur les TIC/TICE.

a) Les TIC :

L'acronyme TIC signifie « Technologies de l'Information et de la Communication ». Les TIC regroupent les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations.

Dans son sens large, ils réfèrent non seulement à des outils matériels (instruments, appareils, outils) mais inclut également les méthodes et les procédés associés à l'utilisation de ces outils matériels. Comme le souligne Yves Bertrand, les TIC signifient :

*« L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques ».*²²

Les TIC renvoient bien aux deux principales potentialités des technologies modernes : l'information, qui permet l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique ; et la communication, qui permet aux acteurs d'entrer en contact à distance selon diverses modalités.

Le terme de TIC est très utilisé par les médias et les instances officielles durant les années 1990 en France. Et il a été d'abord qualifié de NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication. Car on a remarqué que l'industrie des technologies de l'information et de la communication a connu une accélération remarquable depuis la fin des années 1970, due à la mise au point de nouveaux matériaux et au développement de la micro-électronique et d'autres technologies, notamment le mini-ordinateur, les satellites de communication, la fibre optique et la vidéo, la miniaturisation du laser, etc.

L'appellation "Nouvelles" technologie à l'époque repose ainsi sur leurs trois caractéristiques techniques majeures, qui ne caractérisaient pas les technologies antérieures : la puissance d'enregistrement et de représentation des informations, la miniaturisation et l'instantanéité, la numérisation et les réseaux avec la fibre optique et les satellites.

²²Yves BERTRAND, 1990 : Théories contemporaines de l'éducation, p.100

b) Les TICE

Avec ses pénétrations remarquables dans presque tous les domaines, dans toutes les sphères de la société, les TIC suscitent autant d'intérêt dans le domaine de l'éducation, et sont dénommées à présent TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Dans le «*Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Jean-Pierre Robert les décrit :

« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...) »²³

Nous pouvons aussi noter que les TICE désignent les savoirs, les méthodes, les actions, et les projets qui visent à introduire dans l'enseignement ou l'apprentissage les technologies qui

« Sont composées d'une part de l'audiovisuel et, d'autre part, de l'informatique et de ses instruments, notamment ceux qui, comme la télématique, gèrent des interactions à distance. »²⁴

L'adaptation des TIC au monde de l'éducation implique de nombreux ajustements tant au niveau de l'apprentissage qu'à celui de l'enseignement. À l'heure actuelle, les TICE représentent un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour l'ensemble du système éducatif, particulièrement au regard de la potentialité d'accès à des informations illimitées, mais aussi grâce à l'interaction, à la collaboration et à la communication qu'elles permettent à travers le temps et l'espace.

2.2.2 Evolution de l'utilisation des TICE dans l'enseignement/apprentissage :

L'histoire du développement des technologies et l'évolution terminologique de ce domaine ont été largement traitées dans de nombreux travaux de chercheurs et de didacticiens. Nous ne tenterons pas ici de les exposer en détail, mais nous nous contenterons

²³Jean-Pierre ROBERT, 2008 : Dictionnaire pratique de didactique du FLE, p. 198

²⁴ Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, 1996 : L'informatique et ses usagers dans l'éducation, p. 51.

de tracer les lignes directrices de la constitution progressive du champ des TICE dans ce domaine.

a) Utilisation des médias et de l'audiovisuel

Depuis la seconde guerre mondiale, en suivant et analysant des expériences américaines, de nombreuses exploitations des médias et supports audiovisuels ont été menées dans le domaine de l'éducation en France. Claude Monnerat, Robert Lefranc et Jacques Perriault, distinguaient en 1979 les grandes phases dans l'usage éducatif des technologies audiovisuelles :

« Un temps de pionniers, avec notamment la création du centre audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (1945-1952); Un temps de développement de la télévision scolaire, avec l'institution d'une formation de longue durée en audiovisuel (1953-1963); Un temps de développements énergiques et d'engagement des autorités ministérielles (1963-1972) avec la mise en place des collèges expérimentaux, utilisant le circuit fermé de télévision comme 'système nerveux' de l'établissement ; puis un temps de crises et de diversifications avec l'effondrement progressif de la diffusion d'émissions éducatives de télévision scolaire, l'émergence de systèmes 'multimédia' et la constitution progressive d'une 'technologie éducative' »²⁵

Pour la didactique des langues, dans les années 1950 et 1960, les enseignants commencent à améliorer l'utilisation du manuel, en accompagnant la diapositive et le magnétophone, qui sont considérés comme une autre illustration du cours et un complément parlé ou sonore. Comme le décrit Louis Porcher,

« À la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophonique et d'un défilé de diapositives enchaînées synchroniquement. »²⁶

Grâce à sa fonction d'enregistrement du son et sa manipulation aisée avec les fonctions de pause et de retour arrière, le magnétophone faisait partie de l'équipement standard des classes de langues. Avec la diffusion d'émissions de télévision scolaire, l'image animée associée au son de la télévision peut mieux servir de support de compréhension et de

²⁵Cité par George-Louis BARON et Eric BRUILLARD, 1996, op.cit., p.3.

²⁶Louis PORCHER, 2004 : L'enseignement des langues étrangères, p. 65.

mise en situation pour l'enseignement/apprentissage des langues. Mais son utilisation reste limitée en classe de langue car l'emploi de la télévision comme celle de radio implique des contraintes majeures : on ne peut choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation.

C'est jusqu'au milieu des années 1970, le moment où le magnétoscope s'est progressivement imposé, que l'on est arrivé à choisir librement à la fois le contenu vidéo, et le moment et l'endroit de l'utilisation. Dans les années qui ont suivi, grâce à « la standardisation des formats, la mise sous cassettes des bandes, la baisse des coûts et l'apparition de fonctions de ralenti et d'arrêt sur image »²⁷, le magnétoscope n'était plus un équipement lourd, très coûteux, non standardisé, mais devenait un outil presque aussi répandu que le magnétophone dans l'enseignement des langues.

Cette époque est marquée par une évolution des idées qui s'accorde avec les apports de l'audiovisuel à l'enseignement traditionnel. En effet, le statut des médias et des supports audiovisuels restait un « renfort » aux enseignants, comme le mentionne Maguy Pothier :

« Il s'agissait en réalité de technologies entièrement entre les mains des professeurs. Le laboratoire avait le même statut : c'était soit l'institution, soit l'enseignant qui décidait de la fréquence possible et des modalités de son utilisation. Tous ces auxiliaires techniques avaient un rôle d'aide qui ajoutait au prestige de l'enseignant mais qui, en aucun cas, ne lui faisait de l'ombre. »²⁸

b) Evolution de l'utilisation des outils informatiques dans l'apprentissage des langues étrangères :

▪ Enseignement programmé et machines à enseigner

L'enseignement programmé est fondé sur les travaux du psychologue behavioriste B. F. Skinner, dans les années 1950, qui envisage d'appliquer les théories du behaviorisme d'apprentissage dans le cadre de la conception de machines à enseigner de Sidney Pressey. Il s'agit d'organiser la progression de l'apprentissage, en contrôlant le comportement de l'apprenant par des questions dont la correction peut être automatisée par un programme dans une machine.

²⁷Joseph RÉZEAU, 2001, op.cit. <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

²⁸Maguy POTHIER, 2003 : Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir, p. 71.

Selon les principes de Skinner, les connaissances sont découpées en petites unités minimales, ces unités de base présentent les informations à l'apprenant, ce dernier est conduit à produire une réponse sous la forme d'un blanc à remplir. Et vient ensuite la réaction du programme : la machine indique immédiatement à l'apprenant quelle est la réponse correcte, l'apprenant est invité à vérifier la réponse. Ce dernier processus correspond au principe du renforcement. À la fin de cette étape, si la réponse est exacte, le programme continue, et si la réponse est erronée, le programme réagit.

Tous les apprenants passent obligatoirement par les mêmes étapes. Et chaque étape doit être parfaitement comprise avant d'aller plus loin. Ce type de programme s'appelle "linéaire".

L'enseignement programmé de Skinner était innovant pour son époque, mais son inconvénient principal est qu'il ne prend pas en considération la personnalité et le vécu des apprenants, puisque le parcours est prédéterminé, linéaire et obligatoire. Malgré les critiques, les apports de ce paradigme concernent « l'individualisation de l'apprentissage, le renforcement positif et la vérification immédiate de ses résultats. »²⁹

L'enseignement programmé ramifié de Norman Crowder se situe dans le prolongement des travaux de Skinner. Contrairement à la programmation linéaire, en 1959, N. Crowder accorde une place primordiale à l'exploitation de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Il enrichit le modèle skinnérien avec des arborescences qui peuvent fournir à l'apprenant des commentaires ou des explications. Ainsi, l'apprenant est invité à répondre à des questions à choix multiples : en cas de réponse correcte, l'apprenant reçoit les commentaires qui lui disent pourquoi la réponse est juste, et on passe à la question suivante ; en cas de réponse erronée, l'apprenant est entraîné à la correction d'erreur, en recevant soit une alerte, soit l'explication raisonnée. Par le processus de correction, l'apprenant est conduit vers un cheminement différent, qui le ramène ensuite vers le chemin principal.

En partant d'un point de vue strictement pragmatique, N. Crowder définit les spécificités d'une machine à enseigner capable :

- « - de présenter des informations
- de solliciter l'activité de l'élève par des questions - d'évaluer la réponse de l'élève
- d'orienter l'élève dans le cours en fonction des réponses fournies. »

²⁹Joseph RÉZEAU, 2001, op.cit. <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

L'enseignement programmé de B. F. Skinner et N. Crowder n'a pas une réelle implication dans l'enseignement - apprentissage des langues. Mais il a ouvert de nouvelles pistes de recherche sur les méthodes et théories d'enseignement et d'apprentissage et a marqué le début de l'enseignement assisté par ordinateur.

L'EAO est une forme de prolongement de l'enseignement programmé qui associe les théories béhavioristes et l'utilisation de la technique, en proposant les exercices structuraux sur l'ordinateur. En utilisant le logiciel conçu selon les principes de l'enseignement programmé, une session (module) EAO se déroule essentiellement comme les modèles de B. F. Skinner et N. Crowder : « Présentation d'informations et d'une question, réponse de l'apprenant à la question posée, analyse de cette réponse (feed-back), puis continuation ou branchement à une autre partie du cours ». ³⁰

L'EAO regroupe l'ensemble des didacticiels classiques (logiciels didactiques), répartis en deux principales familles : le tutoriel et l'exerciseur. Le tutoriel est « composé d'une succession d'écrans où s'affichent les règles à appliquer et suivis de questions de contrôle ou exercices d'application ». ³¹

Il opère comme un tuteur pour l'apprenant, et propose à ce dernier une séquence d'enseignement-apprentissage qui ne suppose pas l'intervention d'un formateur.

« Il relève d'un enseignement dirigé dans lequel l'apprenant évolue linéairement dans le cadre d'un scénario prévu par les auteurs. L'apprenant n'a alors pas l'initiative de son parcours d'apprentissage, celui-ci étant cadré par la progression préétablie ». ³²

L'exerciseur contient généralement les exercices répétitifs d'application-fixation. Il repose sur des banques d'exercices structuraux en langue, préalablement stockés ou générés en cours d'exécution, et vise généralement l'acquisition de compétences linguistiques de base, pour lesquelles le renforcement immédiat et systématique constitue un facteur important d'apprentissage. Ce type de produit favorise le travail individuel, mais il s'éloigne de la contextualité de la langue.

On peut dire que l'utilisation de l'ordinateur dans les années 1960 et les années 1970 se limitait à automatiser ce qui était fait mécaniquement par les machines à enseigner. Les

³⁰Eric BRUILLARD, 1997 : Les Machines à Enseigner, p. 69

³¹Erdoğan KARTAL, 2004 : La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère, p. 37.

³²Muriel GROSBOIS, 2006 : Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais, p. 77.

premiers logiciels classiques d'enseignement par ordinateur se caractérisent en effet par une stricte transposition des matériels pédagogiques de l'enseignement programmé. À cause des difficultés techniques et organisationnelles, de la formation insuffisante des enseignants, et de l'insuffisance du marché des didacticiels, l'EAO n'a pas prouvé une véritable efficacité pendant les années 1970 et 1980.

L'EAO s'applique à l'enseignement en général. Les recherches menées en intelligence artificielle ont permis le développement de l'EIAO qui, par rapport à l'EAO, favorise la personnalisation des apprentissages en tenant compte des caractéristiques de l'apprenant ainsi que de ses rétroactions à l'enseignement. Dans le domaine de la didactique des langues, l'EAO est décliné en « EAO des langues » et ELAO (*Enseignement des Langues Assisté par l'Ordinateur*). Il est à noter que les acronymes anglais CAL (*Computer Assisted Learning*) et CALL (*Computer Assisted Language Learning*) ont mieux résisté aux modes terminologiques que l'EAO et l'ELAO, parce qu'ils intègrent la dimension de l'apprentissage, alors que le français en reste à l'enseignement. C'est la raison pour laquelle le concept de l'ALAO est proposé au début des années 1990, il représente :

*« Un domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication afin de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage et leurs influences sur cet apprentissage ».*³³

L'objectif de cet acronyme vise à marquer l'importance de l'apprentissage dans ce terme et à développer des environnements diversifiés incluant simulations, apprentissage collaboratif, etc.

Avec l'émergence et le développement de la notion de multimédia et de celle de TIC dans la seconde moitié des années 1980 et les années 1990, les expressions « EAO des langues », ELAO ou ALAO sont moins utilisées actuellement, et remplacées par la combinaison des termes de TIC ou multimédia avec l'enseignement et l'apprentissage des langues.

1.1. Enseignement Intelligence Assisté par Ordinateur

L'intelligence artificielle, un terme émergé à la fin des années 1950 aux Etats-Unis, est fondée sur les travaux de l'informaticien Alan Mathison Turing et développé par John

³³ Thierry CHANIER, Maguy POTHIER, (dir.), 1998 : Études de linguistique appliquée, No 110, p. 135.

McCarthy, Marvin Lee Minsky, Allen Newell et Herbert Simon. Il s'agit la « recherche de moyens susceptibles de doter les systèmes informatiques de capacités intellectuelles comparables à celles des êtres humains ».³⁴

L'EIAO est « la reprise, par l'Intelligence Artificielle, de la problématique spécifique de l'Enseignement Assisté par Ordinateur, telle qu'elle s'est développée à partir de l'enseignement programmé »³⁵. Il s'agit d'un enseignement :

*« Au moyen de didacticiels capables de comprendre les structures cognitives propres à un apprenant, de résoudre eux-mêmes les problèmes proposés à l'apprenant, d'analyser ses réponses, de détecter les sources de confusion, de l'instruire en fonction des conclusions d'analyse. »*³⁶

Les recherches sur l'intelligence artificielle et l'EIAO montrent une tendance à s'éloigner du modèle béhavioriste et à se rapprocher du modèle cognitiviste de l'apprentissage. Rappelons que, selon les théories cognitivistes, le cerveau fonctionne comme un système de traitement de l'information, l'apprentissage est considéré ainsi comme une activité permettant à l'apprenant de traiter des informations pour se les approprier en connaissances. Dans cette perspective, l'ordinateur doit

*« Concevoir des programmes donnant aux apprenants les moyens de réaliser des tâches, capables d'observer et d'interpréter leur comportement puis d'intervenir au moment opportun et de manière appropriée sur la base de leur analyse. »*³⁷

Dans la direction de cette orientation cognitiviste, un certain nombre de projets d'EIAO sont développés et mis en place à des fins pédagogiques. Par exemple : le tuteur intelligent, système expert, environnement intelligent d'apprentissage. Parmi ces systèmes évoqués, la plupart d'entre eux sont inventés par des informaticiens et non par des didacticiens du domaine. Pour la didactique des langues, c'est le tuteur intelligent qui est utilisé et largement expérimenté. Un tuteur intelligent contient généralement quatre modules :

1. L'expert du domaine ; il fournit les connaissances du domaine.
2. Le modèle élève ; il détermine le niveau de connaissance de la personne qui reçoit l'enseignement.

³⁴Intelligence artificielle. Wikipédia. http://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_artificielle#cite_note-0

³⁵ Monique LINARD, 1996 : Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies, p. 123.

³⁶Renald LEGENDRE, 1993 : Dictionnaire actuel de l'éducation, p. 521.

³⁷Eric BRUILLARD, 1997 : les machines à enseigner, p. 68.

3. L'expert pédagogue : il sélectionne la stratégie d'enseignement en utilisant l'information venant du modèle de l'élève et du modèle de l'expert du domaine. Il a pour rôle de déterminer l'activité à proposer à l'apprenant et de gérer l'interaction avec ce dernier.
4. L'interface : c'est le lien physique entre l'apprenant et le système.

Malgré les progrès apportés par l'EIAO de langue quant à l'individualisation de l'apprentissage, l'implication des stratégies d'enseignement, les commentaires de rétroaction et l'apprentissage automatique, ce système contient ses limitations pédagogique et didactique, souvent imposées par les techniques utilisées. Comme le remarque *Odile Blanvillain* :

« Les exercices proposés restent toujours dans les limites de la phrase. (...) Ce sont généralement des exercices de répétition ou des tests, dont les contenus sont considérés comme des savoirs élémentaires à acquérir (règles d'accord, déclinaisons, pronominalisation, construction du groupe verbal, propositions relatives, temps des verbes, etc.) et non comme des compétences linguistiques à développer. Le niveau visé est généralement celui de débutant, bien que le public cible soit rarement défini avec précision. »

« Aucun système, à notre connaissance, ne suggère l'utilisation de la langue étudiée pour exprimer une idée particulière, décrire un événement ou structurer un récit....»

« Par ailleurs, nous avons noté que le cadre théorique et les objectifs d'apprentissage sont rarement définis.... »

« L'intérêt pédagogique du niveau sémantique, parfois intégré à l'analyse, nous paraît faible....»³⁸

1.2. Multimédia

La notion « système multimédia » est déjà appliqué à l'utilisation des supports audiovisuels dans les années 1970. Elle représente à l'époque une évolution des idées correspondant au désir d'application des apports de l'audiovisuel à l'enseignement traditionnel. Le terme « multimédia » est apparu vers la fin des années 1980, à partir du moment où le mini-ordinateur est développé et le cédérom est apparu avec son énorme capacité de stockage des données numériques.

³⁸ Odile BLANVILLAIN, 1993 : « L'EIAO de langues : quelques réflexions », Revue de l'EPI n° 71 de septembre 1993, p. 131-133.

Avant les années 1980, les applications de l'ordinateur dans le monde éducatif demeurent rares. Il est souvent l'apanage des centres de recherches universitaires et de grandes entreprises. L'ordinateur était historiquement simple calculateur, et puis le vecteur de texte. À l'époque, le son et l'image étaient nécessairement transmis par d'autres médias, ainsi que la diapositive, la bande son et vidéo, ou le vidéodisque. L'enregistrement de son et d'image animée se représente sous forme analogique à travers les cassettes des bandes.

Avec les progrès technologiques, le micro-ordinateur est apparu au début des années 80, et fut largement diffusé dans le système éducatif, aux États-Unis et en Europe, grâce aux projets d'équipements lancés par les politiques nationales. Les fonctions et performances du micro-ordinateur ne cessent de se développer, comme le décrit Henri Dieuzeide :

« Les micro-ordinateurs n'ont cessé d'accroître leurs performances et surtout de diversifier leurs possibilités de produire dans des domaines nouveaux. Les cartes d'extension insérées dans le micro-ordinateur permettent d'ajouter de nouvelles capacités : cartes sonores pour traiter et reproduire le son, carte graphiques pour l'image, cartes de connexion pour les liaisons, etc. Les périphériques à brancher sur l'ordinateur se multiplient : imprimantes, tables traçantes, scanners, boîtiers de télécopie. Les progrès majeurs portent sur les logiciels, qui tentent à perdre progressivement leur opacité ; on soulignera en particulier la simplification des commandes : c'est ainsi que grâce aux icônes, représentations visuelles des éléments manipulables (classer dans un dossier, couper et coller), l'utilisateur peut donner des ordres (on dit cliquer) sans avoir à taper des formules plus ou moins compliquées sur un clavier. »³⁹

L'apparition du CD-Rom, au milieu des années 1980, a bien contribué au développement du multimédia. Avec son énorme capacité de stockage, le cédérom permet d'enregistrer, sous forme numérique et de manière interactive, la réunion des images, sons et textes. Grâce à son coût bas, il a apporté une grande contribution à la fabrication et la diffusion des produits multimédias.

La définition la plus courante de « multimédia » est : « la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du son, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique. »⁴⁰. On peut dire aussi que « multimédia » peut être considéré comme le regroupement de plusieurs médias sur un seul support (disque dur,

³⁹Henri DIEUZEIDE, 1994 : les nouvelles technologies : outils d'enseignement, p. 33.

⁴⁰Pierre BROUSTE et Dominique COTTE, 1993 : Le Multimédia : Promesses et Limites.

cédérom, ou réseau), sous forme numérique, « dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité. ».⁴¹

L'emploi de ce terme se répand très largement au cours des années 1990, grâce au développement du cédérom, aux capacités de l'ordinateur, et à la poussée des télécommunications. Selon *Thierry Lancien*⁴², les principaux attributs du multimédia sont l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité.

