UNIVERSITÉ IBN TOFAIL
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
KÉNITRA

Centre des Études Doctorales : Lettres, Arts, Sciences Humaines et Sociales
Laboratoire : Langage et Société

Thèse de doctorat en Lettres et Sciences Humaines

L'apprentissage à travers le jeu (Serious game) : L'élaboration d'un scénario ludo-pédagogique.

Cas de l'enseignement-apprentissage du FLE

Soutenue par Salma BEDDAOU le 2 Mars 2019, devant le jury :

M. Ali LAMNOUAR, Professeur à FSE, Rabat	Rapporteur
Mme. Laila BELHAJ, Professeur à FLSH, Kénitra	Directrice de thèse
M. Ahmed BELMOUDENE, Professeur à FSE, Rabat	Rapporteur
M. Abderrazzak EL ABBADI, Professeur à ENCG, Kénitra	Rapporteur

Année universitaire : 2018-2019

L’apprentissage à travers le jeu (Serious game) : L’élaboration d’un scénario ludo-pédagogique.

Cas de l’enseignement-apprentissage du FLE

Présentée par :

Salma BEDDAOU

Soutenue le :

2 MARS 2019

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens tout d'abord à exprimer mes sincères remerciements et ma profonde gratitude à ma directrice de thèse Mme. Laila Belhaj, je la remercie pour sa générosité, ses directives et ses conseils qui m'ont toujours donné confiance et volonté ainsi que son soutien inconditionnel qui m'a motivé pour mener à terme ce travail. J'aimerais lui dire à quel point j'ai apprécié l'énorme intérêt qu'elle a porté à mon égard depuis le premier jour de mon inscription en formation doctorale. Qu'elle trouvera ici l'expression de ma sincère reconnaissance.

Mes remerciements vont aussi aux membres de jury : M.Ali Lamnouar, M. Abderrazzak El Abbadi, M. Ahmed Belmoudene, pour l'intérêt qu'ils ont porté à lire mon travail et de me faire part de leurs conseils et remarques. Je les remercie pour le temps consacré à cet effet en dépit de toutes leurs responsabilités.

Un grand merci à mon cher père pour ses innombrables sacrifices et son dévouement, tu as été et tu resteras toujours ma plus grande source de fierté. Je remercie également ma petite sœur Yousra pour son affection et son soutien. Merci à ma petite famille pour la confiance qu'ils ont toujours placé en moi.

Je tiens aussi à remercier les administrateurs du Centre de Langues de l'université Ibn Tofail M. Thami El Kihel et M. Youssefi Rachid, pour la sympathie et l'amabilité qu'ils m'ont témoigné tout au long cette période de recherche.

Dédicaces

À la mémoire de ma mère….

Table des matières

Remerciements **4**

Dédicaces **5**

Introduction générale **10**

PREMIÈRE PARTIE : Serious game et apprentissage -Fondements théoriques **17**

Chapitre I : Définir le serious game **18**

I.1. Le jeu : un loisir parmi d'autres 19

I.2. Du jeu vidéo au serious game : un petit aperçu 24

I.3. Origines de l'oxymore : serious game 25

I.4. Typologie des serious games et champs d'application 29

I.5. Quels sont les limites du serious game ? 33

Chapitre II : Le jeu en pédagogie **36**

II.1. Jeu et éducation informelle 37

II.2. La place du jeu dans le processus d'apprentissage 45

II.3. Les leviers pédagogiques du jeu 49

II.4. Jeux et exercices : une mince frontière 54

II.5. La démarche pédagogique de création d'un serious game 55

Chapitre III : Identifier une approche pédagogique compatible avec le serious game **59**

III.1. Le scénario pédagogique : Définition 60

III.2. Approches et stratégies pédagogiques : Discussion et synthèse 63

III.3. Cerner la propriété et l'objet de la forme pédagogique recherchée 66

III.4. La pédagogie active et le serious game 67

III.5. APP et serious game 71

DEUXIÈME PARTIE : Vers l'élaboration d'un scénario Ludo-pédagogique pour l'enseignement-apprentissage du FLE **74**