L'hypertexte permet de « mettre en rapport un premier texte, présent à l'écran, avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent alors à leur tour sur ce même écran. »⁴³ Ce procédé se fait, par un simple clic de la souris, « en cliquant sur une zone dite 'sensible' qui peut être un mot, un ensemble de mots ou une icône. ».⁴⁴ La multicanalité, « coexistence sur un même support de différents canaux de communication »⁴⁵, n'est pas un phénomène nouveau introduit par le multimédia, mais l'attribut d'interactivité propre à celui-ci permet à l'utilisateur de décider du choix du canal utilisé. La multiréférentialité est « étroitement liée à l'hypertexte et à la multicanalité, qui rend possible la diversification des sources d'information autour d'un thème donné ».⁴⁶

De manière transversale aux attributs évoqués ci-dessus, l'interactivité joue un rôle déterminant dans le multimédia. Le concept d'interactivité est popularisé par l'usage de micro-ordinateur, et fait l'objet de nombreuses discussions. Les auteurs dans ce domaine estiment que l'interactivité doit être distinguée de l'interaction. La première

*« Est souvent associée aux technologies permettant des échanges homme-machine. Toutefois elle est présente dans toutes les formes de communication et d'échange où la conduite et le déroulement de la situation sont liées à des processus de rétroaction, de collaboration, de coopération, (dans un environnement médiatisé), entre les acteurs qui produisent ainsi un contenu, réalisent un objectif, ou plus simplement modifient et adaptent leur comportement ».*⁴⁷

⁴¹Thierry LANCIEN, 1998 : Le multimédia, p. 7.

⁴² Id., p. 20-29.

⁴³ Id., p.20.

⁴⁴Id.

⁴⁵ Id., p.24

⁴⁶Id., p.27.

⁴⁷Wikipédia, Intéreactivité.<http://fr.wikipedia.org/wiki/Interactivit%C3%A9>

Quant à l'interaction, C. Belisle (1998), cité par Thierry Lancien, le décrit comme « une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur. »⁴⁸

Ces attributs représentent les caractéristiques apportés par les avantages technologiques ; il s'agit de l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée sur un même support ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information sous forme numérique. Grâce à ses progrès, le multimédia est amené à jouer un rôle prépondérant, représentant un changement d'univers technologiques par rapport à des instruments traditionnels dont la matérialité est mieux perceptible.

La didactique des langues s'intéresse aux supports multimédias, car ces derniers offrent potentiellement plusieurs avantages pour l'apprentissage des langues. Nous pouvons noter ci-dessous les principaux apports de multimédia à l'apprentissage : Le multimédia peut être considéré comme un facteur de motivation pour les apprenants, car grâce à la multicanalité, « il place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui procuré par un enseignement plus traditionnel »⁴⁹. De plus, grâce à ses modalités de fonctionnement et notamment grâce à l'interactivité, le multimédia propose de responsabiliser les apprenants en les rendant véritablement acteurs de leur formation. Il permet aux apprenants de faire un choix de temps, de lieu, et de rythme de travail, ce qui peut constituer une forme d'individualisation et d'autonomie. En outre, grâce à la multiréférentialité, le multimédia peut faciliter, d'une manière authentique, une multitude d'échanges possibles et la pluralité des situations de communications en langues étrangères. Dans ce cas, il est susceptible d'éclairer un apprenant sur des pratiques discursives et culturelles en langue-cible.

1.3. Utilisation de l'internet :

L'internet tire ses origines, dans les années 1960, du projet expérimental militaire ARPA (*Advanced Research Project Agency*) du ministère de la défense américain. Il s'agissait de relier des ordinateurs dans différents centres de recherche pour mettre en place « un système de transmission permettant à un terminal unique d'avoir accès aux ordinateurs distants. »⁵⁰. Le but à l'époque était de pouvoir maintenir les télécommunications en cas

⁴⁸Thierry LANCIEN, 1998, op.cit., p. 29.

⁴⁹Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : Apprendre et enseigner avec le multimédia, p. 24

⁵⁰Jean-Chrysostome BOLOT, Walid DABBOUS, 2004 : L'Internet: Historique et évolution : Quel avenir prévisible? [http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration 97.pdf](http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration%2097.pdf)

d'attaque en utilisant une transmission par paquets dans un réseau non centralisé. Les recherches dans ce domaine se développent dans plusieurs universités et instituts dans les années 1970. Le concept de l'internet est inventé par Vinton Cerf et Bob Kahn en 1973 : « L'idée était d'interconnecter les différents réseaux par des passerelles et de relayer les messages de réseau à réseau. »⁵¹ Avec le progrès technique IP et TCP qui permettent d'interconnecter des réseaux auparavant isolés, le système internet rencontre un franc succès et s'ouvre, après la mise à niveau importante (matériels et lignes) à la fin des années 1980, au trafic commercial au début des années 1990. Le début de cette décennie marque aussi « la naissance d'Internet tel que nous le connaissons aujourd'hui : le web, un ensemble de 'pages' en HTML mélangeant du texte, des liens, des images, adressables via une URL et accessibles via le protocole HTTP. »⁵². Le web permet d'ouvrir le réseau au grand public en simplifiant les procédures de consultation des sites.

L'internet commence à s'implanter progressivement dans le monde au début des années 1990. A l'heure actuelle, le nombre de sites web se compte en cent millions ; en plus, des milliers de nouveaux sites viennent les rejoindre chaque jour⁵³. L'utilisation de l'internet ne nécessite plus de vastes connaissances, et il rend accessibles au public de nombreux services comme le courrier électronique, la consultation d'information, la création de documents web personnels, les échanges et partages des ressources, etc.

En ce qui concerne les apports de l'internet en termes d'apprentissage des langues, le réseau Internet offre à l'enseignant et à l'apprenant un grand nombre de web, sites et services concernant les activités et les sources sur les langues étrangères. Et nous pouvons retirer, à travers ses diverses applications, deux fonctions principales d'internet : source d'information et média de communication. Comme le remarque Brigitte Cord-Mounoury :

« Tout d'abord, Internet est une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier et sert donc les pratiques de classe qui font "apparaître la nécessité de collecter à chaque fois de nouveaux documents en fonction des thèmes souvent choisis par les apprenants". Le réseau permet également "une communication globale et immédiate" qui favorise le travail sur la compréhension orale ou écrite et sur la production

⁵¹Ibid

⁵²Wikipédia, Notion et histoire d'Internet. http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_d'Internet

⁵³Erdoğan KARTAL, 2004, op.cit., p. 79.

*écrite. Enfin, bien qu'encore parcellaire, on assiste à un développement de sites pédagogiques. »*⁵⁴

À travers les grandes lignes de la constitution progressive du champ des TICE et les aperçus de l'évolution de leurs applications dans l'enseignement – apprentissage des langues, nous voyons que l'accent a d'abord été mis sur l'utilisation des médias et des outils audiovisuels dans l'enseignement. On a donc vu, dans ce domaine, la radio scolaire (années 1930), le magnétophone et la télévision scolaire (année 1950 – année 1970), le magnétoscope pour l'enseignement (fin de l'année 1970 – année 1980). En didactique des langues, il s'agit de l'utilisation de ces technologies, notamment du magnétophone et du magnétoscope, dans la classe de langues ; de l'exploitation des méthodes audiovisuelles ; et de la création des centres de langues et des laboratoires de langues.

Parallèlement, une exploration de territoires pédagogiques avec l'intervention de l'informatique dans l'enseignement ne cesse d'évoluer et construit un enjeu de modernité pour beaucoup d'établissements scolaires en France. Les années 1960 ont déjà vu l'enseignement assisté par l'ordinateur (EAO) ; en didactique des langues, il s'agissait d'exercices structuraux écrits. Dans les années 1970, les recherches visent à découvrir si l'informatique peut servir à rénover les disciplines scolaires existantes en France. Les institutions scolaires commencent le mouvement d'équipement en informatique vers la fin de ces années. Dans les années 1980, l'enjeu est de définir le rôle de l'informatique et ses moyens d'intégration dans le milieu scolaire. La fin de ces années est marquée par l'émergence du terme « multimédia » et de l'acronyme TICE. Les logiciels éducatifs sont apparus, mais restés confidentiels. Les années 1990 sont marquées par un accroissement quantitatif et qualitatif des technologies dans les établissements scolaires. Le « multimédia » et les TICE sont ainsi largement exploités.

Au milieu des années 1990, l'ascension fulgurante d'internet faisait dire à certain que ce nouvel outil bouleverserait le rapport aux langues étrangères et leur apprentissage. La fin des années 1990 ont vu naître un intérêt pour la formation à distance via l'internet et les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur.

⁵⁴Brigitte CORD-MOUNOURY, 2000 : « Analyse du site Polar FLE », ALSIC, Vol. 3, numéro 2.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm

En bref, les TICE ont amené de nombreuses potentialités à l'enseignement - apprentissage des langues étrangères, que Jean-Paul Narcy-Combes récapitule dans une longue liste :

« - le travail sur support TIC peut s'inscrire dans l'instantané (mise en place d'automatismes), mais il favorise aussi l'asynchronie et une gestion plus individualisée du temps ;

- l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe. Il "agit" plus et donc devrait apprendre plus selon certaines théories (Piaget 1970) ;

- elles favorisent une interactivité permanente ;

- les TIC permettent l'individualisation, mais sans isolement ;

- elles permettent la multicanalité si utile dans notre domaine (son, image, texte) ;

- elles sont sources de multiréférentialité, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information (Lancien 1998) ;

- il y a une prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages en L2 ;

- elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier, elles permettent à l'apprenant de concevoir lui-même ses tâches ;

- c'est en plus dans des tâches où s'exprime sa créativité que l'apprenant pourra évaluer ses besoins langagiers réels ;

- l'ordinateur évite la surcharge cognitive en allégeant la mémorisation en limitant les consignes contraignantes. L'ordinateur gèrera les opérations et permettra à l'apprenant de se focaliser sur ce qui importe ;

- elles ont des potentialités techniques nouvelles qui favoriseront la mise en place des micro-tâches en particulier : le sous-titrage, les commentaires en rétroaction (feedback), l'accès à des concordanciers, les demandes d'aide, l'hyper textualité, le masquage de parties de texte, le suivi des opérations et des résultats (mise en mémoire), la collaboration entre apprenants, le drag and drop, le soulignage, la répétition, la correction synchrone ou asynchrone, le traitement de texte avec tout ce qui l'accompagne, etc. »⁵⁵

⁵⁵Jean-Paul NARCY-COMBES, 2005 : Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable, p. 172-173.

Les TICE peuvent sans doute apporter des avantages considérables à la didactique des langues. Pourtant, pour mettre en place un enseignement intégrant l'utilisation des outils TICE, il convient de ne pas partir de la potentialité technique, mais d'établir de préférence un lien entre les théories et les méthodologies d'enseignement – apprentissage des langues et les potentialités technologiques qui peuvent favoriser l'apprentissage. Nous présentons ci-après les différents modèles d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique des langues.

2.2.3 Interaction entre TICE et didactique du FLE :

D'après *Christian Puren*⁵⁶, quatre « modèles » d'interaction entre les TICE et la didactique peuvent être repérés successivement dans le sens de représentations dominantes : modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme, et modèle d'autonomie.

a) Le modèle de complémentarité :

C. Puren souligne que le modèle de complémentarité qui illustre le statut de dépendance dans lequel est maintenue la technologie par rapport à un projet méthodologique global défini préalablement en dehors d'elle. C'est ce modèle qui domine dans la discipline de l'enseignement-apprentissage des langues depuis les années 1900 jusqu'aux années 1960, c'est-à-dire pendant toute la période des méthodologies officielles directe et active.

Durant cette période, les spécialistes du domaine, tels L.A. Fouret, Henri Évrard, Louis Marchand⁵⁷, ne conçoivent le matériel audiovisuel que comme un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de la pédagogie. Le statut et le rôle des technologies définis par ces auteurs présentent la « philosophie » du modèle de complémentarité :

*« C'est l'enseignant qui est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies qui n'est définie que de manière très générale, comme devant respecter les finalités éducatives et les principes généraux définis par l'institution scolaire (on parle maintenant de "centration sur l'enseignant") ».*⁵⁸

Dans les années 1960-1970, avec la rupture imposée par la méthodologie audiovisuelle, les technologies changent leur statut dépendant par le modèle

⁵⁶Christian PUREN, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères. Volume II, p.3-14.

⁵⁷Cité par Christian PUREN, op.cit., p. 3-4.

⁵⁸Op.cit., p. 5.

d'intégration. Mais, la même logique de complémentarité est revenue en didactique scolaire dans les années 1980-1990 pour la vidéo. Selon C. Puren, le modèle de complémentarité est largement utilisé lorsque l'on cherche comment mettre les nouvelles technologies au service de la motivation, de l'autonomie, ou encore de l'approche communicative (simulation).

« On peut d'ailleurs faire l'hypothèse (qui resterait bien sûr à valider par des recherches plus larges et approfondies) que dans l'enseignement des langues toute nouvelle technologie ne peut se généraliser (...) que dans la seule mesure où elle est récupérée par le système en place au moyen de ce modèle de complémentarité. »⁵⁹

b) Le modèle d'intégration

Avec le développement de la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 (avec le magnétophone et le laboratoire de langues) et la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70 (avec le magnétophone et le film fixe), on cherche à intégrer aux méthodologies d'enseignement des langues les nouvelles technologies disponibles. Le statut de la technologie n'est plus ici dépendant, car les méthodologues ont élaboré une nouvelle cohérence globale d'enseignement qu'ils ont demandé ensuite aux enseignants d'intégrer dans leurs pratiques d'enseignement les multiples nouvelles technologies de l'époque (le disque, le magnétophone, le laboratoire de langue, la radio et la télévision etc.). Et cette intégration doit se faire de manière systématique, massive et constante, ce qui exige une modification considérable des habitudes pédagogiques afin de garantir une efficacité pédagogique maximale.

La technologie numérique, qui permet de combiner les différents types de supports (image fixe, image animée, son et texte), réactive le modèle d'intégration. Beaucoup d'auteurs partagent actuellement, de manière implicite, sinon inconsciente, ce modèle dans un cours multimédia de langue.

C. Puren ajoute que les nouvelles technologies présentent en elles-mêmes certaines potentialités didactiques et provoquent certains effets didactiques par le modèle d'intégration.

« Mais ces potentialités et effets sont intégrés à l'origine dans l'élaboration d'une méthodologie globale d'enseignement qui doit nécessairement aussi – de manière

⁵⁹Ibid.

explicite ou implicite, consciente ou inconsciente – se fonder sur une certaine description du fonctionnement de la langue (proposée par la linguistique), sur une certaine description du fonctionnement mental de l'apprenant de langue (proposée par la psychologie de l'apprentissage), et enfin sur une certaine description des phénomènes relationnels et interactionnels à l'intérieur du processus d'enseignement/apprentissage.»⁶⁰

c) Le modèle d'éclectisme

Ce modèle d'interaction donne la priorité à la description et à l'analyse des potentialités ou des effets de telle(s) technologie(s) nouvelle(s) en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (on peut parler en ce sens de centration sur la technologie).

« Les cohérences méthodologiques correspondantes apparaissant de manière partielle et juxtaposée, en dehors de tout projet d'insertion dans une cohérence globale préexistante (ce qui le distingue du modèle 1), ou d'élaboration d'une nouvelle cohérence globale (ce qui le distingue du modèle 2). »⁶¹

On peut relever ce modèle d'interaction dans les recherches concernant la création d'un environnement informatique d'apprentissage pour le perfectionnement d'une compétence linguistique, les perspectives didactiques d'un logiciel, l'observation et l'analyse des comportements et productions d'étudiants dans un dispositif d'apprentissage des langues, etc.

d) Le modèle d'autonomie

Selon C. Puren, le modèle d'autonomie

« Est le seul qui soit par nature "centré sur l'apprenant", et c'est par exemple celui qui est mis en œuvre dans les centres de ressources. C'est en réalité un "méta-modèle" puisqu'il fonctionne comme un modèle de production de modèles individuels : un apprenant peut en principe, dans le cadre de ce type de dispositif d'apprentissage, n'utiliser qu'un seul des modèles antérieurs, passer successivement de l'un à l'autre, ou encore articuler ou combiner les uns et les autres de multiples manières. »⁶²

L'auteur remarque que, dans un domaine assez complexe comme l'enseignement - apprentissage des langues, on cherche l'équilibre entre deux grands axes d'orientation : d'une part, on veut développer un enseignement qui encourage

⁶⁰Op.cit., p. 6.

⁶¹Ibid.

⁶²Ibid., p. 7.

l'autonomie de l'apprenant et proposer diverses modalités de formation ; d'autre part, on veut procéder à l'encadrement d'un enseignement et assurer la continuité et la progressivité du parcours.⁶³ La concentration particulière sur le développement d'un axe peut empêcher le développement de l'autre. Par exemple, si l'apprenant étudie la langue étrangère tout en autonomie, il risque de ne pas assurer la continuité et la progressivité de contenus et de parcours choisis. Au contraire, dans la construction d'une méthodologie d'enseignement unique, globale, universelle et permanente, on néglige souvent l'individualité et l'autonomie de chaque apprenant.

*« C'est pourquoi les spécialistes des centres de ressources, depuis plusieurs années, estiment qu'il faut constamment chercher à établir entre ces deux pôles, pour chaque apprenant, un équilibre qui lui aussi sera forcément complexe puisqu'à la fois personnel (chaque apprenant possède un degré plus ou moins grand d'autonomie ou une motivation plus ou moins grande à l'autonomie), variable (il y a des moments, ou des domaines, ou des activités, où le même apprenant est ou veut être plus ou moins autonome) et évolutif (le projet inhérent à ce type de dispositif est la mise en place d'un processus d'autonomisation chez les apprenants) ».*⁶⁴

2.3 L'intégration des TICE pour le développement de la compréhension orale.

Au cours des dernières années, l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) s'est accru d'une manière considérable, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage institutionnel des langues étrangères et plus spécialement pour la compréhension de l'oral.

L'intégration des TICE, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. Selon une perspective systémique, l'efficacité présuppose qu'il y ait des gains en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et finalement de motivation.

⁶³Op.cit., p.8

⁶⁴Ibid.

a) Lieu d'utilisation des TICE :

L'usage des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE s'organise en classe et en dehors de la classe se diversifie sous différentes formes, par exemple : l'usage collectif, l'usage en groupe, l'usage individuel, etc. Cependant, avant de réaliser une application des outils des TICE, il convient tout d'abord de préciser la situation d'équipement de l'établissement, les matériels mis à la disposition des apprenants, le projet pédagogique d'institution et le niveau d'intégration des TICE dans le programme d'enseignement. En effet, ces éléments perturbent le projet pédagogique de l'enseignant ou de l'apprenant, et ainsi l'utilisation des TICE dans la pratique d'enseignement et apprentissage.

- Utilisation en classe :

L'utilisation des TICE en classe de langue peut être réalisée en salle de cours équipée de multimédia, en salle informatique ou en laboratoire de langues.

- En salle de cours multimédia :

Pour les cours dans une salle de cours multimédia, c'est l'enseignant qui contrôle les équipements (normalement l'ordinateur et les périphériques branchés, notamment le vidéoprojecteur), les étudiants ne disposent pas d'outils TICE, leurs tables et les autres matériels utilisés restent dans la situation traditionnelle. L'enseignant est conduit à choisir parmi les outils et les ressources d'apprentissage pertinents selon son projet pédagogique, et à organiser différentes tâches et activités s'appuyant sur l'utilisation des outils multimédia déjà équipés.

Le niveau le plus élémentaire, parmi plusieurs pratiques pédagogiques utilisant les technologies en classe, paraît être l'observation guidée. Ici, l'enseignant peut guider et contrôler le déroulement de plusieurs phases en durée variable selon la difficulté du contenu choisi : temps de préparation ou de présentation, conduite de l'observation et du questionnement. Pour la compréhension orale du FLE, l'observation guidée se réfère aux différentes phases d'écoute : la sensibilisation des documents audio ou audiovisuels, l'analyse des relations entre les divers éléments du message, le retour sur les difficultés de compréhension ou les erreurs d'interprétation, etc. Avec des équipements multimédia, les activités d'observation guidée peuvent être contrôlées facilement grâce à la recherche rapide, à l'arrêt sur l'image ou le son et au repérage précis.

L'usage des outils TICE en classe est aussi souvent pratiqué dans les activités de production. Les enseignants peuvent encourager leurs étudiants dans leur production linguistique après l'observation et la compréhension immédiate, par la distribution entre les apprenants des diverses activités concourant à l'expression ou à l'autre type de production. En recourant aux documents audio et vidéo, les apprenants apprennent parallèlement à prendre la parole et à s'exprimer en imitant les modes de communication observés.

- **En salle d'informatique et en laboratoire multimédia :**

Les cours de FLE en salle d'informatique et en laboratoire multimédia représentent une avancée supplémentaire dans l'intégration des technologies à l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit d'un espace organisé de façon à rendre possibles des phases de travail face à l'ordinateur et l'accès au réseau internet. L'ordinateur en classe peut être mis au service d'activités très diverses. Il peut jouer le rôle d'exerciseur, contenir d'importantes bases de données multimédias, remplir des fonctions d'enregistrement ou d'émetteur audio ou vidéo, etc. Avec les logiciels pédagogiques, les étudiants et l'enseignant sont connectés à un réseau informatique, et ils peuvent partager les ressources et communiquer oralement ou par écrit en mode synchrone. Les contrôles et les communications peuvent être en local (dans une même salle, dans un même établissement) ou à distance (reliés à d'autres établissements). Ce type de dispositif permet au professeur d'observer à distance et en temps réel les travaux des étudiants et de suivre leur progression. Les salles d'informatique et les laboratoires de langue permettent aussi une exploitation des ressources d'apprentissage sur l'internet. Par exemple, en classe, on peut amener ses étudiants à effectuer des recherches d'information ponctuelles qui s'insèrent tout naturellement dans une tâche. Les recherches effectuées par un étudiant individuel ou par un groupe peuvent être projetées au tableau et servent l'intérêt de toute la classe.

▪ **Utilisation hors-classe :**

L'utilisation des TICE hors-classe pour l'apprentissage du FLE se réalise dans la situation d'autoformation ou d'autoformation guidée (avec le conseil de l'enseignant). Ce type d'utilisation permet à l'étudiant d'améliorer une aptitude de compétence linguistique (pour nous, la compétence pour la compréhension orale précisément) ou la capacité à communiquer en langue étrangère selon ses besoins et à son rythme. Elle est de forme variable, et n'exige pas de lieu d'utilisation. L'apprentissage peut avoir lieu au centre de ressources de la médiathèque, à la bibliothèque ou au logement, etc. Le choix des ressources

d'apprentissage et des outils technologiques utilisés (ordinateur, lecteur vidéo, mp3, cédérom, etc.) doit s'adapter aux objectifs d'apprentissage des étudiants. Normalement, l'autoformation ou l'autoformation guidée sont destinées aux apprenants non-inscrits à des cours en présentiel. Pour les apprenants déjà inscrits dans un établissement, c'est aussi un moyen efficace pour ceux d'entre eux qui ont besoin d'améliorer une certaine compétence ou de développer leur niveau en langue étrangère. Dans l'autoformation guidée, l'enseignant aide l'apprenant à effectuer les choix de supports et outils adéquats aux différentes étapes de l'apprentissage. Selon les conseils, l'apprenant détermine ses objectifs et ses stratégies d'apprentissage, sélectionne les supports qui lui sont utiles, et réalise le processus en fonction du temps dont il dispose.

b) Le choix des supports :

▪ Les critères de sélection :

Pour intégrer les TICE dans l'enseignement - apprentissage du FLE, il faut que l'enseignant et les étudiants choisissent les supports et les documents pertinents. Le choix des supports est parfois difficile quand on est en face des multiples ressources multimédias. Ainsi, on a besoin de s'interroger sur certains critères de sélection qui peuvent être choisis pour un cédérom ou un site internet, un produit culturel ou pédagogique. Nous nous référons ici aux quatre critères proposés par Nathalie Hirschsprung, dans son ouvrage *Apprendre et enseigner avec le multimédia* :

« Le premier critère de sélection est lié au degré de pertinence des produits repérés (cédéroms ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé. Deux préoccupations apparaissent ici : estimer si le produit peut effectivement constituer un outil au service de l'apprentissage et donc déterminer s'il permet à l'utilisateur d'effectuer des opérations cognitives.

Le second critère touche aux contenus et plus particulièrement à leur validation. Il s'agit d'analyser le mode de structuration et de représentation des contenus ainsi que le type de délivrance de l'information. Il faut s'interroger sur l'adéquation de l'information délivrée par le cédérom ou le site à la thématique qui intéresse l'enseignant à un moment donné de son programme d'enseignement. Il est nécessaire de déterminer la qualité de cette information, son actualité, le degré de profondeur de son traitement, ainsi que l'adéquation du niveau à celui des apprenants (expression trop complexe, trop spécialisée ou au contraire trop simple). ...

Le troisième critère concerne la validité des sources. Pour un cédérom, mais surtout pour un site internet, le critère de validité des sources est incontournable. Autrement dit, il convient de s'informer sur les producteurs (organisme, institution, université, bibliothèque, musée ...) ainsi que sur les auteurs (spécialistes du domaine, institution de rattachement).

Le dernier critère s'intéresse aux qualités formelles du cédérom ou du site qualité des média (son, images, textes, vidéos), de la navigation, de l'interactivité, présence de fonctionnalités de recherche. »⁶⁵

▪ Différentes situations d'utilisation

En ce qui concerne le choix des supports pour l'utilisation en classe ou hors classe, dans différentes situations d'enseignement en présentiel, en autonomie guidée, ou en autonomie, N. Hirschsprung, distingue trois types de produits :

- D'abord, les produits les plus fermés, il s'agit

« Des sites et cédéroms dédiés au développement de compétences ponctuelles, le plus souvent d'ordre linguistique (grammaire, lexicale, orthographe, phonétique), au moyen d'exercices autocorrectifs et les sites et cédéroms conçus pour l'entraînement la compréhension (orale ou écrite) ».⁶⁶

- Puis, les produits les plus ouverts : cédéroms ou sites qui proposant des tâches qui exigent l'accompagnement d'enseignants intervenant dans le processus de consultation ou de réalisation de celles-ci.

- Le dernier type recouvre les produits grand public (jeux, histoires interactives, logiciels ou sites à vocation culturelle).

Le même auteur indique aussi que le premier type de produits se prête le plus facilement aux diverses modalités d'utilisation. Ils s'adressent à la fois à des étudiants qui suivent des cours en présentiel et à des auto-apprenants, « ils peuvent être utilisés en complément de la classe ou pour s'entraîner individuellement, en autonomie ou sur le conseil de l'enseignant et dans tous les types de structures »⁶⁷ ; Le deuxième type est difficile à utiliser en autodidaxie complète. « Il est souhaitable de les positionner en complément de la classe, dans le cadre d'une séance inscrite dans le programme ou d'un projet sur plusieurs

⁶⁵Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : Apprendre et enseigner avec le multimédia, p. 69.

⁶⁶Op.cit., p. 98.

⁶⁷Ibid.

séances. »⁶⁸. Et il peut être utilisé pour un travail en autonomie guidée ; Le troisième doit « faire l'objet d'un encadrement pédagogique charpenté, sans lequel l'apprenant court le risque de se perdre ou de se livrer à une navigation aléatoire peu fructueuse. ».⁶⁹

▪ **Les propositions de tâches :**

La notion de « tâche » est apparue en didactique des langues il y a plus de vingt ans. Les termes « tâche » et « activité » sont utilisés souvent comme synonymes en didactique. Cependant, « la tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière ».⁷⁰ Nous notons aussi la description établie par Jean-Yves Rochex :

*« La tâche, c'est ce qu'il y a à faire, ce que demandent la consigne, l'exercice ; l'activité renvoie à ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans l'ordre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à la consigne, effectuer la tâche ».*⁷¹

Les activités langagières impliquent :

*« L'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. ».*⁷²

La notion de tâche est aussi défini par Nunan comme « une unité de travail centrée sur le sens (*meaning-focused work*) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible ».⁷³ L'exploitation de la tâche indique que la priorité devrait être donnée au sens plutôt qu'à la forme dans l'apprentissage des langues. François Mangenot⁷⁴ émet trois conditions pour qu'une tâche linguistique soit réellement profitable : la complexité et l'authenticité des données de départ, la richesse des activités proposées, et enfin la variété des interactions pendant et après la tâche.

⁶⁸Ibid.

⁶⁹Ibid.

⁷⁰Conseil de l'Europe, 2000 : Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, p. 19.

⁷¹Jean-Yves ROCHEX, 1996 : Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui, p. 10.

⁷²Conseil de l'Europe, 2000 : Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. p. 15.

⁷³Nunan 1989, cité par Mario TOMÉ, 2006, op.cit., p. 5

⁷⁴François MANGENOT, 1998 : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », ALSIC, vol.1, N2, p. 133-146. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm

- Les tâches pour la compréhension orale :

Pour la compréhension orale, les tâches imposées à l'apprenant peuvent servir à vérifier différents aspects, entre autres la sensibilisation au contexte du document, la compréhension globale ou détaillée de son contenu, la sélection d'information entendue, l'analyse de la fonction du texte, de son contenu, etc. C. Cornaire⁷⁵ rappelle que les didacticiens distinguent trois étapes qui contribuent à rendre un document oral plus accessible : la pré-écoute, l'écoute, et l'après-écoute. Chaque étape consiste en diverses tâches à réaliser.

Tâches pour la phase de pré-écoute :

En s'inspirant de plusieurs recherches de didacticiens, C. Cornaire propose les tâches suivantes nécessaires pour l'étape pré-écoute qui est conçue comme le premier pas vers la compréhension orale :

- Mettre en œuvre des connaissances thématiques. Comme le souligne l'auteur :

*« Il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter. »*⁷⁶

- Diriger l'attention de l'apprenant vers des éléments essentiels : les éléments paralinguistiques, indices acoustiques clés, qui vont l'aider à prédire, à anticiper le contenu du message.

- Présenter les mots clés nouveaux, un outil indispensable à la compréhension. Comprendre implique des opérations mentales complexes. Rappelons que la compréhension implique la capacité à construire du sens en recourant à notre connaissance générale du monde, et en dépassant les formes linguistiques visibles.

*« Si l'on veut faciliter l'accès au sens en langue étrangère, mieux vaut tenir compte de ce fait en faisant appel dans un premier temps aux schémas mentaux communs, pour ensuite "descendre" vers le lexique et la grammaire propres à la langue étrangère. »*⁷⁷

La tâche visant à mettre en œuvre les connaissances thématiques aidera l'apprenant, avant l'activité d'écoute, à établir un cadre de référence mentale qui lui facilite l'anticipation

⁷⁵Claudette CORNAIRE, 1998, op.cit., p. 159-165.

⁷⁶Ibid.

⁷⁷Kathleen JULIÉ, Laurent PERROT, 2008, op.cit., p. 167.

et l'inférence. Ainsi, nous avons intérêt à attirer l'attention des apprenants sur la typographie d'un texte, ou sur les caractéristiques générales d'un document sonore. Par exemple, dans différents types de texte : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et conversationnel, la structure logique ou la langue utilisée varient de l'un à l'autre. Et pour les thèmes variés : vie quotidienne, tourisme, cuisine, environnement, industrie, commerce, etc., les connaissances exigées se rapportent aux divers domaines. Si les apprenants disposent déjà de quelques connaissances thématiques exigées, les schémas mentaux correspondants seront ainsi activés, et les apprenants pourront prédire ou inférer dans les meilleures conditions. Au cas où les apprenants ne disposent pas des connaissances sur un thème peu familier, il s'agirait alors de lui en fournir ou de lui demander de se renseigner sur la question.

La perception des éléments contextuels et paralinguistiques d'un document sonore – bruits de fond, intonation, gestuelle, mimiques du locuteur – aidera aussi l'apprenant à prédire, à anticiper le contenu du message. Dans les documents sonores, notamment pour les documents authentiques, on entend souvent des bruits de fond. Par ces bruits, on peut distinguer si la conversation a lieu dans la rue, dans un café, au restaurant ou à la gare, etc. Le ton ou l'accent d'insistance facilite aussi la compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.). De plus, pour les documents sonores accompagnés d'images et les documents vidéo, l'image apporte aussi divers genres d'information contextuelle, situationnelle et paralinguistique.⁷⁸

Les méconnaissances lexicales et syntaxiques font obstacle à la compréhension en langue étrangère. Le contexte aide à situer le champ lexical dans lequel l'apprenant peut inférer le contenu du message, mais il faut qu'il possède un vocabulaire minimal afin de repérer l'essentiel des contenus et réussir la construction du sens. Ainsi, dans la préparation à l'écoute, l'enseignant est conduit à présenter des mots clés pour aider l'apprenant à éliminer les obstacles à la signification du document. Il existe plusieurs façons d'y parvenir : l'utilisation des définitions, des traductions, des paraphrases, ou des contextes, etc.

Tâches pour la phase d'écoute :

La phase d'écoute peut se décomposer en plusieurs écoutes du document, pour une compréhension globale ou détaillée. Pour que l'apprenant soit placé dans une situation motivante, il est nécessaire de lui donner des tâches précises à accomplir avant chaque écoute. Nous nous référons d'abord une série de tâches proposées par Elisabeth Lhote (1995) :

⁷⁸Cf. Chapitre 4.1.1.

« 1. *Ecouter pour entendre. Dans un brouhaha, on exerce son ouïe pour entendre quelqu'un qui s'exprime normalement sans crier.*

2. *Ecouter pour détecter. On recherche par exemple un accent étranger chez un individu dont on ignore l'origine.*

3. *Ecouter pour sélectionner. On cherche certains indices (linguistiques et phonétiques) qui vont permettre de caractériser un individu qui a peur, qui est en colère, qui est heureux, etc.*

4. *Ecouter pour identifier. Il s'agit de regrouper un certain nombre d'informations qui seront utiles, par exemple pour identifier la personne qui parle.*

5. *Ecouter pour reconnaître. L'activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.*

6. *Ecouter pour lever l'ambiguïté. Ce genre d'écoute, qui nous semble très proche des trois situations précédentes (3, 4, 5), mobilise « différentes compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives », selon Lhote.*

7. *Ecouter pour reformuler. Par exemple, pour rédiger un résumé il faut savoir pratiquer l'analyse et la synthèse.*

8. *Ecouter pour synthétiser. Cette écoute est complémentaire de la précédente. Il s'agit d'un niveau d'écoute difficile faisant appel à une grande vigilance de la part de l'auditeur.*

9. *Ecouter pour agir. Il s'agit d'une écoute orientée vers l'action. Certains exercices pédagogiques font de cette activité un élément de base de l'écoute, le projet réalisé étant en soi une évaluation de la capacité d'écoute.*

10. *Ecouter pour juger. Il s'agit d'une écoute qui débouche sur un choix, une évaluation d'un événement, d'un individu, etc. »⁷⁹*

Fabienne Desmons et ses coauteurs⁸⁰ proposent quatre étapes d'écoutes pour la compréhension d'un document audio :

- La première phase d'écoute s'adresse à la reconnaissance des voix, du nombre de locuteurs, des éléments paralinguistiques (pauses, accents d'insistance, etc.)

⁷⁹Citée par Claudette CORNAIRE, 1998, op.cit., p. 161-162.

⁸⁰Fabienne DESMONS et al, 2005 : Enseigner le FLE : pratiques de classe, p. 29.

- Ensuite, une écoute globale est proposée aux apprenants pour leur faire saisir le sens général.

- Puis, une écoute sélective avec les questions préétablies aidera l'apprenant à retrouver les informations qu'il cherche dans le document.

- Enfin, une écoute détaillée est destinée aux activités plus complexes (ex : reconstituer, reformuler le document.). Avant de déterminer les tâches à proposer et le nombre d'écoutes, nous observons qu'il faut d'abord prendre en compte le niveau de difficulté du document et le niveau de langue des apprenants. Certes, le niveau des documents choisis doit correspondre à celui des apprenants, mais il existe encore différentes difficultés sur le plan du thème, du vocabulaire, du débit et de l'accent du locuteur etc. Pour les documents difficiles (thème peu familier, lexique inconnu, structures compliquées, etc.), l'enseignant pourrait préparer davantage d'écoutes avec des tâches progressivement évaluées, afin que les apprenants puissent passer des éléments connus aux inconnus. Pour les documents relativement faciles, on peut limiter le nombre d'écoutes et proposer des tâches compliquées pour chaque écoute. Il faut aussi prendre en compte que les apprenants ne sont pas tous au même niveau ; quand la fatigue ou le désintérêt se montrent, on a parfois besoin de changer le projet d'écoute préétabli.

Nous notons aussi que les étapes d'écoute et les tâches proposées doivent suivre un ordre logique de processus cognitif.

D'abord, identifier ; l'objectif d'écoute peut être centré sur la compréhension des éléments généraux de la situation du document. Les tâches concernent l'identification du

- locuteur qui parle, sa profession, son sentiment (content, fâché, nerveux, triste, surpris, etc.),

- endroit où se passe la scène (maison, bureau, dans la rue, école, cinéma, restaurants, parc, etc.).

- objet principal (provenance et destinataire du document, le but).

Ainsi, l'enseignant peut demander aux apprenants de concentrer leur attention sur ces éléments, en répondant à des questions du type :

« Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ?

Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?

Quel âge peuvent-ils avoir ?

Où se passe la situation ? Dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...

Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?

De quoi parle-t-on ?

Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?

Quel registre de langue utilise-t-on ? »⁸¹

Puis, sélectionner : pour une écoute sélective, les tâches concernent la compréhension des détails du contenu informatif du document. En utilisant les questions préétablies, l'apprenant sélectionne les informations qui lui paraissent utiles.

Ensuite, les tâches plus complexes peuvent être proposées pour une compréhension approfondie :

- Comparer ou synthétiser les différentes idées
- Analyser ou raisonner les événements
- Déterminer la structure du document, etc.

Tâches pour la phase d'après-écoute :

Après chaque écoute de document, les apprenants sont invités à réaliser une variété d'activités pour accomplir les tâches déjà distribuées avant l'écoute. Nous reformulons ci-dessous les activités avec ses commentaires pour la compréhension des documents sonores et visuels proposés par J. P. Cuq et I. Gruca.

⁸¹Jean-Michel DUCROT, 2005 : L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches.
<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>

Tableau : Les activités pour la compréhension des documents sonores et visuels⁸²

Les activités sans production langagière	Commentaires
Réaction spontanées : attitude, geste, mimique, sourire, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale
Activité ludique : illustrer, dessiner, mimer	Pour la compréhension globale ou détaillée.
Mise en relation iconique	Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.
Questions fermées ou grille d'écoute / lecture	Du type « vrai ou faux », ou « oui ou non », ou « mettre une croix dans la colonne... ». Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention.
Questionnaire à QCM	Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension
Exercice à trous	Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.)
Puzzle ou activité de reconstruction	Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver

⁸²6 Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005, op.cit., p. 165.

	l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)
Activité de repérage ou relevé	Stratégie souvent utilisée au cours de la 2e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée
Grille à compléter	Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension
Les activités avec production langagière	Commentaires
Réactions spontanées : remarques, commentaires, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale
Activité ludique : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation	Pour la compréhension globale ou détaillée
Questions ouvertes	La plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée
Questions orientées ou activité de justification /élucidation	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non
Activité de reformulation ou paraphrase	Cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV
Résumé	Une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document

Explication/commentaire	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ces différents types d'activités permettent à l'enseignant d'élaborer les démarches en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents. Ils permettent aussi aux apprenants de mieux réaliser la compréhension du document en évitant la fatigue et le désintérêt après plusieurs écoutes. Après la réalisation d'une série d'activités, l'apprenant pourrait effectuer un retour sur les tâches de départ et évaluer s'ils ont atteint l'objectif fixé en révisant le chemin parcouru, l'approfondissement de ses connaissances, ses comportements et attitudes durant les activités de compréhension.

▪ **La pratique des TICE dans un cours de compréhension orale :**

Tout au long du processus de la préparation et de la mise en œuvre d'un cours de compréhension orale, et même pour les devoirs après un cours, le recours aux TICE est indispensable.

Pour la préparation du cours :

Dans le processus de la préparation des cours, les fonctions principales des TICE concernant à l'exploitation et l'organisation des ressources d'enseignement et à l'élaboration des tâches et activités.

Avant un cours, l'enseignant fait souvent un choix parmi les supports didactiques en prenant en compte le besoin de l'apprenant et le projet d'enseignement. Il envisage d'abord les matériels disponibles pour le cours, puis sélectionne des ressources adéquates parmi les manuels, les cédéroms et les documents audio ou vidéo téléchargés sur l'Internet destinés à rendre l'enseignement plus efficace, plaisant, attractif, vivant. Pour un cours de compréhension orale, les supports choisis se réfèrent aux documents audio ou vidéo pour un dialogue, une interview, un bulletin d'information, une conférence, une émission de radio ou télévisée, etc.

Les tâches et les activités pour chaque étape d'écoute peuvent aussi être préétablies en précisant leurs descriptions et leurs contenus. Il est aussi primordial de bien déterminer quand on va intégrer l'utilisation des TICE et prévoir les problèmes techniques potentiels, afin de

pouvoir orienter correctement les apprenants et assurer la réalisation des tâches. Par exemple, pour la tâche de sensibilisation dans l'étape de pré écoute, les connaissances contextuelles du thème, le nouveau vocabulaire et les difficultés syntaxiques peuvent être préenregistrés dans un document « *word* » ou « *powerpoint* » qui peuvent être facilement projeté et manipulé pendant le cours.

L'enseignant ordonner ses supports préparés selon son projet de cours et les enregistrer préalablement sous forme numérique dans un ordinateur portable, sur une clé USB ou sur un cédérom. Et avec certains logiciels, le « *powerpoint* » par exemple, les textes, sons, images, vidéos et les exercices peuvent être associés en un seul document qui permettra de faciliter la manipulation pendant le cours.

Pendant le cours :

Les équipements dans une classe multimédia permettent l'utilisation de supports multiples préparés par l'enseignant, et assurent une manipulation facile de la projection d'images et de vidéos (arrêt, pause, repérage). Ces avantages facilitent la transmission des connaissances contextuelles, l'exposition des documents sonores, la présentation des tâches à réaliser, et l'organisation des activités de compréhension. Nous exposons ci-dessous un exemple de démarches intégrant l'utilisation des TICE pour les étapes d'écoute d'un document audio ou vidéo dans une classe multimédia.

L'étape de pré-écoute

- Projeter le titre du premier document audio ou vidéo, avec quelques questions autour du sujet ; l'enseignant perçoit si les apprenants sont familiers avec le thème du document audio ou vidéo.

- Proposer les tâches vise à mettre en œuvre les connaissances thématiques, les connaissances contextuelles, les mots clés inconnus.

- Exposition de ces connaissances en utilisant la projection du diaporama, des documents audio ou vidéo enregistrés dans l'ordinateur.

L'étape d'écoute et l'étape d'après-écoute

- Proposer d'abord des tâches sur d'identification des éléments généraux de la situation du document. Le détail de tâches peut être projeté selon le besoin de l'apprenant.

- La première écoute du document audio ou vidéo enregistré dans l'ordinateur.
- Organisation des activités pour accomplir ou vérifier l'accomplissement des tâches.
- Puis, assigner les tâches destinées à la compréhension des détails du contenu informatif du document en utilisant la projection des questions préétablies.
- La deuxième écoute du document audio ou vidéo enregistrés.
- La vérification des réponses des apprenants : si les derniers rencontrent beaucoup de difficultés, l'enseignant peut proposer une réécoute partielle ou totale du document - Ensuite, des tâches plus complexes (l'analyse, la synthèse, le raisonnement, etc.) peuvent être proposées.
- L'écoute des documents pour une compréhension approfondie
- L'organisation des activités langagières pour accomplir les tâches.
- Enfin, on peut faire une liaison entre le document audio ou vidéo et sa transcription écrite, par la projection de ce dernier et la manipulation sonore en même temps.
- D'autres ressources correspondant à l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne ou hors ligne (adresse internet, cédérom, documents numériques enregistrés) pourraient être proposées aux apprenants.