Chapitre I : Le serious game et l'enseignement-apprentissage des langues **75**

I.1. Histoire de l'enseignement-apprentissage des langues 76

I.2. Les particularités de l'apprentissage des langues 77

I.3. L'importance du jeu dans l'apprentissage des langues 78

Chapitre II : L'enseignement-apprentissage du FLE 80

II.1. Quelques définitions 81

II.2. Qu'est-ce qu'une classe FLE ? 84

II.3. L'oral/écrit : deux entités complémentaires en classe de FLE 85

II.4. Le recours au serious game dans l'enseignement-apprentissage du FLE 87

Chapitre III : Proposition des activités ludo-pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage du FLE 89

III.1. Contexte de l'expérimentation et choix du public 90

III.2. Nature de l'expérimentation 91

III.3. Élaboration des fiches pédagogiques des séances proposées 93

III.4. Présentation des activités ludo-pédagogiques 110

III.5. Synthèse et bilan de l'expérimentation 138

Conclusion générale et perspectives 140

Références bibliographiques 146

ANNEXES 154

Liste des Figures

Figure 1 : Classifications des Serious games selon Julian Alvarez et Olivier Rampnou……31

Figure 2: Champ d'application des serious games selon M. Zyda (Août 2007)……..……32

Figure 3 : Aspects et leviers pédagogiques du Serious Game……..……53

Figure 4 : Séquence d'apprentissage scénarisée côté concepteur/enseignant et côté apprenant……..63

Figure 5 : Les quatre approches pédagogiques identifiées au niveau universitaire par l'experte australienne en pédagogie *Gerlese Åkerlind*…..……..64

Figure 6 : Le cône d'apprentissage d'Edgar Dale……69

« La maturité de l'homme, c'est d'avoir retrouvé le sérieux qu'on avait au jeu quand on était enfant »

Friedrich Nietzsche.

Introduction générale

> Les *serious games* [(jeux sérieux)] se positionnent (...) comme de nouvelles solutions de formation qui viennent combler le déséquilibre entre une société multimédia attractive et interactive et un système éducatif ancré sur des modes académiques de transfert de connaissances (Lavergne-Bouclier et Dambach, 2010, p. 36)[1].

Les jeux sérieux et de manière plus générale le concept de la ludification du processus d'apprentissage et de formation sont devenus un véritable phénomène de mode. Les entités d'enseignement et les organismes professionnels se tournent de plus en plus vers le jeu comme étant une solution pédagogique, arguant qu'il répond davantage aux aspirations de la génération née avec les nouvelles technologies (*Les digital natives*)[2]. Cette génération est très familière aux jeux vidéo notamment et, de par leur interaction quotidienne avec les outils et équipements informatiques (ordinateurs, smartphones, tablettes, etc.), traite les informations de manière différente des générations d'avant l'ère digitale. Les jeunes adultes d'aujourd'hui ont besoin pour apprendre, des contenus pédagogiques accrocheurs, interactifs, suscitant leur intérêt et maintenant leur motivation tout au long de leur parcours d'apprentissage.

Utiliser le jeu à des fins d'apprentissage et de formation n'est pas une idée nouvelle, c'est une vieille histoire de l'éducation et de la pédagogie. La question du jeu comme activité d'apprentissage, support ou outil utilisé à visée éducative, plonge ses racines dans les théories des pédagogues et plus précisément dans la pensée romantique qui remonte au 19ème siècle (Brougère, 1985)[3]. En Europe, la pédagogie froebélienne puis, par la suite, de diverses psychologies du développement, ont étudié et analysé la relation entre jeu et éducation. À partir de la fin des années 1980, le jeu vidéo est considéré comme un nouvel outil de découverte et support d'apprentissage au sein des écoles (En France, on parle du développement des jeux ludo-éducatifs).