Les cours de compréhension orale en salle informatique permettent l'exportation des autres avantages des TICE, notamment l'interactivité entre l'apprenant et l'ordinateur, et l'accès au réseau internet. Par exemple, certains cédéroms ou didacticiels disposent d'écrans différents : les écrans de navigation (menus, boutons), les écrans d'information (séquences et objets enregistrés) ; les écrans interactifs (espaces d'activités ou de créativité). Ils permettent une utilisation autonome des apprenants. Les apprenants peuvent ainsi faire varier la longueur de répétition et de pause entre les phrases lors de l'écoute. Ils peuvent aussi faire apparaître ou disparaître la transcription du texte entendu selon leurs besoins. De plus, les tâches et les exercices sont au choix des apprenants. Tous ces avantages permettent une personnalisation et une autonomie pour la compréhension orale. Avec l'internet, ils peuvent accéder directement aux ressources en ligne qui ne sont pas téléchargeables.

Ils peuvent consulter aussi les sites de radio et les programmes télévisés en ligne. Ils bénéficient ainsi de l'exposition à la langue véritable et de la transmission des connaissances socioculturelles.

▪ Les rôles de l'enseignant :

Les recours aux technologies affectent potentiellement le rôle du professeur, mais pour autant, le rôle du professeur ne perd pas de son importance ; bien au contraire, il continue d'être présent dans la classe, destiné à remplir de nouvelles fonctions. Il doit abandonner progressivement le rôle de référent central qui est le sien dans un cours traditionnel. Il ne doit pas être considéré comme un dictionnaire ambulant : son rôle n'est pas de transférer les connaissances, mais d'aider l'étudiant à les apprendre, en lui fournissant des documents, des pistes de travail ou même en l'aidant à structurer sa pensée et en le guidant avec les stratégies d'enseignement-apprentissage, dans un environnement de travail qui intègre les outils et les ressources TICE. Son statut évolue, selon Nathalie Hirschsprung, vers la fonction de médiateur, d'organisateur ou d'administrateur, de concepteur de tâche, d'accompagnateur, etc.

D'après cet auteur,

*« Ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. Par ailleurs, cette nouvelle relation représente pour l'enseignant une prise de risque, dans la mesure où il peut être sollicité à tout moment et pour des demandes variées qu'il n'avait pas forcément prévues. Il lui faut donc être doublement familier des techniques d'improvisation, à la fois pour trouver rapidement la réponse à une question mais aussi pour pallier d'éventuelles déficiences de l'environnement informatique et logiciel au moyen d'activités de secours. »*⁸³

- Médiateur :

On pourrait tout d'abord distinguer entre transmetteur de savoirs et médiateur dans l'apprentissage. Selon M. Pothier :

« Le premier a fait pour lui-même un travail qu'il va tenter de faire passer à des apprenants. Dans le meilleur des cas, il va leur économiser du temps en leur facilitant un chemin qu'il a lui-même parcouru, dans le pire des cas (absence de motivation et / ou inadéquation des contenus par rapport aux enseignés), il va être inopérant. Le second, le médiateur, se met à la disposition de l'apprenant pour l'amener à un point que ce dernier n'arrive pas à atteindre seul. C'est évidemment dans une relation duelle ou à la rigueur dans une relation en petit groupe que cette médiation a le plus de chance de fonctionner. Elle est

⁸³Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : Apprendre et enseigner avec le multimédia, p. 92-97

primordiale pour certains qui ne parviennent pas à avancer seuls pour différentes raisons. »

84

L'enseignant est un médiateur à deux niveaux : entre le savoir et les élèves ; entre les élèves eux-mêmes.⁸⁵ Dans le premier cas, il faut que l'enseignant recherche, gère et exploite toutes les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter. Il est chargé de révéler aux apprenants toutes les autres sources d'apprentissages extérieures (par exemple bibliothèques, médiathèques, centres culturels, etc.), notamment les nouvelles ressources d'apprentissage avec lesquelles ils ne sont pas familiarisés, où ils peuvent puiser au gré de leurs volontés et de leurs besoins. Dans le second cas, il faut davantage favoriser les interactions entre les apprenants et adapter l'enseignement à leurs besoins et leurs attentes. L'enseignant doit donc être un médiateur entre les apprenants, et aussi un médiateur entre les apprenants et l'institution qui fixe les objectifs, qui sanctionne, et qui est responsable des conditions d'enseignement.

- Organisateur ou administrateur :

Un autre rôle que l'enseignant doit apprendre à s'approprier dans le cadre d'un dispositif d'enseignement - apprentissage intégrant l'utilisation des TICE est celui d'organisateur ou d'administrateur de l'apprentissage. En effet, il lui faut bien analyser les données qui sont à sa disposition : profils de ses apprenants (âge, besoin, attente, habitude d'apprentissage) ; connaissances acquises de ses apprenants (conceptions, acquisitions d'ordre cognitif, apprentissages déjà réalisés....) ; apprentissages prévus en classe. En fonction de ces données, il choisit l'objectif, donc l'obstacle à franchir par les apprenants. Il organise le dispositif d'enseignement en définissant son projet d'enseignement, le matériel, les ensembles méthodologiques, les groupes d'apprenants s'il y en a plusieurs ou la manière de les déterminer, etc.

Son rôle d'organisateur de l'apprentissage se caractérise par l'aménagement du temps d'interaction des supports TICE dans l'enseignement - apprentissage. Comme le souligne N. Hirschsprung :

⁸⁴Maguy POTHIER, 2003 : Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir, p. 96.

⁸⁵Le rôle de l'enseignant. <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70130.htm>

« La dimension complémentaire de l'utilisation de ces dispositifs d'apprentissage intégrant des outils multimédias par rapport à la classe traditionnelle suppose de réfléchir à l'aménagement du temps. »⁸⁶

L'enseignant doit donc planifier le moment et la durée d'intégration de ces outils dans son projet d'enseignement, et si nécessaire, répartir les séances de cours en présentiel et celles en autonomie guidée face à l'ordinateur. Il est évident que cet aménagement du temps dépend des profils des apprenants, de leurs besoins, de leurs difficultés éventuelles, de leurs degrés de motivation, mais aussi des conditions matérielles de l'environnement institutionnel dans lequel évoluent les enseignants et les apprenants.

- Concepteur de tâches :

Dans un dispositif intégrant des phases de travail avec des outils TICE, la préparation des tâches, en amont, demande un investissement important. Il s'agit de déterminer le sens et la finalité de l'activité, de prévoir le déroulement, de formaliser l'ensemble du moyen de réalisation et des aides possibles, en apportant un soin tout particulier à la rédaction des consignes. L'enseignant devient concepteur de tâches d'apprentissage.

Pour la rédaction des tâches et des activités, l'enseignant doit d'abord choisir un thème selon son projet d'enseignement, puis anticiper les difficultés, et les malentendus et tenter d'apporter les informations susceptibles de les réduire. Ensuite, il répartit le travail, organise son planning et fixe des étapes en fonction des échéances posées par le programme d'enseignement fixé par l'établissement d'enseignement. Il faut utiliser, dans ce processus, de façon aussi opérationnelle que possible les potentialités des outils TICE employés. Cela suppose une triple expertise : celle des supports et matériels TICE, quels qu'ils soient, celle des réactions probables des novices face aux difficultés et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate.

- Accompagnateur :

Avec l'intégration des TICE, un autre rôle de l'enseignant est d'accompagner ou de faciliter l'apprentissage en apportant aux apprenants une aide uniquement quand c'est nécessaire et à ceux qui en ont besoin. Cette fonction convoque les connaissances techniques de l'enseignant, qui est capable de suggérer à l'apprenant les supports et matériels susceptibles de répondre à sa demande. Il doit donc maîtriser les contenus multimédias, le mode de

⁸⁶Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005, op.cit, p. 95.

navigation et la fonction spécifique d'un outil ou un logiciel, puisqu'il est amené à tenir le rôle de conseiller au cours des séances. Par ailleurs, il a pour mission de suivre, d'encourager et d'accompagner la progression des apprenants. Il peut mettre à disposition et suggérer des modalités de travail et proposer des actions et des pratiques fortement centrées sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être.

- **Créateur de produits pédagogiques :**

Par rapport au mode traditionnel de création des produits pédagogiques (élaboration des cours ou des scénarios), les TICE permettent à l'enseignant d'élaborer un cours de manière beaucoup plus libre, en s'appuyant sur les outils existants, sans nécessité d'obtenir l'aval d'un éditeur institutionnel.

N. Hirschsprung explique :

« Une importante palette d'instruments donnant à l'enseignant la possibilité d'exprimer son potentiel créatif par l'élaboration d'exercices et d'activités adaptés au plus près aux besoins de ses apprenants est aujourd'hui disponible. S'il estime que les supports multimédias existants ont des lacunes par rapport à son public, il peut, au moyen d'outils simples et souvent gratuits, confectionner lui-même des exercices. De multiples logiciels téléchargeables sur internet offrent ainsi à l'enseignant la possibilité de créer des exercices interactifs à sauvegarder sur le disque dur de l'ordinateur ou sur un site internet. Ce sont des logiciels de création de mots-croisés, des questionnaires des quiz, etc. »⁸⁷

Il existe de nombreux logiciels qui sont offerts gratuitement à qui veut en disposer, à la seule condition de s'enregistrer comme utilisateur. Certains logiciels sont conçus pour les enseignants débutants en conception et permettent de réaliser des environnements interactifs. Nous en trouvons aussi qui sont dédiés à l'enseignant souhaitant mener un projet de création multimédia avec ses étudiants. Il existe également des logiciels qui permettent de créer des présentations internet et des cédéroms. De plus, certains logiciels sont conçus pour aider l'utilisateur à élaborer son site internet ainsi que certains produits multimédias en ligne, sans connaissances spécifiques, rapidement et simplement.

⁸⁷Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005, op.cit., p. 110.

L'utilisation de ces logiciels illustre l'étendue des perspectives en ce qui concerne la création de produits à objectifs spécifiques ainsi que le rôle déterminant des enseignants dans ce domaine. Comme le souligne N. Hirschsprung :

*« Si l'enseignant accepte d'être partie prenante dans les infinies possibilités qu'offre la maîtrise des outils multimédias, les conditions idéales sont alors réunies pour que le support puisse véhiculer des contenus de plus en plus adaptés. Il appartient en effet au formateur de s'impliquer dans l'évolution des ressources qui garantira, par la qualité apportée, la pérennité du multimédia, (...). En outre, dans le domaine du multimédia, chaque professeur peut apporter sa contribution à différents niveaux, selon la variété des outils de création proposés, du plus simple au plus complexe ».*⁸⁸

⁸⁸Op.cit., p. 115.

Chapitre 3

Les jeux sérieux en pratique

3.1 Définition des jeux sérieux (serious games)

3.1.1 Histoire des jeux sérieux :

3.1.1.1 L'Armée américaine et les serious games.

L'émergence du "Serious Game" Le 4 Juillet 2002, jour de fête nationale aux Etats-Unis, marque la sortie du seriousgameAmerica'sArmy⁸⁹. Développé pour le compte de l'armée américaine et distribué gratuitement sur Internet, cette application basée sur le moteur du jeu vidéo UnrealTournament (UT), propose de simuler des exercices d'entraînements militaires et des missions de combat. Cependant, America'sArmy se distingue des autres jeux vidéo traitant de la guerre, par le fait qu'un courrier officiel proposant d'être recruté dans l'armée américaine, est expédié aux meilleurs joueurs. Destinée à valoriser l'image de l'armée américaine et à faire office d'outil de recrutement attractif, cette application informatique aurait été téléchargée à l'issue de l'année 2004, plus de 17 millions de fois à travers le monde. Elle aurait également compté à l'époque une communauté d'environ 4 millions de personnes. L'armée américaine aurait donc constaté que parmi leur panel, ce moyen de recrutement aurait été le plus efficace auprès des jeunes de 16 à 24 ans.

Actuellement, le jeu America'sArmy continue d'être mis à jour régulièrement en proposant des patches informatiques pour corriger des bugs, en offrant de nouvelles cartes qui permettent aux utilisateurs de vivre de nouvelles aventures. Des versions pour téléphone mobile ainsi que pour les consoles Xbox et Playstation ont également vu le jour. Ben Sawyer déclare qu'America'sArmy.

"Fut le premier serious game bien réalisé et ayant rencontré du succès auprès du grand public".⁹⁰

De ce fait, il aurait permis la prise de conscience de l'émergence des serious games.

3.1.1.2.L'armée américaine à l'origine des serious games ?

Ce lien entre le jeu et l'armée ne serait pas nouveau. Ainsi, Laurent Trémel nous rappelle qu'à l'issue de la seconde guerre mondiale, les états-majors de l'armée américaine étaient les principaux utilisateurs de wargames. Trémel avance ainsi un « Lien existant entre

⁸⁹ www.americasarmy.com

⁹⁰ "(America's army) was the first successful and well-executed serious game that gained total public awareness" (trad. J. Alvarez) : <http://www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games x.htm>

l'apparition du wargame moderne et la popularisation de la culture "militaro-américaine" au sortir de la seconde guerre mondiale.»⁹¹.

Avec une telle hypothèse, les serious games Army Battlezone et America'sArmy semblent s'inscrire dans la continuité logique d'une même stratégie de l'armée américaine pour valoriser ses valeurs via les supports ludiques. Ceci nous amène à penser qu'il est fort probable que l'armée américaine ait joué un rôle prépondérant dans l'émergence des serious games. Pour tenter de le vérifier.

En 2003 a eu lieu le seriousgameday premier sommet dédié aux serious games. Il a été commandité par la Woodrow Wilson International Center for Scholars, institution dédiée aux affaires américaines et internationales. Elle a par la suite fondé le Serious Games Initiative⁹² dont Ben Sawyer assure la codirection avec David Rejeski. D'après ses organisateurs cette journée correspondrait au premier colloque dédié aux seriousgames.

Durant cette journée des titres ont été présentés tels que "America'sArmy", destiné au recrutement de nouveaux soldats et développé pour l'armée américaine. "SpaceStation : SIM", permettant de gérer l'aménagement fictif de la Station Spatiale Internationale et développé pour le compte de la NASA. "Incident Commander", proposant à l'utilisateur d'organiser la gestion de sinistres et développé pour le Département de la justice américaine. "Mass Balance", dédié à la gestion et développé pour l'Etat du Massachusetts.

Nous notons que ces seriousgames sont ici tous d'origine américaine et qu'il s'agit effectivement de commanditaires qui ne sont pas situés dans le domaine du divertissement : l'armée, l'espace, la justice et la finance. La présence de l'armée américaine et du titre « America'sArmy » nous indique bien qu'elle contribue, ici, à l'avènement des seriousgames. Pour savoir si l'armée joue également un rôle prépondérant, nous pouvons nous appuyer sur le Serious Games showcase and challenge. L'avènement de ce concours dédié aux seriousgames date de 2006 dont l'objectif

⁹¹Trémel, L., 2001, Jeux de Rôles, jeux vidéo, multimédia : Les faiseurs de mondes, Paris, puf.

⁹² <http://www.seriousgames.org> 58 www.epa.gov/osp/futures/news.htm

« Est d'identifier des principes technologiques innovants en matière de jeu et des solutions qui améliorent la formation dans tous les domaines pour des individus, des groupes et des systèmes. »⁹³

La douzaine de projets présentés étaient tous en rapport avec le thème militaire. Même si le cru 2007 s'ouvre quant à lui à d'autres domaines, dont notamment l'éducation et l'industrie, nous pouvons avancer l'idée que l'armée américaine semble effectivement jouer un rôle prépondérant dans l'avènement du serious game.

Stéphane de Buttet de l'Agence Rhône-Alpes Numérique, qui a contacté Sawyer pour importer en 2005, le Seriousgamesummit en Europe, confirme cette prégnance de l'armée américaine dans le secteur des seriousgames :

*" Là-bas (aux Etats-Unis), le Serious Game est très connoté militaire ; "*⁹⁴

Ces seriousgames dédiés au thème militaire, sont également identifiés sous le vocable : "Militarygames" (Jeux vidéo militaires).

Le passage en revue de ce premier champ d'application ne semble pas remettre en cause la définition globale du serious game établie à ce stade. Ceci semble être cohérent si nous partons du constat que Zyda et Sawyer prennent appui sur le militarygameAmerica'sArmy pour évoquer la notion de serious game.

3.1.1.1 Marketing et serious games.

• L'avènement du jeu vidéo 2.0

Les "formes d'expression" liés aux jeux vidéo, comme l'évoque Frasca, semblent désormais s'inscrire dans un courant créatif identifié par le vocable Web 2.0. Tim O'Reilly, l'inventeur du terme et éditeur américain de livres informatiques et de logiciels⁹⁵, explique que le Web 2.0 correspond à l'idée :

"D'avoir positionné l'utilisateur au centre du Web, en tant que consommateur et producteur de contenus. Que ce soit dans le domaine de la consommation d'informations ou de vidéos, ce sont les nouveaux usages qui définissent le mieux la nouveauté du Web 2.0. L'une des caractéristiques communes à tous ces usages, c'est la notion de participatif ou de

⁹³"The goal of Serious Games Showcase and Challenge is to identify innovative game-based technologies and solutions that improve training across all segments for individuals, groups and systems" (trad. de J. Alvarez) :<http://offers.autodesk.com/7/seriousgames/index.html>

⁹⁴<http://www.01net.com/article/297653.html?rss>

⁹⁵O'Reilly T., 2007, Web 2.0 – Les internautes au pouvoir, Dunod.

*collaboratif. Sur Wikipedia, YouTube ou Google Earth, l'utilisateur peut ainsi interagir avec le contenu*⁹⁶

Concernant l'approche collaborative dédiée aux jeux vidéo, il semblerait que depuis peu, nous assistions à l'avènement d'un vocable plus spécifique qui serait le « Jeu vidéo 2.0 ».

Dans ce registre, depuis peu, les industriels semblent désormais proposer des outils, des concepts, des environnements destinés à canaliser ces courants créatifs issus des particuliers. Par exemple, depuis fin 2006, Microsoft a ainsi lancé le kit de développement XNA Game Studio Express en téléchargement gratuit, qui permet à chaque particulier de développer ses propres jeux pour la console Xbox 360.

Nous pouvons également noter que depuis 2007, le site www.sploder.com propose aux internautes de concevoir leurs propres jeux Flash en partant d'un gabarit unique, un jeu de vaisseaux spatiaux tirant des missiles dans un lieu clos, qu'il suffit de modifier.

Reprenant le principe de YouTube, lorsque la partie est perdue, une interface propose de rejouer une partie, d'attribuer une note, ou d'essayer d'autres déclinaisons.

Actuellement sort LittleBigPlanet (LBP) sur la console de jeu Playstation 3. Développé par Sony, ce jeu de plateforme propose de mobiliser la créativité des utilisateurs pour construire ses propres tableaux, avec ses propres motifs graphiques et ses propres avatars. Ces créations sont ensuite partageables sur le réseau Internet.

L'avènement de tous ces outils gratuits destinés au grand public et dédiés à la création d'applications ludiques, nous interpelle.

Quel est le but que peuvent poursuivre ces différentes sociétés en agissant de la sorte ? Peut-être la réponse est-elle d'ordre purement marketing ?

Dans ce domaine, les propos de Jean-Paul Tréguer et Jean-Marc Segati semblent nous le confirmer :

*« Chez les adolescents, la culture – la leur – est un véhicule essentiel de la communication. Les événements qu'ils vivent les rassemblent en communauté captive ; une marque peut s'y associer sans que son intervention ne soit perçue comme une action commerciale. »*⁹⁷

⁹⁶ http://www.dunod.com/pages/magazine/interview3.asp?id_interview=345

⁹⁷Tréguer J-P., Segati J-M., 2003 Les Nouveaux Marketings, Dunod, p78

Le Jeu vidéo 2.0 semble donc s'inscrire dans une logique marketing s'apparentant à celui du "street marketing" que décrivent également Tréguer et Segati :

"C'est aux spécialistes du marketing de descendre dans la rue pour se familiariser avec les styles, les centres d'intérêts sans cesse mouvants des jeunes, comprendre le vocabulaire pratiqué, des mots aux images. De là, naissent les tendances, les mouvements qu'il faudra suivre, sinon organiser."⁹⁸

Plusieurs jeux et applications utilisent des publicités. Par exemple l'application *lanzamientodeitaliano* ne laisse que peu de doute quant à sa visée publicitaire. Elle arbore ainsi le logo de l'agence de communication espagnole *Clicknaranja* qui en est l'auteur, avec un lien cliquable vers le site Internet de la société. Vues ainsi, cette application peut être perçue comme arborant une connotation sérieuse, car se destinant à une "stratégie de communication».

Pour tenter de le déterminer, nous pouvons nous référer à l'une des premières sociétés à avoir appliqué cette approche : NVision Design, rebaptisé depuis NStorm⁹⁹. L'interview du 1er Mars 2001, des fondateurs de cette société, Mike Bielinski et Dan Ferguson, par le journaliste représentant le *The Dallas MorningNews*¹⁰⁰, témoigne de la conception du jeu *Good Willie Hunting* dans cette optique.

Chaque consommateur participe à la diffusion de la publicité. Pour illustrer cette approche prenons l'exemple de Hotmail qui greffe à chaque courriel envoyé par un utilisateur, un message publicitaire.

Selon cette approche, nous pouvons en déduire que l'application *lanzamiento de italiano* incorpore bien une approche marketing, donc une "stratégie de communication". Elle peut donc être considérée comme appartenant au registre des seriousgames.

- **Notions d'"Advergaming" :**

Sur le plan étymologique, le terme "advergaming" est issu de la combinaison des mots anglais "advertising" (publicité) et de "game" (jeu). L'ensemble peut donc être traduit littéralement par : "Jeu publicitaire". Chen et Ringel, définissent trois types d'advergaming pour mettre en valeur crescendo une marque.

⁹⁸Tréguer J-P., Segati J-M., 2003 *Les Nouveaux Marketings*, Dunod, p77-78

⁹⁹ <http://www.nstorm.com>

¹⁰⁰ <http://www.blockdot.com/news/pdf/Blockdot-01-03-01DMN.pdf>

Ils sont nommés respectivement : "Associative, Illustrative et Démonstrative». Les deux auteurs les définissent ainsi :

Associative :

"L'advergaming met en valeur la marque en associant le produit à l'univers ou à l'activité proposés par le jeu. "¹⁰¹

Illustrative :

"L'advergaming peut mettre en évidence le produit lui-même au sein du gameplay. Le produit est utilisé en tant qu'accessoire. Ceci afin de stimuler l'interaction de l'utilisateur. Mais le produit n'est pas la composante principale du jeu. "¹⁰²

Démonstrative :

"L'advergaming mobilise tout le potentiel interactif pour permettre au consommateur de tester le produit dans le jeu lui-même. "¹⁰³

3.2 Apprentissage et serious games.

Dans l'optique de tenter d'identifier une forme de pédagogie qui pourrait être mise en relation, de manière cohérente, avec le serious game, sans prétention exclusive, nous nous proposons de commencer par tenter de définir "l'objectif pédagogique".

Face à la diversité des domaines d'utilisation du serious game, nous avons proposé de privilégier les domaines suivants : Militaire, Marketing, Education/Formation.

Il s'agit à ce jour, des principaux domaines d'application du serious game. Précisons cependant qu'il ne s'agit pas ici d'une tentative déclassification des serious game.

Pour chacun de ces domaines, nous avons recherché s'il existait des applications qui avaient déjà été identifiées et inventoriées.

Pour résumer, nous avons établi les correspondances suivantes :

- Domaine Militaire : Militarygame (Jeu vidéo militaire).
- Domaine Marketing : Advergame (Jeu vidéo publicitaire).

¹⁰¹<https://www.definitions-marketing.com/definition/advergaming/>

¹⁰²ibid

¹⁰³ibid

- Domaine Education/Formation : Edugame (Jeu ludo-éducatif).

Cette approche classificatoire est par nature, sujette à controverse. Aussi, précisons que ce n'est pas l'exactitude de cette classification qui nous intéresse dans notre présente approche. Ce que nous souhaitons observer, ce sont les types "*d'objectifs pédagogiques*" qui sont associés aux serious games.

Sur ce plan, si l'on se réfère à nos observations, et si nous considérons que chaque type d'enseignement fait l'objet d'un "*objectif pédagogique*", nous pouvons, pour ce dernier, proposer la définition suivante : Dans le cadre du serious game, l'objectif pédagogique semble s'apparenter soit à l'apprentissage d'une connaissance, soit à celle d'une pratique, ou bien des deux à la fois.

Cependant, après avoir entendu les propos de Molinier qui nous invite à nous écarter du schéma de Shannon (théorie datant de 1948) et à évaluer la complexité dont sous-tend l'action de transmettre un message, nous nous devons de rester prudents sur la notion d'apprentissage d'une connaissance ou de celle d'une pratique. Ainsi, lorsque nous les évoquons, nous préférons nous référer à une notion d'intentionnalité. De ce fait, lorsque nous évoquons la notion "*d'objectif pédagogique*", nous suggérons plutôt de l'entendre comme une "*intention pédagogique*".

Pour définir la propriété et l'objet de la forme pédagogique recherchée comme nous l'explique Tricot, concernant "*la fonction*" que représente le «*scénario pédagogique*», nous devons : « d'abord en définir l'objectif puis la définir elle-même. ».

Cette "*fonction*" est dédiée à un "*objectif pédagogique*", dont la propriété est de susciter l'envie d'apprendre et dont la réalisation dépend d'un jeu vidéo avec lequel elle puisse s'intégrer.

En combinant celle-ci avec les trois possibilités de "*l'objectif pédagogique*", et en prenant la précaution d'avancer la notion "*d'intention*" à la place, nous obtenons une définition de la fonction et de la propriété de la fonction qui semble, de notre point de vue, représenter globalement le scénario pédagogique :

Le "*scénario pédagogique*" est une "*fonction*" dont l'intention s'apparente soit à l'apprentissage d'une connaissance, soit à celle d'une pratique, ou bien des deux à la fois, et dont la propriété est de susciter l'envie d'apprendre et dont la réalisation dépend d'un jeu vidéo avec lequel elle puisse s'intégrer.

Nous sommes, à présent, semble-t-il, parvenu à avancer une proposition pour cerner les deux composantes du "scénario pédagogique" dédié au serious game. Ainsi, il nous semble qu'à présent, nous avons une meilleure représentation de ce que nous recherchons comme forme de pédagogie à mettre en cohérence avec le serious game. Nous pourrions la décrire ainsi :

La forme de pédagogie recherchée pour être compatible avec l'approche du serious game, doit avoir, pour propriété de susciter l'envie d'apprendre par l'intermédiaire d'un jeu et pour intention de viser l'apprentissage soit d'une connaissance, soit d'une pratique, ou bien des deux à la fois. Notons que nous évoquons dans cette description la notion de « jeu » et non pas de « jeu vidéo ». Car en nous limitant au jeu vidéo, nous serions probablement cantonnés aux seuls registres du détournement du jeu vidéo et du serious game. Cependant le jeu vidéo est-il bien un jeu ?

Brougère avance une telle hypothèse :

"Cette émergence du jeu vidéo comme nouveau loisir et nouvelle modalité de jeu transforme la culture ludique. L'univers de jeu n'est plus la même, il intègre ce type de jeu, ce qui fait que la question de savoir s'il s'agit de jeu ou pas [...] est vaine. Le jeu vidéo est inscrit dans notre culture du jeu et la transforme."¹⁰⁴

Ce questionnement sur le jeu met en lumière qu'il convient, à présent de tenter de cerner ces différentes notions que sont jeux et apprentissages. Dans cette optique, nous allons à présent étudier le jeu pour essayer de le cerner et de ce fait tenter en parallèle d'affiner notre appréhension des notions de pédagogie et d'apprentissage.

3.2.1 Appréhender le jeu et son intégration avec l'apprentissage.

Nous allons tenter d'appréhender la notion de jeu en nous référant essentiellement à des écrits théoriques. Nous espérons par cette démarche comprendre plus finement ce qu'implique l'idée d'intégrer un jeu avec un apprentissage.

Katie Salen et Eric Zimmerman mettent en lumière que la langue anglaise, contrairement à une majorité, d'autres langues, dont le Français, propose deux mots pour désigner le jeu : play et game. Il ne s'agit pas de synonymes, mais bien de deux approches distinctes du jeu, avec leurs significations propres¹⁰⁵. En nous référant aux écrits de Frasca¹⁰⁶,

¹⁰⁴Brougère, G., 2005, "Jouer/Apprendre", Economica/Anthropos.

¹⁰⁵Salen K., Zimmerman E., 2004, Rules of Play, The MIT Press, Massachusetts.

il semble que nous pourrions rapprocher respectivement play et game de ce que Roger Caillois, sociologue, désigne comme étant la "*paidia*" et le "*ludus*". Le premier correspondrait à la "*puissance primaire d'improvisation et d'allégresse*", le second au "*goût de la difficulté gratuite*"¹⁰⁷. Cette distinction entre le play et le game met en lumière le fait que lorsque nous convoquons la notion de "gameplay" dans le champ du jeu vidéo, il y a très certainement la volonté d'associer ces composantes *paidia* et *ludus*.

Maintenant, tâchons de comprendre ce que sous-tendent ces deux termes :

Caillois illustre, *le paidia*, en lui donnant pour support les exemples de jeux suivants :

"Le nourrisson qui rit à son hochet", "faire s'écrouler un assemblage", "tirer la langue, faire des grimaces", "marcher à cloche-pied"...

Ces exemples de Caillois ont en commun que c'est ici l'enfant qui improvise le jeu. Cet acte peut être vu comme la recherche d'un moment ludique. Nous noterons également, que ces exemples, ordonnés ainsi, semblent marquer en parallèle, une évolution dans les jeux. Ils semblent se complexifier dans le sens où ils nécessiteraient plus d'aptitudes sur le plan psychomoteur. Cela traduirait ainsi chez Caillois, l'intention de montrer un lien entre la maturation de l'enfant et les jeux qu'il crée. Cela nous renvoie aux travaux de Jean Piaget¹⁰⁸ qui a ainsi classifié les jeux en fonction du développement de l'enfant.

Il identifie trois catégories de jeux : sensori-moteurs, symboliques, et avec règles.

La première correspondrait au développement de l'enfant lorsqu'il s'attacherait essentiellement à observer, retrouver, puis manipuler des objets.

La seconde correspondrait à l'étape où l'enfant rattacherait aux objets une dimension symbolique : par exemple, une boîte en carton représente une maison, un bâton une arme à feu...

Enfin, la dernière serait associée à la période où l'enfant introduit des règles dans ses jeux. Ce qui correspond chez Caillois à l'introduction du *ludus*. Si l'enfant paraît ici relié prioritairement à la *paidia*, soulignons comme le précise Kellner que ce n'est pas pour autant son apanage :

¹⁰⁶Ibid, Frasca

¹⁰⁷ Caillois, R., 1958, Les jeux et les Hommes. Le masque et le vertige, Gallimard, Nrf., Paris.

¹⁰⁸ Piaget J., 1976, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, texte original 1945

La paidia« désigne ce qui appartient à l'enfant mais ne se limite pas pour autant au jeu des enfants. Ce terme ainsi que ses dérivés, désigne le jeu en général jusqu'à celui le plus noble, et le plus saint. »¹⁰⁹

Caillois illustre, *le ludus*, en lui donnant pour support les exemples de jeux suivants :

Le yoyo, le bilboquet, le cerf-volant, le colin-maillard, le jeu du solitaire, les mots croisés, les problèmes liés au bridge et les échecs. Tous ces exemples ont en commun de fixer un but au joueur, un défi à relever.

Caillois, propose également de classer les jeux selon quatre catégories : *l'agôn* qui attire aux jeux de type compétition à l'instar du jeu de tennis ; *l'aléa* qui concerne les jeux de hasard, dont le jeu de dé est par exemple représentatif, *la mimicry*, qui regroupe les jeux liés au simulacre, au faire semblant, comme jouer à la maman ou au cowboy par exemple, enfin *l'illinx* représente les jeux liés aux sensations corporelles, telle la recherche de vertige, les jeux du toboggan, le manège, la balançoire illustrent par exemple cette dernière catégorie.

Soulignons, enfin, que Caillois précise dans la seconde partie de son ouvrage, que ces quatre catégories peuvent "se conjuguer". Ainsi, nous pouvons trouver des combinaisons agôn-alea, agôn-mimicry.... Cependant, certaines combinaisons seraient interdites à l'instar de la combinaison agôn-illinx.

De nos jours, avec l'avènement d'interfaces de jeux vidéo s'appuyant sur des systèmes d'immersion kinesthésiques à l'instar du CyberTron de la société SaryLightCorpou encore de la Wii balance, qui proposent bien de mêler illinx et agôn, nous pensons que ces combinaisons interdites n'existent peut-être pas. Du temps de Caillois, il nous semble, que les jeux de joutes à cheval ou sur bateau, pouvaient peut-être illustrer ce type de conjugaison également. Caillois propose ainsi son approche du jeu, bien entendu, elle n'est pas exclusive.

Ainsi, Salen et Zimmerman se proposent de passer en revue un corpus composé de neuf auteurs, sans nécessairement ordonner ces derniers dans le temps, mais en instaurant une approche pluridisciplinaire. David Parlett, est un historien du jeu qui a essentiellement travaillé sur les jeux de cartes et de plateau. Clark C. Abt est l'auteur de l'ouvrage *Serious Game*. Johann Huizinga, anthropologiste allemand, est l'auteur de l'ouvrage *Homo Ludens*,

¹⁰⁹Kellner C., 2000, La médiation parle cédérom « ludo-éducatif » : Approche communicationnelle, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Metz école doctorale « Pratiques interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés » Centre de Recherche sur les Médias.

essai sur la fonction sociale du jeu¹¹⁰ dont Caillois s'est grandement inspiré. Roger Caillois, sociologue dont nous venons d'étudier l'approche concernant le jeu. Bernard Suits, philosophe qui est fortement intéressé par le champ du jeu. Chris Crawford est l'un des pionniers du game design et l'auteur de plusieurs ouvrages sur le sujet¹¹¹. Greg Costikyan est également game designer. Enfin est introduit le binôme Elliot Avedon et Brian Sutton-Smith ce dernier étant un théoricien du jeu sur lequel s'appuie en particulier Brougère pour mener ses travaux de recherche.

Si tenter de cerner le jeu constitue dans notre recherche un point capital, il est également important d'essayer de comprendre pourquoi nous jouons. En effet, bien que l'activité du jeu puisse être qualifiée de "*frivole*", nous l'aborderons dans le point suivant, nous avons aussi vu précédemment que les approches de Caillois et Piaget sous-tendent un lien avec le développement de l'enfant. Le jeu a ainsi fait l'objet de travaux importants dans le champ de la psychologie.

Dans ce registre, nous pouvons également citer les travaux de Donald W. Winnicott¹¹², pour qui le jeu correspond à une "*aire intermédiaire*" entre le monde et soi, entre "*le dehors*" et "*le dedans*". Ainsi, le bébé puis le jeune enfant pourront, dans cette aire située notamment entre la mère et eux, jouer avec des objets dits "*transitionnels*", tel le doudou, pour construire leur relation avec le monde et tenter d'en affiner leur perception.

Kellner souligne de son côté, que le jeu joue un rôle de cohésion sociale au sein des sociétés : Parce qu'il est une activité qui peut se pratiquer en groupe, le jeu contribue à assurer la cohésion des sociétés depuis la constitution des premières civilisations. Il permet, entre autre, la gestion des conflits et l'échange entre les hommes.

Elle recense également en prenant notamment appui sur le philosophe Eugen Fink, que le jeu peut constituer un exutoire Elle recense également en prenant notamment appui sur le philosophe Eugen Fink, que le jeu peut constituer un exutoire ainsi qu'un moyen d'affronter l'idée de mort.

Nous pouvons supposer que le jeu à lui seul ne semble pas représenter un outil thérapeutique de manière intrinsèque. Il servirait plutôt à amener les enfants et les parents à se

¹¹⁰ Huizinga J., 1951, Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu.

¹¹¹ Crawford, C., 1996, The Art of Computer Game Design, <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/gamebook/Coverpage.html>

¹¹² Winnicott D.W, 1975, Jeu et réalité, l'espace potentiel, Gallimard, Paris, traduit de l'anglais, version originale, 1971

rencontrer dans un espace donné pour communiquer et permettre à l'enfant de se construire. Ce qui nous renvoie à l'approche de Winnicott et à sa notion « *d'aire intermédiaire* ». Ainsi le jeune apprenant se situerait entre ce qu'il peut apprendre par lui-même et ce qu'il peut apprendre grâce notamment à un tiers. La présence de ce dernier semble donc être une composante maîtresse dans le champ de l'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons qu'une vision très parcellaire des champs liés à la psychologie, à la psychanalyse ou à la philosophie puisque nous nous inscrivons dans d'autres disciplines. Cependant, nous pouvons peut-être par cette incursion très limitée, mettre en perspective deux aspects qui peuvent probablement nous faire avancer dans notre problématique :

Tout d'abord, nous devons très certainement reconsidérer la manière d'intégrer le serious game avec la forme de pédagogie. En effet dans cette mise en cohérence que nous essayons d'appréhender dans ce chapitre, nous devons peut-être considérer que ces deux notions ne seront pas amenées à fusionner mais à se retrouver dans une aire intermédiaire, ou plutôt, comme l'évoque Brougère dans un « *espace potentiel d'apprentissage* » si on se focalise sur la notion de pédagogie. La figure 1 illustre cet espace où tel que nous l'entendons, jeu et apprentissage s'y rencontre sans pour autant fusionner.

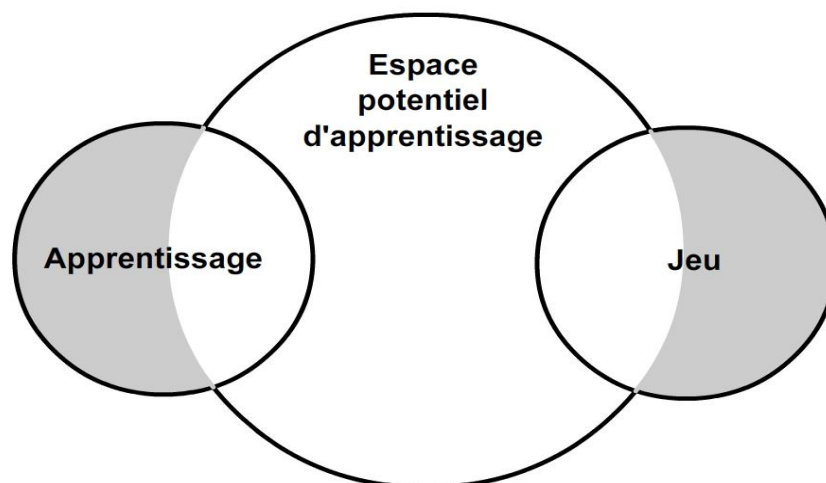


Figure 3 : Schéma illustrant la rencontre de l'apprentissage et du jeu dans un "espace potentiel d'apprentissage".

Henry Jenkins semble confirmer cette approche où le jeu est mis en relation sans pour autant se substituer à d'autres outils pédagogiques.

Il relate ainsi dans l'article *Entering the Education Arcade*²⁰⁰, l'attrait des apprenants (niveau moyen), à étudier différentes matières à l'instar de la physique, de l'histoire,... avec des applications dont la conception s'inspire du jeu vidéo, mais précise notamment : « Est-ce que l'éducation est réduite à rien, si ce n'est du plaisir et des jeux ? Pas exactement. Dans chaque cas, les jeux ont été intégrés dans un ensemble comprenant d'autres activités. Les jeux mettent en valeur les autres outils pédagogiques traditionnels, comme les cours magistraux, les débats, les comptes rendus de laboratoire, les travaux personnels, les excursions, les tests, et la lecture d'ouvrages. On permet aux jeux de faire ce qu'ils font le mieux, tandis que les autres formes d'apprentissage fournissent les contenus de cours. »

Nous venons de questionner le pourquoi du jeu dans un registre où l'on tente de donner une utilité au jeu. Mais, pour affiner notre démarche, nous devons également prendre en compte sa dimension *frivole* qui convoque notamment la notion de plaisir.

Caillois pose en effet pour principe qu'

« À la source du jeu réside une liberté première, besoin de détente et tout ensemble distraction et fantaisie. Cette liberté en est le moteur indispensable »¹¹³

Les besoins identifiés ici se rattachent à la recherche de plaisir. Ces derniers pouvant, comme le pose le philosophe Jacques Henriot¹¹⁴ se rattacher soit à une dimension mentale, de conscience réfléchie, tels les jeux de réflexion à l'instar des mots croisés, du sudoku... ou bien corporelle, de l'ordre du sensible, tels les jeux de balançoire, de manège... que Caillois classe dans la catégorie *illinx*.

Ainsi selon Kellner, le jeu

« N'a pas ce que nous pourrions appeler une valeur instrumentale. Il ne sert à rien sinon à jouer et à y prendre plaisir. »¹¹⁵

Cependant, ces notions de gratuité et de plaisir semblent jouer en la défaveur du jeu dans le cadre de l'apprentissage. Dans cette optique, Kellner avance l'idée que puisque le plaisir, peut être perçu comme immoral, car s'opposant à la notion de travail, nous pouvons

¹¹³Roger Caillois : Classification des Jeux.

¹¹⁴ Henriot J., 1989, *Sous couleur de jouer*, José Corti, Paris.

¹¹⁵ Ibid, Kellner.

supposer que les détracteurs de l'apprentissage par le jeu, pourraient probablement soutenir l'hypothèse suivante : « Le fruit de la pensée issue du jeu et facilitée par le plaisir serait moins riche, de moindre valeur que s'il était le résultat d'un dur labeur ».

Keller suggère donc de faire abstraction de toute la charge morale qui pèse sur la prétendue facilité du jeu pour observer plus objectivement le rapprochement entre jeu et apprentissage.

2.5. Gérer le plaisir :

Nous venons d'étudier la notion de plaisir que suscite le jeu. Cependant il nous semble important de revenir sur un point abordé par Keller lorsque nous l'avons cité. Il s'agit de « *La prétendue facilité du jeu* ». Ceci pourrait sous-entendre entre autres que le jeu peut être perçu comme facile d'utilisation. Qu'en est-il ?

Si nous reprenons la classification des jeux, établie par Caillois, nous trouvons la catégorie baptisée agôn qui regroupe les jeux liés à la compétition. Pour décrire les caractéristiques des jeux de type agôn, le sociologue mentionne que la pratique de l'agôn suppose une attention soutenue, un entraînement approprié, des efforts assidus et la volonté de vaincre.

Les qualités requises ici pour pratiquer les jeux de cette catégorie semblent aux antipodes de la facilité. Cependant, Caillois, regroupe d'autres jeux, dans une catégorie appelée alea, dont certaines caractéristiques partagées sont les suivantes :

« L'aléa marque et révèle la faveur du destin. Le joueur y est entièrement passif, il n'y déploie pas ses qualités ou ses dispositions, les ressources de son adresse, de ses muscles, de son intelligence. [...] À l'inverse de l'agôn, l'aléa nie le travail, la patience, l'habileté, la qualification ; il élimine la valeur professionnelle, la régularité, l'entraînement. » .