[1] Lavergne-Boudier, V., & Dambach, Y. (2010). *Serious Game : Révolution pédagogique*. Paris : Lavoisier.
[2] Le terme **Digital Natives** désigne la génération qui a grandi lors de l'émergence d'internet et plus largement des outils numériques. En règle générale, on considère que les **Digital Natives** sont les personnes nées entre 1980 et 2000.Leur particularité est d'utiliser de façon naturelle les outils web et les nouvelles technologies au quotidien.
[3] Brougère, G. (1985). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Aujourd'hui, à l'heure de la révolution numérique et l'innovation pédagogique, des nouvelles technologies sont apparues pour moderniser les systèmes éducatifs et les formes d'apprentissage bouleversant ainsi les modèles actuels. Leur principal but est de permettre une personnalisation très poussée de l'apprentissage en tenant en compte les profils et les besoins des apprenants, afin de rendre le processus d'apprentissage et d'acquisition du savoir plus innovant, interactif et efficace.

Plusieurs enquêtes et recherches analysent et recensent l'impact de l'intégration de ces technologies dans les pratiques à portée pédagogique, et le développement exponentiel du thème des jeux sérieux se trouve être au centre de l'intérêt des chercheurs, et fait ainsi l'objet de recherches en sciences de l'éducation.

La réflexion autour de la relation entre jeu et apprentissage se révèle complexe et délicate à cerner. Dans ce sens, il s'est avéré important de répondre à un certain nombre de questions pour explorer cette problématique. Le sérieux est associé à l'apprentissage, aux efforts fournis en classe tandis que le jeu est associé au divertissement, défoulement, plaisir.

Alors le jeu pourrait-il avoir une place essentielle au sein des établissements ? Est-ce que les caractéristiques ludiques du jeu peuvent être en harmonie avec des objectifs pédagogiques ? Comment le ludique peut représenter une source efficace de motivation chez l'apprenant ?

Problématique

Les jeux sérieux font partie de ces nombreuses technologies qui visent à combler les lacunes des systèmes éducatifs, et de constituer un appoint important. Néanmoins, les recherches récentes restent peu convaincantes en termes de résultats. La relative jeunesse du concept, la polysémie du terme sont autant d'explications à une connaissance ambiguë du jeu sérieux laissant l'apparaître comme étant une intégration du jeu vidéo en éducation.

Le jeu sérieux est considéré comme étant à la fois un support pédagogique précieux visant l'approfondissement et l'appropriation d'un concept donné, et un outil majeur servant comme déclencheur de motivation chez l'apprenant, assurant l'implication de ce dernier. Il s'agit d'introduire la notion du jeu dans un cadre non-ludique, tel que celui de l'apprentissage, nous ne parlerons plus de jouer pour se divertir, mais de jouer pour apprendre.

De ce fait, nous pensons détenir une piste importante à explorer : la conception d'un scénario pédagogique pertinent assurant l'équilibre entre l'aspect ludique du jeu et entre le côté sérieux qui réside dans le choix d'une approche/stratégie pédagogique bien réfléchie, compatible avec le serious game, en adéquation avec les objectifs déterminés par l'enseignant, et qui permettra de positionner l'apprenant au cœur du processus d'acquisition du savoir. À partir de cette perspective, vient notre proposition qui vise à :

- Concevoir un scénario ludo-pédagogique mobilisant des jeux grammaticaux dans une classe de FLE (Français Langue Étrangère).
- Choisir un objectif linguistique pertinent qui fera l'objet de l'activité ludo-pédagogique
- Effectuer l'expérimentation dans un contexte réel d'apprentissage.

Approche méthodologique

L'approche méthodologique suivie visait à répondre aux différents éléments de problématiques soulevés. Pour se faire, nous avons mis en place une expérimentation dont la durée s'est étalée sur 14 semaines avec 24 apprenants.

L'objectif de l'expérimentation était d'analyser l'apport de l'intégration de l'aspect ludique dans une classe de FLE (Français Langue Étrangère). Comment l'activité ludo-pédagogique peut attirer l'attention des apprenants et les pousser à s'engager et s'impliquer dans le processus d'apprentissage ?

Au début de l'expérimentation, nous avons effectué lors de la première séance un test diagnostique. Cette démarche permet d'identifier les besoins des apprenants ainsi que les objectifs pédagogiques à atteindre, afin de planifier l'ensemble des activités à mettre en place.