D'après Caillois, il semblerait donc que le jeu ne puisse pas être assimilé dans son ensemble à une activité facile, mais qu'il existe plutôt des jeux dont la pratique est, dans certains cas, facile et dans d'autres, difficile. Si nous souhaitons mettre en relation le jeu avec une forme de pédagogie, la question nous paraît plutôt être la suivante : faut-il que le jeu soit d'appréhension facile ou difficile lorsqu'il est mis dans un contexte d'apprentissage ?

Pour Frasca,

« *Les jeux doivent contraindre, ils doivent saisir notre attention, ils doivent nous donner quelque chose que nous n'avons pas eu avant que nous les ayons pratiqués.* »¹¹⁶

Cette approche paraît logique, si nous tenons compte du fait que la notion de contrainte, nous rapproche de l'agôn et de ce fait contrairement à l'aléa, mobilise chez l'utilisateur, selon les cas, ses facultés intellectuelles ou physiques de manière non exclusive.

Pour approfondir cette approche, nous pouvons nous référer notamment à Sébastien Genvo, jeune chercheur en sémiologie ayant pratiqué le game design. Ce dernier s'intéresse en particulier à étudier ce qui peut conduire un utilisateur à adopter « *une posture ludique* ». C'est-à-dire, à adopter une attitude de joueur face à une application vidéo ludique. Il y a bien entendu une multitude de paramètres à prendre en compte pour appréhender une telle question et que Genvo met en relief dans sa thèse¹¹⁷.

Parmi les approches que ce dernier développe pour mener son étude, une, nous intéresse en particulier. Il s'agit de son « *modèle sémiotique du gameplay* » qui a également fait l'objet d'un article¹¹⁸.

Pour présenter son approche, Genvo s'appuie sur une partie du schéma narratif canonique du linguiste et sémioticien Algirdas Julién Greimas qui lui semble approprié pour effectuer l'analyse sémio-pragmatique du gameplay.

Genvo résume ainsi l'idée de ce schéma :

« *Un sujet-opérateur passe d'une phase de manipulation (1) – où une quête lui est délivrée par un destinataire-émetteur – à la phase d'acquisition des compétences nécessaires (2) à la réalisation d'une performance (3), le programme narratif se terminant par une sanction (4), où le destinataire vérifie si les termes du contrat initial sont respectés [...]* ».¹¹⁹

Pour cadrer son approche sémiopragmatique, Genvo se focalise sur les phases de compétence (2) et de performance (3). Il précise également que le sujet-opérateur pour « *réaliser la performance* » doit avoir pour pré-requis les « *compétences nécessaires* ». Ces

¹¹⁶ http://seriousgamessource.com/features/feature_101806_little_game_1.php

¹¹⁷ Genvo, S., 2006, Le game design de jeux vidéo : Approche communicationnelle et interculturelle, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine - Metz, disponible en ligne : <http://www.ludologique.com/publis/these.html>

¹¹⁸ Genvo, S., 2006, Les conditions de validité de l'immersion vidéoludique : pour une approche descriptive de la jouabilité, in Actes du Colloque Scientifique International Ludovia.

¹¹⁹ *ibid*, Genvo

dernières sous-entendent selon Genvo des « *modalités du faire* » qui sont au nombre de quatre : « *devoir-faire* », « *vouloir-faire* », « *savoir-faire* » et « *pouvoir-faire*. »

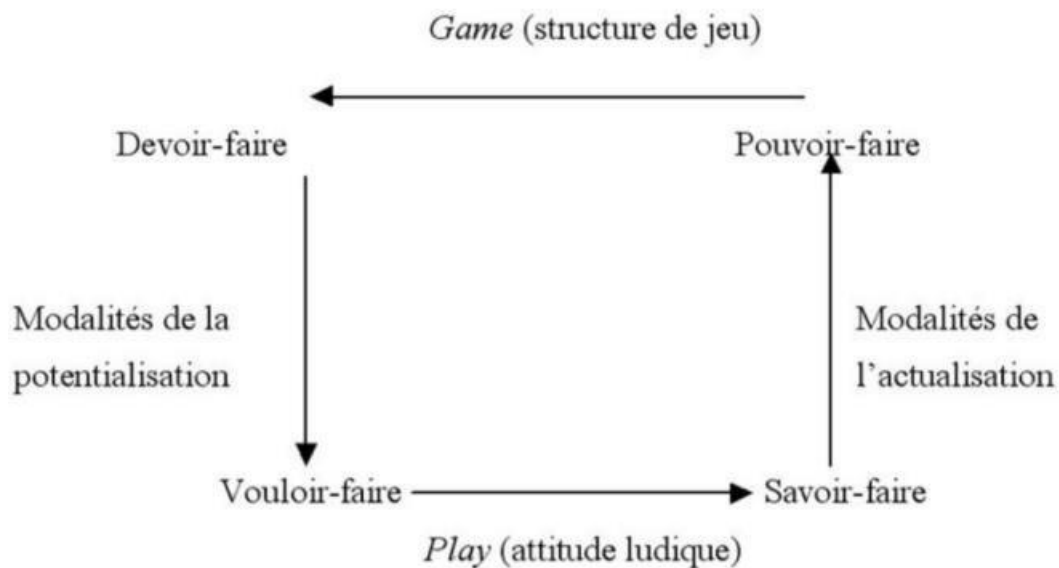


Figure 4 : « Modèle sémiotique du gameplay », Genvo, 2006

Genvo explique que les deux premiers types de faire, constituent un binôme appelé « *modalité de la potentialisation* », ainsi nommé pour « *mettre en perspective la performance à réaliser.* »

Le second binôme est appelé « *modalité de l'actualisation* ». Ces deux composantes «*déterminent la capacité à faire du sujet opérateur et sont nécessaires pour actualiser la performance.*».¹²⁰Genvo illustre l'ensemble de ces composantes dans le schéma appelé « *Modèle sémiotique du gameplay*»¹²¹(fig.2)

3. APP et Serious Game

3.1. Identifier une pédagogie compatible avec le serious game

À présent, avec l'ensemble des nouvelles données que nous venons de recenser dans la partie précédente, tentons d'identifier une pédagogie qui pourrait être mis en relation avec l'utilisation d'un serious game. Pour mémoire, celle-ci doit correspondre à l'approche suivante :

¹²⁰ ibid, Genvo

¹²¹ ibid, Genvo

La forme de pédagogie recherchée pour être compatible avec l'approche du serious game, doit avoir, pour propriété de susciter l'envie d'apprendre, en indiquant comment y parvenir, par l'intermédiaire d'un jeu et pour intention de viser l'apprentissage d'une connaissance, soit celle d'une pratique, ou bien des deux à la fois. Cette pédagogie nécessite l'intervention d'un tuteur, et implique au moins trois « *modalités du faire* » distincts.

Selon GerleseÅkerlind¹²², nous pouvons identifier quatre types d'approche pédagogique :

La première consiste à transmettre du contenu. Nous sommes ici dans une approche magistrale, où l'enseignant transmet un savoir aux apprenants. Ces derniers réceptionnent les données sans participer activement à l'apprentissage, dans le sens où aucune interactivité avec l'enseignant n'est prévue, hormis la possibilité de poser des questions. C'est un apprentissage que l'on peut ainsi qualifier de passif, même si les apprenants sont actifs au sens sociologique du terme.

La seconde approche consiste à établir des liens entre l'enseignant et les apprenants. Ici, l'enseignant les assiste pour les aider à résoudre des problèmes posés. La pédagogie reste passive, dans le sens où les apprenants sont ici guidés sans pouvoir prendre de réelles initiatives. L'enseignant recherche plutôt ici une image valorisante auprès de ses apprenants.

La troisième approche se base sur l'engagement des apprenants. Nous sommes ici dans une approche active de la pédagogie, dans le sens où ces derniers sont invités à prendre des initiatives dans un cadre que l'enseignant aura au préalable mis en place en s'inspirant notamment de situations réelles. Le but est ici de susciter chez les apprenants enthousiasme et envie d'apprendre.

La quatrième approche vise l'autonomie des apprenants. Il s'agit ici de les conduire à développer leurs propres recherches. L'enseignant encadrant ponctuellement la démarche. Nous sommes ici dans une démarche dont l'objectif est par exemple la réalisation d'un exposé, d'un mémoire, d'une thèse...

Si nous comparons à présent ces quatre types de pédagogies avec la forme de pédagogie que nous recherchons, il semble que la troisième approche, fondée sur la pédagogie active et l'engagement des apprenants soit la plus compatible.

¹²²Åkerlind G.S.,2004, A new dimension to understanding university teaching, dans Teaching in Higher Education, Routledge, p.363 à 375

En effet, nous trouvons dans la description de Åkerlind les éléments suivants qui semble se recouper avec notre description de la forme de pédagogie recherchée :

- La présence d'un tuteur : cette composante joue un rôle central dans notre approche pédagogique. La notion d'autonomie proposée dans la 4e approche pédagogique, implique un tuteur peu présent qui de ce fait risque de générer une situation où il ne rencontrera pas l'apprenant dans l'Espace potentiel d'apprentissage. C'est pour cette raison que nous préférons l'écarter pour le moment.

- Susciter l'envie d'apprendre et ce de façon enthousiaste : cette notion de plaisir lié à l'apprentissage fait partie de nos critères. D'autre part, ce critère semble recouper les approches de Brougère, Laloux et Kellner, que nous avons abordés précédemment et qui mettait en avant l'idée que le tuteur devait mettre en arrière-plan son propre plaisir pour laisser celui des apprenants émerger. Rappelons que ce paradigme induisait également l'idée, selon Frenay, de passer d'un enseignement « *magistro-centré* » à un enseignement « *pédo-centré* ». Cela semble de ce fait, nous aiguiller vers une pédagogie active, et nous permet de ce fait d'écarter la première approche pédagogique où rien ne convoque de telles notions.

- La mise en place d'un cadre s'inspirant notamment d'une situation réelle, dans lequel l'apprenant peut prendre des initiatives : La création d'un tel cadre s'inspirant de la réalité convoque pour nous la notion de cadre secondaire et de ce fait celle de second degré. Celles-ci peuvent de ce fait convoquer la notion de jeu. C'est un ingrédient indispensable à notre recherche pédagogique que seule la troisième approche propose ici.

Les écrits de James Paul Gee sous-tendent qu'une telle mise en relation entre pédagogie active et une application multimédia à l'instar du serious game seraient à rapprocher²⁵⁸. Cette compatibilité entre serious game et pédagogie active semble également confirmée par le philosophe Pierre Lévy :

*« Le multimédia interactif, grâce à sa dimension réticulaire ou non linéaire, favorise une attitude exploratoire, voire ludique, face au matériau à assimiler. C'est donc un instrument bien adapté à une pédagogie active »*¹²³

L'ensemble de ces éléments nous encouragent donc à explorer cette piste.

¹²³ Lévy P., 1990, Les Technologies de l'intelligence, Paris, La Découverte.

3.2. APP et Seriousgames

En explorant l'ouvrage de Raucent et Vander Borgh, « *Etre enseignant, Magister ? Metteur en scène ?* », Nous pouvons identifier deux catégories d'apprentissage actif, qui pourraient être désignées par le même sigle : « APP ». Le premier désigne « *Apprentissage Par Problème* », le second « *Apprentissage Par Projet* »

De ce fait tâchons d'étudier les définitions données pour ces deux types d'apprentissage :

L'Apprentissage Par Problème serait basé sur :

- « • Une situation-problème issue ou inspirée de la pratique professionnelle (au sens large) ;
- une combinaison de travail en petits groupes et de travail individuel ;
- un déroulement systématique en plusieurs étapes prédéfinies ;
- l'aide d'un tuteur pour certaines étapes du processus. »

Les auteurs précisent que l'approche du problème serait ici monodisciplinaire et comporterait « *huit à douze heures de travail étudiant.* »

Toujours selon les deux auteurs¹²⁴Raucent et Vander Borgh l'Apprentissage Par Projet serait une « *activité interdisciplinaire* » visant « *la contextualisation et l'intégration de concepts abordés dans différentes disciplines.* ». Ils précisent que cette approche « *comporte quatre-vingts à cent heures de travail sur l'ensemble du semestre.* »

Les deux types d'apprentissage semblent donc juste différer au niveau de leur durée de pratique et par le nombre d'approches disciplinaires pris en compte. Pour le reste tout semble identique. Dans notre contexte, par le fait que nous étudions des objets multimédia, tels les jeux vidéo ou les seriousgames, nous convoquons nécessairement une approche interdisciplinaire. Dans ce sens, nous avons notamment évoqué l'approche de de Peuter, Witheford et Kline, qui voient dans le jeu vidéo des composants « *marketings* », « *technique* » et « *culturelles* ».

Ainsi la conception, et la réalisation de ces objets peut difficilement, selon nous, s'établir en huit à douze heures avec des apprenants n'ayant jamais développé de gameplay. Il nous semble donc plus approprié d'opter pour l'Apprentissage Par Projet dans le cadre de

¹²⁴Raucent B., Vander Borgh C., 2006, *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*, de boeck, Bruxelles.

cette thèse. C'est donc ainsi que nous entendrons le sigle APP désormais. Cependant, dans les définitions et approches que nous serons amenées à étudier, nous pourrions, nous semble-t-il, prendre en compte indifféremment celles qui concernent ces deux types d'apprentissage, dans la mesure où nous gardons bien à l'esprit que nous sommes dans une approche interdisciplinaire avec une durée de pratique idoine.

3.3. Découvrir des similarités entre l'APP et le serious game

L'APP et le serious game semblent présenter des points communs, et de ce fait une possible compatibilité.

Pour vérifier cette hypothèse, nous proposons à présent, de tenter d'identifier des similarités significatives entre l'APP et le serious game au niveau de leurs structures respectives

Pour commencer, tâchons donc de découvrir comment se conçoit globalement un serious game et un APP, dans l'optique de découvrir si des similarités significatives au niveau de leur structure respectives peuvent être identifiées.

Un jeu vidéo est défini par "l'histoire, l'art et le logiciel mais pour atteindre un "objectif pédagogique", il faut mettre ce jeu vidéo en cohérence avec un "scénario pédagogique".

Durant notre démarche, nous avons noté à quel point le tuteur semble jouer un rôle prépondérant pour que l'apprenant, dans sa phase d'utilisation d'un serious game, puisse éventuellement accéder à un espace d'apprentissage.

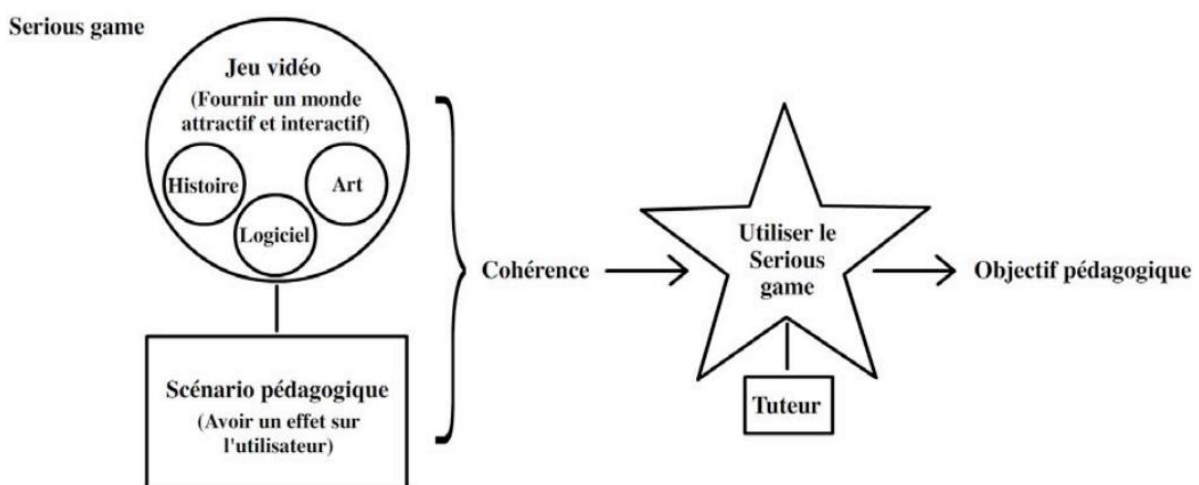


Figure 5 : Seriousgames : conception et utilisation

Créer un APP c'est essayer de trouver quel est l'obstacle, chez chaque personne ou groupe de personnes, ainsi que la mise en situation adéquate. C'est du théâtre ! Et le tout doit générer un conflit cognitif. C'est ce qui crée la motivation. C'est ce qui crée le sens.

Dans cette approche, l'APP semble intégrer un scénario pédagogique dont le support associé convoquerait la dimension du « théâtre ». L'ensemble doit permettre de générer un «conflit cognitif ». Cette notion de théâtre est confirmée par la définition de Meyers et Jones qui implique : « *des simulations, des études de cas, des jeux de rôle ou d'autres approches encore* ». Ces éléments sont des ingrédients que l'on peut retrouver dans le théâtre. Nous notons que ce dernier convoque notamment la composante « *histoire* » et « *art* ».

Pour résumer, concevoir un APP (apprentissage par projet) implique, semble-t-il, de définir un scénario pédagogique et de le mettre en cohérence avec deux composantes "l'histoire et l'art" qui constituent, la notion de théâtre. Bien entendu, nous ne suggérons pas ici, que ces deux composantes sont exclusives. La figure 4 schématise cette approche. Nous avons également rajouté la phase d'apprentissage, qui réclamerait un tuteur. L'ensemble de ce dispositif ayant pour but d'atteindre, par nature, un objectif pédagogique :

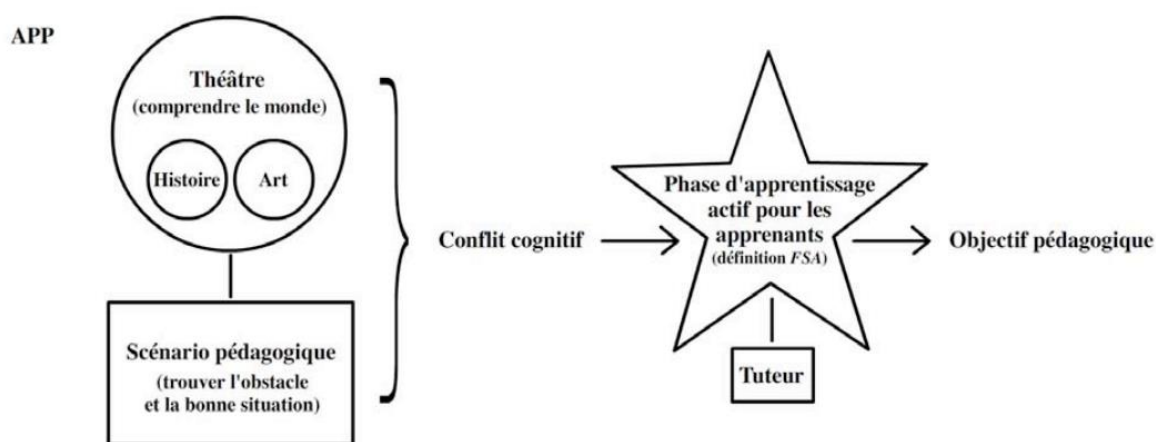


Figure 6 : APP : conception et utilisation

Si nous comparons la manière de concevoir un serious game avec celle d'un APP (fig.3 et 4), il nous semble pouvoir observer que dans leur globalité, les deux approches misent ici en présence, sont très proches. Au niveau des différences, nous recensons surtout, que le serious game serait le seul à impliquer la composante "Logiciel" et que L'APP impliquerait quant à lui un conflit cognitif. Pour poursuivre nos démarches, nous allons tenter de vérifier à présent si les deux différences identifiées constituent de réels obstacles ou peuvent se concilier.

Le conflit cognitif serait un moyen d'amener l'apprenant à se questionner. Si nous souhaitons pouvoir concilier cet aspect entre le serious game et l'APP, il serait donc pertinent d'observer si un jeu vidéo est à même de pouvoir générer un conflit cognitif également.

Pour tendre vers une compatibilité entre l'APP et le serious game, nous devons de ce fait, rechercher un type de théâtre qui soit aussi interactif. Il se trouve que Frasca a précisément établi un lien entre le jeu vidéo et une catégorie de théâtre interactif appelée "*Théâtre de l'Oppression*" :

*« [...] les jeux vidéo n'ont pas seulement le potentiel de représenter la réalité, mais ils peuvent aussi la modeler à travers des simulations. [...] Pour le faire, j'ai basé mes conceptions sur les principales approches du Théâtre de l'Oppression d'Agosto Boal. »*¹²⁵

Cette approche de Frasca semble être recoupée par les écrits de Sean Hammond, Helen Pain et Tim J. Smith. Ces auteurs ont étudié trois types d'approches théâtrales qui sont celles d'Aristote, de Brecht et de Boal. Il semblerait que cette dernière soit effectivement la plus compatible avec l'environnement informatique, et présenterait de surcroît une certaine compatibilité avec l'apprentissage de type constructiviste. Celle-ci nous renvoie à Piaget et de ce fait, nous renvoie, nous semble-t-il à l'apprentissage actif :

*“Ce passage en revue tend à démontrer que l'implication du joueur dans le récit interactif s'améliore, en ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage constructiviste, si nous allons de l'approche aristotélicienne, en passant par celle de Brecht, pour atteindre au final celle de Boal.”*¹²⁶

Ainsi donc, avec cette mise en correspondance par le théâtre interactif, il semblerait à présent, que nous n'ayons plus d'obstacles majeurs qui puissent nous empêcher d'observer de fortes similarités dans la manière de concevoir et d'utiliser respectivement un serious game et l'APP.

¹²⁵ G. Frasca, 2001, Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate, Master's thesis, School of Literature, Communication and Culture, Georgia Institute of technologie, <http://www.ludology.org/articles/thesis/>

¹²⁶ Hammond S., 2007, Pain H., Smith T., Player Agency in Interactive Narrative: Audience, Actor & Author, dans AISB'07, Patrick Olivier and Christian Kray, p.386 à 393

3.3 La compréhension de l'oral et les seriousgames.

3.3.1 Les critères pour choisir un outil technologique convenable :

Il est parfois difficile pour l'enseignant de choisir parmi les multiples ressources Multimédias qui s'offrent à lui, il s'interroge sur les critères de sélection qui le feront opter pour un document adapté.

Le 1er critère de sélection est lié au degré de pertinence par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé. Donc, estimer si le produit peut effectivement constituer un outil au service de l'enseignement / apprentissage et ainsi déterminer s'il permet à l'apprenant d'effectuer des opérations cognitives.

Le second critère touche aux contenus, à leur validation ; et à l'analyse de leur mode de représentations. Il faut s'interroger sur l'adéquation de l'information délivrée par les outils technologiques et déterminer sa qualité ainsi que l'adéquation du niveau à celui des apprenants (expression trop complexe ou trop simple).

Le 3ème critère concerne la validité des sources, qui est incontournable.

Le dernier critère s'intéresse à la qualité des médias (son, image, texte, vidéo), de la navigation et de l'interactivité.

Comme les jeux vidéo sérieux semblent réunir toutes les conditions citées ci-dessus. Il paraît intéressant d'obtenir une synthèse sous forme de critères clés permettant de définir et de déterminer un serious game adapté à un public du cycle moyen ainsi qu'au choix d'une médiation ou non. Un certain nombre de critères se dégagent en effet de l'état de la question pour représenter un serious game efficace et adapté :

- Critère de motivation établi suivant l'esthétique, suivant le « gameplay ».
- Critère de jouabilité établi suivant la prise en main du jeu, la facilité de compréhension des techniques de jeu. (Il faut néanmoins émettre une réserve sur ce critère en précisant que la facilité de compréhension des techniques de jeu ne signifie pas nécessairement des techniques aisées, il peut s'agir de techniques complexes, mais dont l'apprentissage est progressif ou assisté lors de la première prise en main par exemple. On peut d'ailleurs supposer que l'acquisition de techniques complexes développe d'autres intelligences ou que ces techniques puissent être transposables dans d'autres contextes étrangers du jeu vidéo.)

- Critère de validation et de niveau des connaissances : des connaissances avérées et d'un niveau adapté au secondaire.
- Critère d'exhaustivité des connaissances : un jeu complet sur un sujet comprenant l'ensemble des connaissances, et non pas un simple survol.
- Critère de récompenses mesurées : la récompense est nécessaire, elle n'est pas systématique, sa graduation permet de soutenir la motivation.
- Critère de liberté mesurée : la liberté est suffisamment grande pour attirer le joueur, mais cependant contrôlée par le programme, une sorte d'illusion de liberté.

3.3.2 L'apport des jeux sérieux à la Compréhension orale en FLE :

Grâce aux innombrables supports offerts par les différents jeux vidéo, les activités de compréhension orale s'enrichissent et les apprenants peuvent donc appréhender une situation de compréhension dans sa globalité avec l'aide des scénarios, des animations et des décors de ces jeux.

Dans l'exploitation des jeux vidéo, les images ne peuvent pas être considérées comme accessoires mais elles font partie intégrante du message : elles servent non seulement à aider et compléter la compréhension orale mais incitent aussi à explorer ce qui se cache derrière des paroles prononcées.

Comme le souligne M.LEBRE PEYTARD :

« Images et documents sonores sont polysémiques. L'exploration du réseau connotatif des images employées complète celui du document sonore : leur contenu aide à situer le discours oral dans le contexte social qui est le sien »¹²⁷

L'intégration du texte dans un jeu vidéo facilite le traitement cognitif de ce dernier.

Les jeux sérieux offrent la possibilité d'enseigner la compréhension orale de manière rigoureuse. La combinaison des images, des sons, des textes ainsi que l'interaction de l'apprenant avec le logiciel est une source de motivation. Elles permettent aux apprenants de s'approcher de la variété et de l'originalité de différentes informations en français et de développer leurs compétences en compréhension orale des communications authentiques.

¹²⁷ Monique LEBRE-PEYTARD, 1990.

3.3.3 La place des jeux sérieux dans l'enseignement / apprentissage de la compréhension orale :

Les jeunes, dans le monde, adoptent les nouvelles technologies les unes après les autres, l'école se tarde à les approprier. En effet, nous constatons que l'utilisation des jeux sérieux dans l'enseignement / apprentissage du FLE est vraiment une voie didactique qui est digne d'être développée.

Nous essayons donc, dans ce projet de recherche de présenter les apports que les jeux vidéo sérieux pourraient attribuer à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en général et du français langue étrangère en particulier.

La vitesse des changements qui affectent nos sociétés a terriblement augmenté ces dernières années. L'actuelle mondialisation, fruit des formidables progrès technologiques, s'accélère sans cesse. C'est un phénomène incontournable.

Il faut apprendre à jouir des possibilités de communication dont nous disposons à présent, mais il faut apprendre à se connaître et connaître les autres. Il est donc nécessaire que les enseignants trouvent les meilleures méthodes d'enseignement du FLE à la prise en compte de la compréhension orale.

Cependant, les enseignants se trouvent parfois démunis pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. Quelles activités mettre en place en classe de langue ? Quels supports choisir ? Quelles stratégies sont bénéfiques pour développer la compréhension orale ? L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la compréhension orale semble être un bon remède.

Conclusion de la première partie

Nous avons, dans cette première partie, posé le cadre théorique qui sous-tend notre étude. En premier lieu, nous avons étudié les différentes théories de l'apprentissage et leurs apports à l'enseignement – apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement le FLE. Puis nous avons éclairci certaines terminologies liées aux TICE ainsi que l'évolution de l'intégration des TIC dans l'enseignement - apprentissage des langues. Ensuite, nous nous sommes concentrés sur le phénomène de compréhension orale et sur la place dévolue à cette habileté dans différentes méthodologies ou approches de la didactique du FLE. Enfin, le chapitre 3 a été consacré aux apports potentiels des jeux sérieux pour l'enseignement – apprentissage de la compréhension orale.

Pour aborder l'apprentissage, nous avons présenté l'apport de différentes approches de recherches telles que le constructivisme, le cognitivisme, l'approche interactionnelle et l'approche communicative.

En effectuant une étude sur la notion des TICE et un rapide aperçu de l'évolution des implications des technologies en didactique de FLE, nous avons relevé les étapes essentielles suivantes : l'usage éducatif des médias et des technologies audiovisuels, l'intégration des outils informatiques.

Enfin, nous nous sommes penchés sur les jeux sérieux, l'histoire de leur création et leur évolution dans différents domaines de formations, pour arriver au rôle qu'ils peuvent jouer dans la compréhension de l'oral.

— PARTIE II —
CADRE pratique

Introduction :

Dans notre partie théorique nous avons abordé le thème des serious games et de l'apport qu'ils pourraient apporter aux apprenants dans une séance de compréhension de l'oral.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons élaboré un questionnaire suivi d'une séance de compréhension orale où le jeu sérieux a été utilisé comme outil pédagogique.

Objectif :

Le travail auquel nous avons procédé avait pour objectif de déterminer si les jeux sérieux pouvaient avoir leur place en tant qu'outil pédagogique en séance de compréhension de l'oral.

1. Le questionnaire :

- **Description du questionnaire :**

Le questionnaire que nous avons élaboré comporte 13 questions fermées qui s'étalent sur 2 pages en papier.

Nous avons distribué le questionnaire sur les éléments composants l'échantillon de notre recherche, à savoir 32 élèves sur 102, représentant une classe parmi les 3 existantes au sein du CEM NOUVEAU à AIN TORKI dans la wilaya de AIN DEFLA, ce qui représente 31.37% du nombre d'élèves de 1AM de ce CEM.

- **Le but des questions :**

Dans l'optique de rassembler des données sur la portée que peuvent avoir les jeux-sérieux en classe de FLE, nous avons élaboré un questionnaire dont les réponses seront en mesure de nous donner d'abord des précisions sur l'étendue de la familiarisation des apprenants avec les TICE en général et avec les jeux-vidéo en particulier.

Ensuite, elles nous permettront de savoir quels genres d'impacts les jeux-vidéo ont sur les apprenants et s'ils représentent un plus pour la compréhension de la langue française chez le joueur-apprenants.

Enfin, elles nous aideront à savoir si les jeux-sérieux pourraient être utilisés comme outil pédagogique et pourquoi ils pourraient représenter un meilleur matériel en compréhension de l'oral que celui utilisé traditionnellement durant l'activité de la compréhension orale.

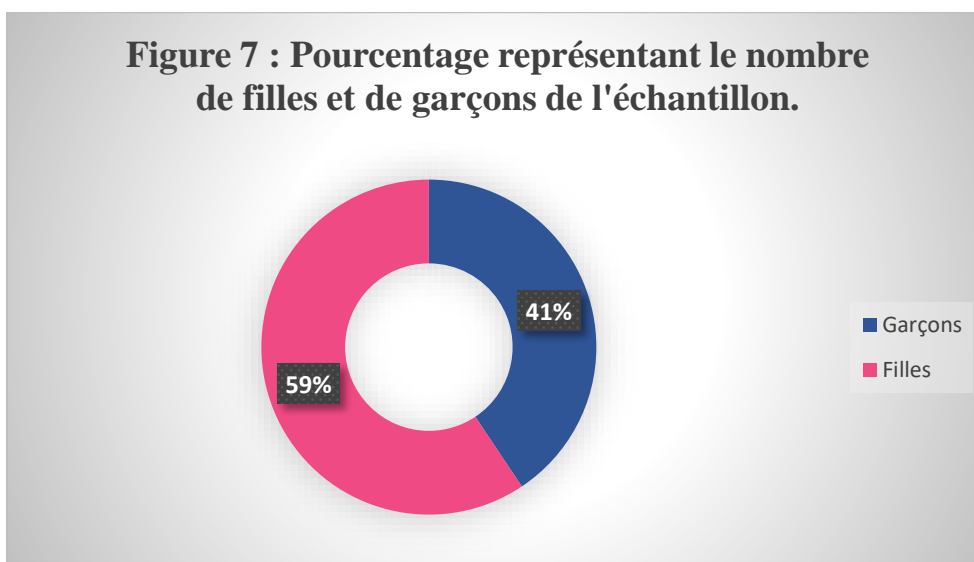
- **Le choix du public :**

Pour avoir des réponses à notre questionnaire, nous l'avons soumis à des élèves de 1^{er} AM du CEM NOUVEAU à AIN-TORKI car leur âge les rend plus enclins au gaming de plus ces apprenants sont déjà plongés dans une atmosphère de découverte et de curiosité dû à leur passage au cycle moyen. Cela rend les conditions d'interaction gamer-game plus propices à l'expérimentation.

- **L'analyse des données :**

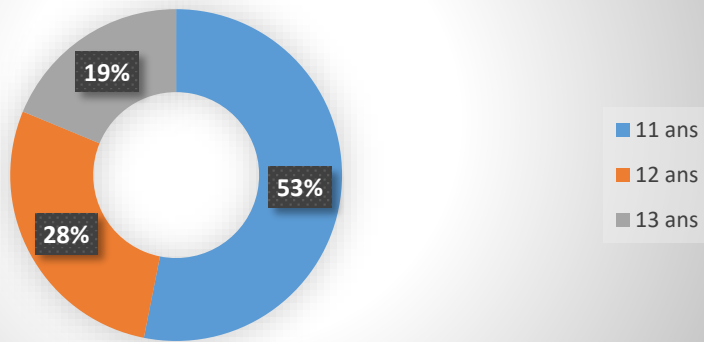
Afin d'analyser les données recueillies, nous avons établi des tableaux et des secteurs qui sont représentés ci-dessus :

Sexe :				Totale :	
Garçon :		Fille :			
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
13	40.63%	19	59.37%	32	100%



Age :						Totale :	
11ans		12ans		13ans			
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	Pourcentage
17	53.12%	09	28.13%	06	18.75%	32	100%

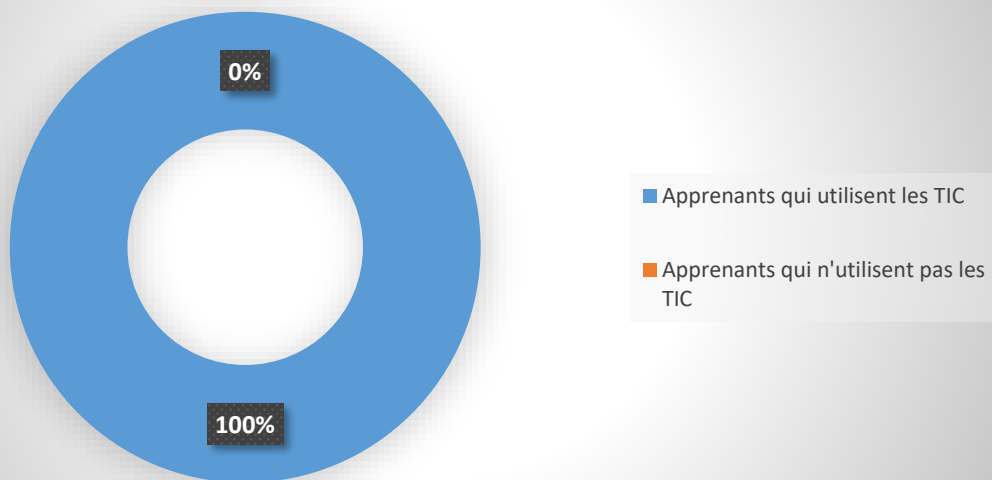
Figure 8 : Pourcentage représentant les tranches d'ages de l'échantillon.



1- Utilises-tu les nouvelles technologies (PC, tablette, smartphone, Xbox...)

Oui :		Non :	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
32	100%	00	00%

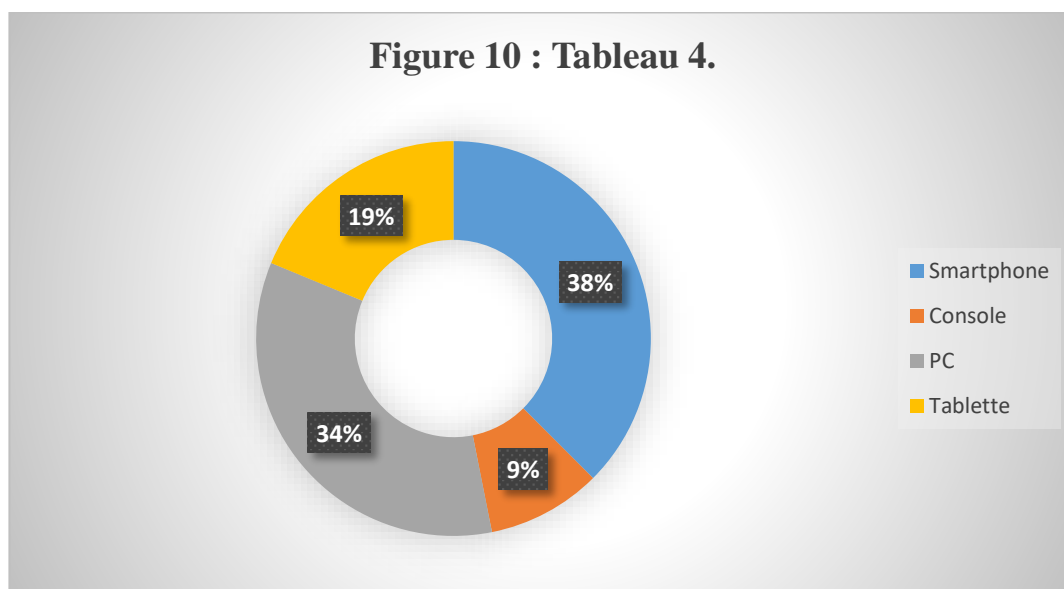
Figure 9 : Tableau 1.



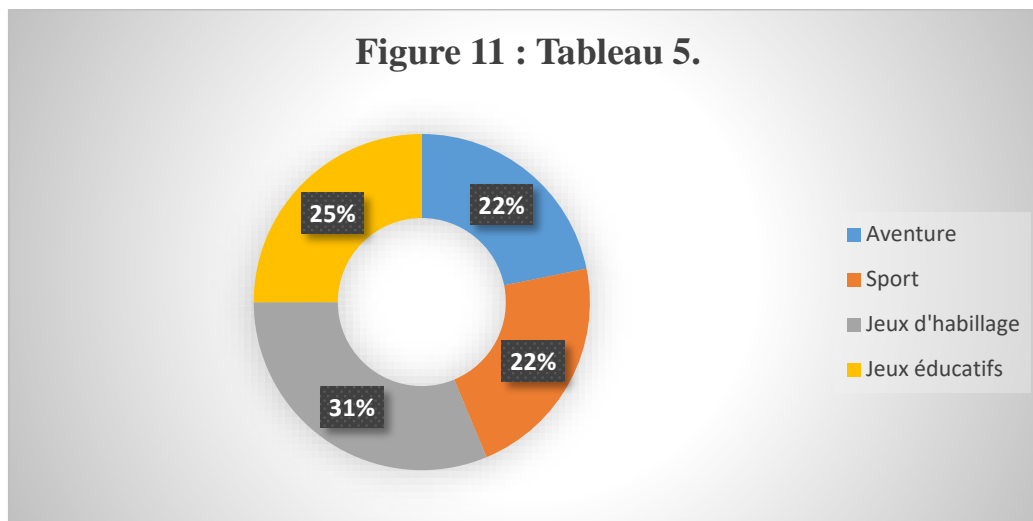
2- Sinon, pourquoi utilises-tu ces outils ?							
Internet		Films		Jeux-vidéo		Etudier	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
12	37.5%	04	12.5%	10	31.25%	06	18.75%

3- Si tu joues aux jeux-vidéos, depuis combien de temps ?					
Mons d'une année		D'une à deux années		Plus de trois années	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
07	21.87%	06	18.75%	19	59.37%

4- Sur quelle station joues-tu le plus ?							
Smartphone		Console		Pc		Tablette	
Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
12	37.5%	03	09.37%	11	34.37%	06	18.75%



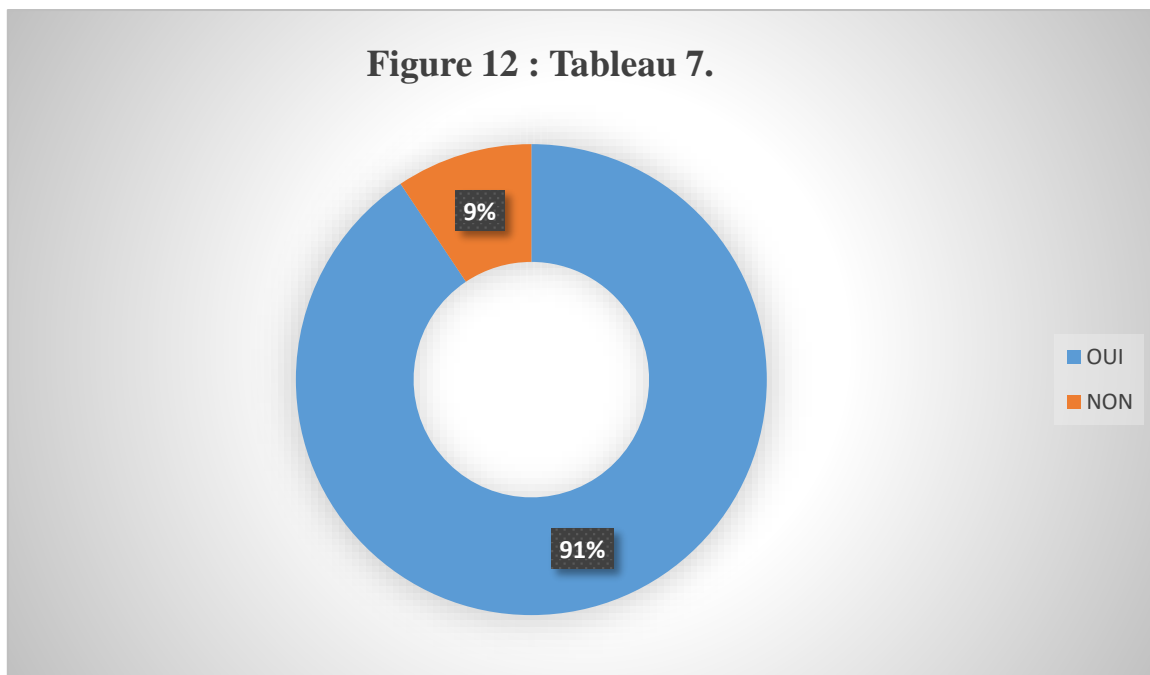
5- A quel genre de jeux-vidéos joues-tu ?							
Aventure		Sport		Jeux d'habillages		Jeux éducatifs	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
07	21.87%	07	21.87%	10	31.25%	08	25%



6- Pourquoi joues-tu aux jeux-vidéos ?					
Pour te divertir		Pour apprendre		Autres	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
25	78.12%	05	15.62%	02	6.25%

7- Est-ce que les jeux-vidéos t'ont aidé à comprendre une langue étrangère ?			
Oui :		Non :	
Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
29	90.62%	03	9.38%

Figure 12 : Tableau 7.



8- Penses-tu que les jeux-vidéos ont apporté un plus à ta compréhension de la langue française ?

Oui :		Non :	
Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
29	90.62%	03	09.38%

9- Si c'est oui, grâce à quoi ?