Organisation de la thèse

Ce travail de recherche s'articule autour de deux parties : Une partie théorique composée de trois chapitres consacrés à l'étude et la discussion de la relation : Serious game et l'Apprentissage. Dans le premier chapitre, nous définissons le concept du Serious game, l'origine de cet oxymore, la transition du jeu vidéo au jeu sérieux, la typologie des différents serious games et leur champ d'application, et finalement les limites de l'usage de ce concept.

Dans le deuxième chapitre, nous étudierons la place qu'occupe le jeu en pédagogie, nous commencerons par l'importance du jeu en éducation informelle, ensuite nous citerons les leviers pédagogiques essentiels du jeu dans le processus d'apprentissage, enfin nous essayerons de mener une réflexion sur les jeux et les exercices/quizs.

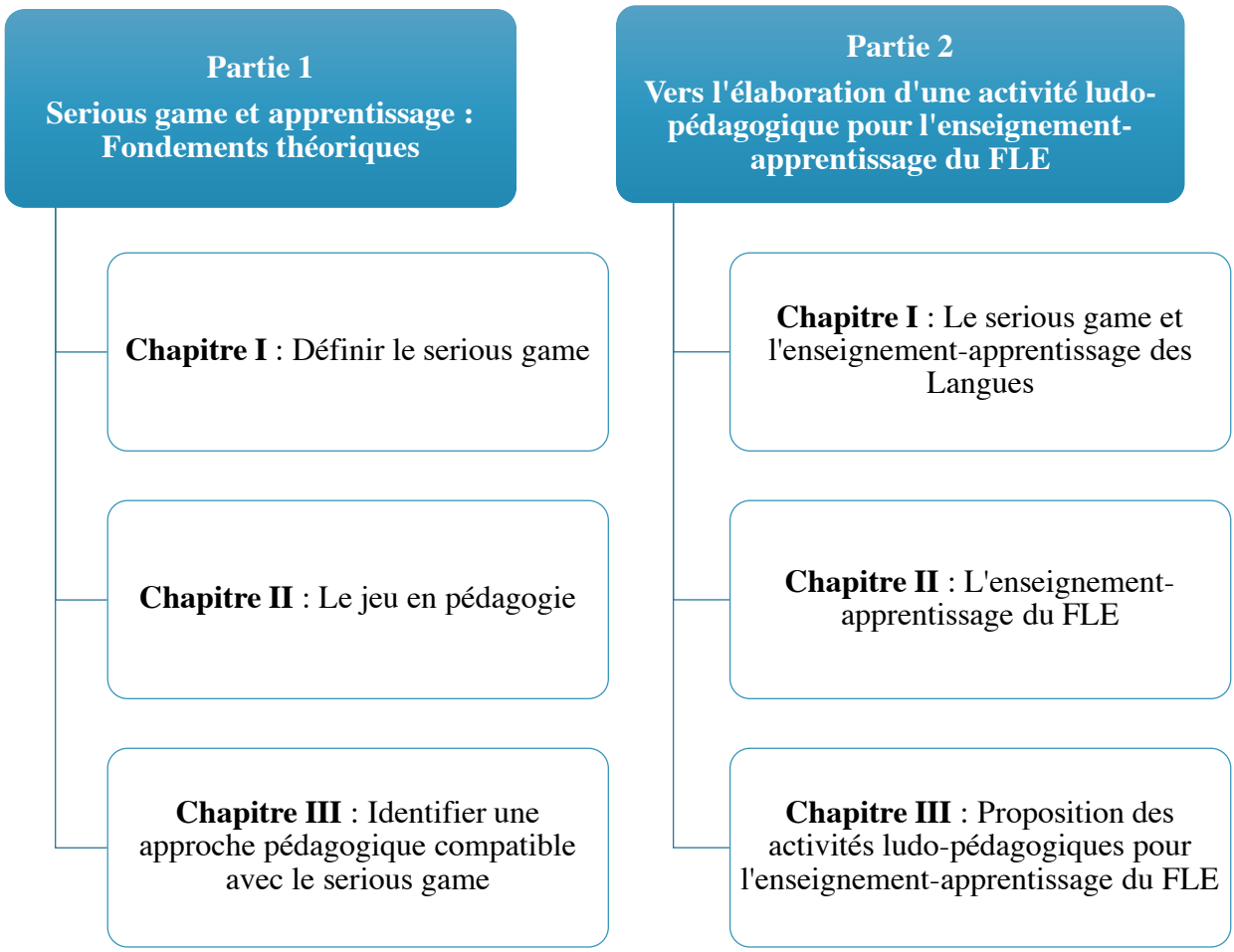
Dans le troisième chapitre, nous essayerons de cerner la pédagogie la plus associée au serious game, nous commencerons d'abord par une définition du scénario pédagogique et des approches pédagogiques susceptibles d'être adaptées au concept des jeux sérieux, ensuite nous nous intéresserons à l'étude de la compatibilité entre la pédagogie active et l'apprentissage par projets et le concept du serious game.