L'image		Le vocabulaire utilisé		Les défis à relever	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
22	75.86%	04	13.79%	03	10.34%

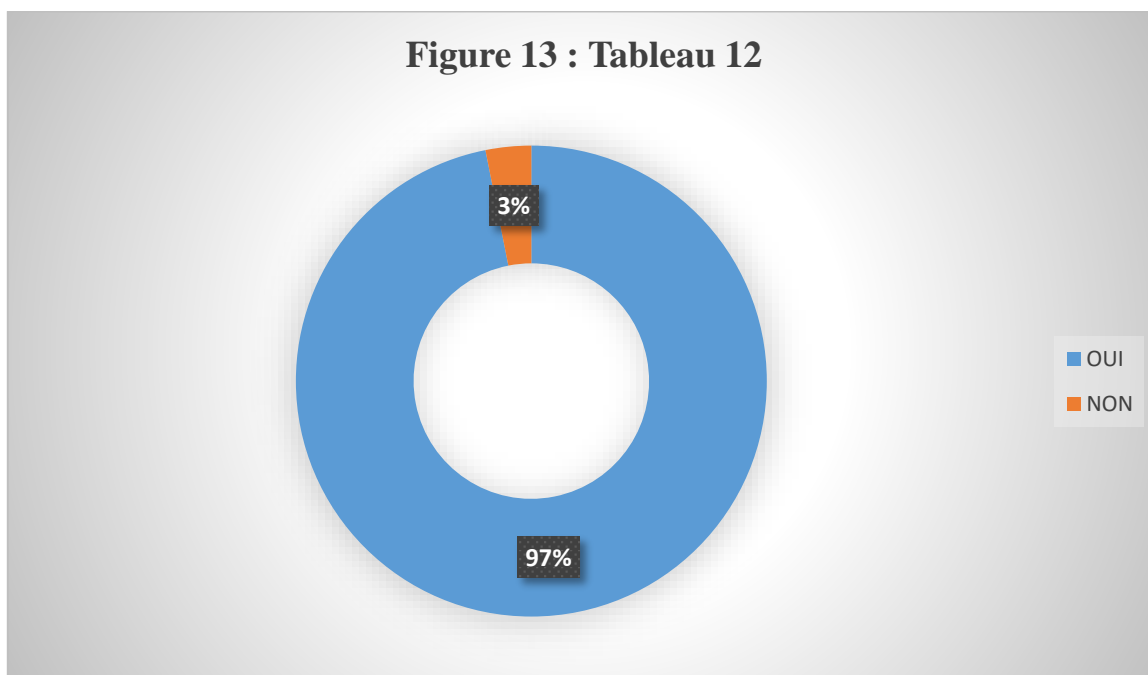
10- Quels sont les supports utilisés dans ta classe pendant les séances de compréhension orale ?

Audio-visuel		Audio	
Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
13	40.63%	19	59.37%

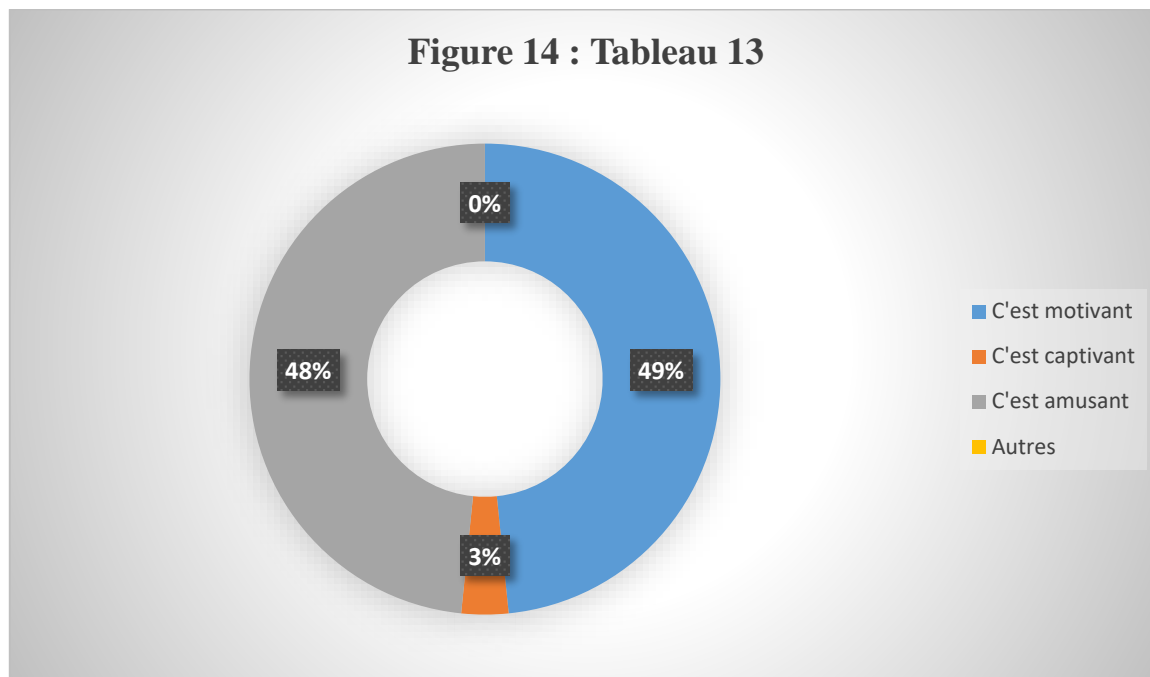
11- Ces supports t'aident-ils à mieux comprendre la langue française ?			
Oui		Non	
Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
31	96.87%	01	3.13%

12- Penses-tu que les jeux-vidéos peuvent être un bon outil pour la compréhension de l'oral ?			
Oui		Non	
Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
31	96.87%	01	3.13%

Figure 13 : Tableau 12



13- Si c'est oui, pourquoi ?							
C'est motivant		C'est captivant		C'est amusant		Autres	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
15	48.38%	01	3.22%	15	48.38%	00	00%



Nous remarquons que tous les apprenants de notre échantillon utilisent les nouvelles technologies (100%), dont une grande partie joue à différents jeux-vidéo (31,25%), sur diverses plateformes.

Quant à l'apport que peuvent apporter les TICE en général et les jeux-vidéos en particulier à la compréhension de la langue française à l'oral, nous remarquons que ces derniers ont un impact très positif sur les apprenants (90,62%). C'est, en premier lieu, grâce à l'image (75,86%) et en second lieu grâce au vocabulaire utilisé et aux défis à relever (24,14%).

En sachant que les supports utilisés traditionnellement en compréhension orale sont de nature numérique (audio 59,37% et audio-visuel 40,63%) et que ceux-ci semblent aider les apprenants de notre échantillon dans une séance de compréhension orale, nous leur avons demandé si les jeux-vidéos les aident autant que les supports traditionnels et le résultat a été des plus concluant car la presque totalité de notre échantillon semble être très réceptive aux

jeux-vidéos vu le pourcentage de réponses positives à cette question (96,87%). Cela est dû à la motivation qu'ils suscitent chez nos apprenants (48,38%) ainsi qu'aux divertissements qu'ils leur offrent (48,38%).

2. L'activité :

Dans le but de confirmer ou infirmer les hypothèses de notre travail de recherche, et tout en s'appuyant sur la partie théorique de ce dernier et afin de réaliser une étude empirique qui puisse avoir une valeur scientifique, nous avons envisagé d'expérimenter une nouvelle approche de l'activité de la compréhension de l'oral et cela en faisant recours à un jeu sérieux choisis selon des critères bien précis.

- **Le jeu choisis :**

Afin d'expérimenter un jeux-sérieux en classe de FLE pour une séance de compréhension orale, nous avons opté pour le jeu éducatif « *le tour du monde en 80 déchets* » qui est un jeu éducatif sérieux pour apprendre à trier ses déchets.

De multiples déchets se promènent dans les grandes capitales du monde. A l'aide d'un fusil trieur qui enverra dans un lieu de recyclage pertinent (bac jaune, bleu ou vert, poubelle, bac à compost, déchetterie), le joueur place ces détritrus selon les normes communes de tri adoptées en France. Pour s'aider, le joueur-apprenant lira la description du déchet inscrite en bas à droite de son écran et finit par apprendre par cœur la liste des déchets qui reviennent régulièrement au cours du jeu. L'initiative comprend : 3 jeux-questionnaires (choix multiples, vrai/faux, qui suis-je ?) information sur le recyclage, actions concrètes à mener et un lexique utile.

Le tour du monde en 80 déchets est un jeu qui semble répondre à la globalité des critères d'un serious games, à savoir ceux impactant sur la motivation (graphisme, esthétique globale, Game Play attirant), une jouabilité abordable avec des technique de jeu dont l'acquisition est aisée, un équilibre des récompenses en jeu et des connaissances cohérentes et adaptées à notre public.

le choix de ce jeu n'a pas été anodin car il est en relation étroite avec les objectifs pédagogiques du projet 3 « *sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de cosigne pour se comporter en éco-citoyen* » et de la séquence 2 « *j'agis pour un comportement éco-citoyen* » en classe de 1AM.

- **Le matériel utilisé :**

Dans le cadre de notre expérience qui consiste à tester le jeu comme outil pédagogique pour les élèves de la 1AM durant l'activité de la compréhension orale, nous avons opté dans un premier temps, de réaliser notre expérience au C.E.M 5 juillet 1962 à Bordj El Emir khaled wilaya de Ain Defla, mais faute de disponibilité du nombre suffisant de PC, notre choix s'est porté sur la classe d'informatique du C.E.M NOUVEAU à Ain Toriki car cet établissement possède le matériel pédagogique nécessaire au bon déroulement de notre expérimentation.

Le matériel utilisé pour cette séance est :

- Micro-ordinateurs
- Claviers
- Souris
- Casques audio

- **Déroulement :**

L'activité de compréhension orale qui s'est déroulée à la salle informatique du CEM Nouveau à Ain Toriki s'est étalée sur 50 minutes. L'expérience a débuté directement par le jeu, mettant immédiatement les apprenants en situation problème, ayant été obligé de comprendre les instructions du jeu au moyen de leurs casques. Dans un premier temps les élèves étaient plus attirés par l'aspect attractif du jeu mais une fois la partie commencée, ils se sont plus focalisés sur le vocabulaire employé dans le jeu afin d'atteindre leurs objectifs.

- **Observation et analyse :**

Durant cette expérience, il nous a été donné d'observer la motivation suscitée chez les apprenants par le simple fait de se retrouver en salle informatique pour une activité de français et le fait d'être en contact avec le jeu n'a fait qu'accentuer leur intérêt pour la suite de l'activité, surtout chez les apprenants qui ne jouent pas ou ont peu d'expérience de jeu.

Le système de récompense du jeu suscite l'enthousiasme chez les élèves, de même que les avatars, et l'univers du jeu en général. Les élèves sont directement captés par le jeu, il semble très largement motivé.

Le fait que les élèves se connaissent entre eux a facilité les échanges entre les apprenants habitués aux jeux-vidéos et ceux qui ne le sont pas, ce qui leur a permis de mieux comprendre les instructions du jeu.

La concentration pour les élèves paraissait difficile au début de l'expérience mais semblait s'améliorer au fil de la séance : les élèves étaient peu à peu absorbés par le jeu.

Nous avons observé que les apprenants après avoir échoué à plusieurs reprises ne reproduisent plus les mêmes erreurs.

Conclusion partie pratique :

Au cours de ce chapitre, nous avons fait une enquête d'observation et distribué un questionnaire, ensuite nous avons analysé les résultats obtenus après que nous ayons réalisé une séance sur la compréhension orale.

A la fin de notre enquête, nous pouvons dire que nous avons réussi à susciter la motivation des apprenants pour cette activité grâce aux particularités du jeu-vidéo qui ont facilité la compréhension de l'oral chez les apprenants, ainsi, nous pouvons dire que les jeux-vidéos peuvent être un outil de choix au bon déroulement de cette activité, ce qui dénote les résultats obtenus et qui confirme les hypothèses formulées dans l'introduction.

Conclusion générale :

L'objectif d'apprentissage d'une langue quel que soit son statut maternel ou étranger c'est de pouvoir communiquer en cette langue, mais avant de pouvoir s'exprimer, il faut d'abord passer par la compréhension.

Afin de faciliter cette tâche chez les apprenants, on utilise traditionnellement des outils audio et audio-visuel qui à l'heure actuelle ne suscitent plus autant de motivation qu'avant et cela à cause de l'avènement de nouvelles technologies plus accessibles et donc plus familières pour les apprenants, ce qui nous a poussé à explorer une piste encore peu connue en Algérie, celle des jeux-sérieux.

Ainsi notre travail de recherche sur l'impact des jeux-sérieux nous a permis de découvrir que ces jeux en classe de 1AM créent réellement une atmosphère de détente, encourage à un grand degré les interactions orales et aide psychologiquement les apprenants pour une meilleure mémorisation et une bonne compréhension de la langue, donc on peut les considérer comme un des outils importants dans l'enseignement/apprentissage du FLE, grâce à l'intervention des trois composantes ; ludique pour développer leur sentiment de joie, éducative pour la structuration de jeu et pédagogique pour le développement du sentiment de performance chez les apprenants.

Bibliographie

- "The goal of Serious Games Showcase and Challenge is to identify innovative game-based technologies and solutions that improve training across all segments for individuals, groups and systems" (trad. de J. Alvarez) :
<http://offers.autodesk.com/7/seriousgames/index.html>
- "(America's army) was the first successful and well-executed serious game that gained total public awareness" (trad. J. Alvarez) :
http://www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games_x.htm
- Åkerlind G.S., 2004, A new dimension to understanding university teaching, dans Teaching in Higher Education, Routledge.
- Brigitte CORD-MOUNOURY, 2000 : « Analyse du site Polar FLE », ALSIC, Vol. 3, numéro 2. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm
- Brougère, G., 2005, "Jouer/Apprendre", Economica/Anthropos.
- Caillois, R., 1958, Les jeux et les Hommes. Le masque et le vertige, Gallimard, Nrf.
- Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, 1999 : L'approche interactionnisme en linguistique.
- Christian PUREN, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères. Volume II
- CLOUTIER, Richard, RENAUD, André, 1990, *Psychologie de l'enfant*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Cognitivism. Wikipédia. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognitivism>
- Conseil de l'Europe, 2000 : Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
- Crawford, C., 1996, The Art of Computer Game Design.
<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/gamebook/Coverpage.html>
- DESMOND et al, 2008, la compréhension orale, Hachette.
- Erdoğan KARTAL, 2004 : La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère
- Eric BRUILLARD, 1997 : Les Machines à Enseigner

- Fabienne DESMONS et al, 2005 : Enseigner le FLE : pratiques de classe
- France HENRI et Karin LUNDGREN-CAYROL, 2001 : Apprentissage collaboratif à distance
- François MANGENOT, 1998 : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », ALSIC, vol.1, N2.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_17/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm
- G. Frasca, 2001, Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate, Master's thesis, School of Literature, Communication and Culture, Georgia Institute of technologie, <http://www.ludology.org/articles/thesis/>
- Genvo, S., 2006, Le game design de jeux vidéo : Approche communicationnelle et interculturelle, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine - Metz, disponible en ligne :
<http://www.ludologique.com/publis/these.html>
- Genvo, S., 2006, Les conditions de validité de l'immersion vidéoludique : pour une approche descriptive de la jouabilité, in Actes du Colloque Scientifique International Ludovia, 2006
- Georges-Louis BARON et Éric BRUILLARD, 1996 : L'informatique et ses usagers dans l'éducation
- GERMAIN, C. (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, col. DLE
- Hammond S., 2007, Pain H., Smith T., Player Agency in Interactive Narrative: Audience, Actor & Author, dans AISB'07, Patrick Olivier and Christian Kray.
- Henri DIEUZEIDE, 1994 : les nouvelles technologies : outils d'enseignement
- Henriot J., 1989, Sous couleur de jouer, José Corti, Paris.
<http://aile.revues.org/document934.html>
- http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration_97.pdf
- http://seriousgamessource.com/features/feature_101806_little_game_1.php
- <http://www.01net.com/article/297653.html?rss>
- <http://www.blockdot.com/news/pdf/Blockdot-01-03-01DMN.pdf>
- http://www.dunod.com/pages/magazine/interview3.asp?id_interview=345
<http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/kerbratinter.htm>
- <http://www.nstorm.com>

- <http://www.seriousgames.org>, www.epa.gov/osp/futures/news.htm
- <https://www.definitions-marketing.com/definition/advergaming/>
- Huizinga J., 1951, Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu.
- Intelligence artificielle. Wikipédia.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_artificielle#cite_note-0
- Jean-Chrysostome BOLOT, Walid DABBOUS, 2004 : L'Internet : Historique et évolution : Quel avenir prévisible ?
- Jean-Michel DUCROT, 2005 : L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches. <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
- Jean-Paul NARCY-COMBES, 2005 : Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable.
- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2005 : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde
- Jean-Pierre ROBERT, 2008 : Dictionnaire pratique de didactique du FLE
- Jean-Yves ROCHEX, 1996 : Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui.
- Kellner C., 2000, La médiation parle cédérom « ludo-éducatif » : Approche communicationnelle, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Metz école doctorale « Pratiques interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés » Centre de Recherche sur les Médias.
- Le rôle de l'enseignant. <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70130.htm>
- Lévy P., 1990, Les Technologies de l'intelligence, Paris, La Découverte.
- Louis PORCHER, 2004 : L'enseignement des langues étrangères
- Maguy POTHIER, 2003 : Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir
- Maguy POTHIER, 2003 : Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition langues : une trilogie d'avenir.
- Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005 : Précis de didactique, devenir professeur de langue
- Monique LINARD, 1996 : Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies

- Muriel GROSBOIS, 2006 : Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais
- Nathalie HIRSCHSPRUNG, 2005 : Apprendre et enseigner avec le multimédia.
- O'Reilly T., 2007, Web 2.0 – Les internautes au pouvoir, Dunod.
- Piaget J., 1976, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, texte original 1945
- Pierre BROUSTE et Dominique COTTE, 1993 : Le Multimédia : Promesses et Limites.
- Raucent B., Vander Borgh C., 2006, Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?, de boeck, Bruxelles.
- Renald LEGENDRE, 1993 : Dictionnaire actuel de l'éducation
- Roger Caillois : Classification des Jeux.
- Salen K., Zimmerman E., 2004, Rules of Play, The MIT Press, Massachusetts.
- Thierry LANCIEN, 1998 : Le multimédia
- Tréguer J-P., Segati J-M., 2003, Les Nouveaux Marketings, Dunod.
- Trémel, L., 2001, Jeux de Rôles, jeux vidéo, multimédia : Les faiseurs de mondes, Paris, puf.
- Wikipédia, Interactivité. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Interactivit%C3%A9>
- Wikipédia, Notion et histoire d'Internet.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_d'Internet
- Winnicott D.W, 1975 Jeu et réalité, l'espace potentiel, Gallimard, Paris, traduit de l'anglais, version originale, 1971
- www.americasarmy.com
- Yves BERTRAND, 1990 : Théories contemporaines de l'éducation

Sitographie

- <http://aile.revues.org/document934.html>
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognitivisme>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_d'Internet
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_artificielle#cite_note-0
- <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70130.htm>
- <http://offers.autodesk.com/7/seriousgames/index.html>
- http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration_97.pdf
- http://seriousgamessource.com/features/feature_101806_little_game_1.php
- http://toiltheque.org/Alsic_volume_17/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm
- http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm
- <http://www.01net.com/article/297653.html?rss>
- <http://www.americasarmy.com>
- <http://www.blockdot.com/news/pdf/Blockdot-01-03-01DMN.pdf>
- http://www.dunod.com/pages/magazine/interview3.asp?id_interview=345
- <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
- <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/kerbratinter.htm>
- <http://www.ludologique.com/publis/these.html>
- <http://www.ludology.org/articles/thesis/>
- <http://www.nstorm.com>
- <http://www.seriousgames.org>, www.epa.gov/osp/futures/news.htm
- http://www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games_x.htm
- <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/gamebook/Coverpage.html>
- <https://www.definitions-marketing.com/definition/advergaming/>

Revues

- Odile BLANVILLAIN, 1993 : « L'EIAO de langues : quelques réflexions », Revue de l'EPI n° 71 de septembre 1993
- Simona PEKAREK-DOEHLER, 2000 : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », AILE, No 12-2000.
- Thierry CHANIER, Maguy POTHIER, (dir.), 1998 : Études de linguistique appliquée, No 110

Annexes

Le questionnaire :

Ce questionnaire est destiné aux apprenants de la première année du CEM NOUVEAU à Ain-Torki
Dans le cadre d'une recherche élaborée en vue de l'obtention du diplôme de master en didactique du FLE

Informations Personnelles :

Garçon Fille Age

1. Utilises-tu les nouvelles technologies (PC, tablette, smartphone, Xbox...)

OUI NON

2. Sinon, pourquoi utilises-tu ces outils ?

Internet Film Jeux-vidéos Etudier

3. Si tu joues aux jeux-vidéos, depuis combien de temps ?

Moins d'une année D'une à deux années Plus de trois années

4. Sur quelle station joues-tu le plus ?

Smartphone Console (Xbox, PlayStation...) C Tablette

5. A quel genre de jeux-vidéos joues-tu ?

Aventure Sport Jeux d'habillages Jeux éducatifs

6. Pourquoi joues-tu aux jeux-vidéos ?

Pour te divertir Pour apprendre Autres

7. Est-ce que les jeux-vidéos t'ont aidé à comprendre une langue étrangère ?

OUI NON

8. Penses-tu que les jeux-vidéos ont apporté un plus à ta compréhension de la langue française ?

OUI NON

9. Si c'est oui, grâce à quoi ?

L'image Le vocabulaire utilisé Les défis à relever

10. Quels sont les supports utilisés dans ta classe pendant les séances de compréhension orale ?

Audio-visuels Audi

11. Ces supports t'aident-ils à mieux comprendre la langue française ?

OUI NON

12. Penses-tu que les jeux-vidéos peuvent être un bon outil pour la compréhension de l'oral ?

OUI NON

13. Si c'est oui, pourquoi ?

C'est motivant C'est captivant C'est amusant Autres

Le jeu sérieux :