Dans la partie pratique, nous présenterons l'expérimentation menée, notamment dans l'intention de vérifier et de valider l'approche pédagogique étudiée. Dans le premier chapitre, nous présenterons la relation entre le serious game et l'enseignement-apprentissage des langues, son histoire, ses particularités ainsi que l'importance qu'il occupe.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons quelques fondements théoriques relatifs à l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment la définition et les particularités d'une classe FLE, les entités complémentaires de cette dernière qui sont : L'oral et l'écrit, et enfin nous nous intéresserons à l'usage du serious game dans l'enseignement- apprentissage du FLE.

Le troisième chapitre sera consacré à la description de l'expérimentation mise en place, nous exposerons l'ensemble des fiches pédagogiques des séances proposées ainsi que les activités ludo-pédagogiques élaborées. Enfin, nous présenterons la synthèse et le bilan général de l'expérimentation.

En annexes, nous retrouverons le test diagnostique élaboré au début de l'expérimentation ainsi que l'ensemble des supports textes/exercices des séances pédagogiques, et enfin, le résumé des tâches réalisées lors du stage pratique effectué lors de la première année de recherche.



Représentation de la structure de la thèse

PREMIÈRE PARTIE : Serious game et apprentissage - Fondements théoriques

Chapitre I : Définir le serious game

I.1. Le jeu : un loisir parmi d'autres

Pourquoi isoler le jeu d'autres activités ? Toute une littérature a cherché à distinguer le jeu avant même de connaître sa réelle spécificité. Celle-ci n'est-elle pas en grande partie construite par le discours qui a produit un effet de séparation à partir des dualismes sur lesquels le jeu se pense : opposition au travail et opposition entre enfants et adultes. Cependant l'opposition au travail devrait rapprocher le jeu du loisir à ceci près qu'elle a peut-être gardé quelque chose de la trilogie aristotélicienne, jeu, travail et loisir, le dernier, activité noble s'opposant aux deux premières.[4]

En effet, avec l'investissement éducatif, l'opposition au travail, à la réalité, au sérieux est devenue moins prégnante, voire a disparu en faisant du jeu une activité sérieuse. Le lien avec le loisir semble alors impossible, nous ne le retrouvons que de façon pragmatique, dans des enquêtes qui rangent ensemble différentes activités dont le jeu. C'est loin d'être une catégorie mobilisée usuellement quand nous analysons le jeu. Penser autrement le jeu, c'est peut-être rétablir le lien avec le loisir, considérer le jeu, aussi bien chez les enfants que chez les adultes, comme un des loisirs.

Du jeu au loisir

Partons des remarques fort éclairantes que propose le sociologue français Paul Yonnet dans son livre *Travail, loisir-Temps libre et lien social*[5]. Il souligne la relation forte entre temps libre, loisir et travail. C'est bien l'existence du travail et d'un temps contraint qui exprime en creux le sens même du loisir. Ce qui conduit à le définir non par les caractéristiques de l'activité, mais les raisons pour lesquelles nous nous y livrons. Nous sommes très près du jeu qui, de la même façon, n'est pas défini par un comportement spécifique, mais par le sens donné à celui-ci. Cela conduit Yonnet à la définition suivante :

> *Le loisir est une quantité de temps libre, affranchi des exigences du temps obligé (celui du travail professionnel ou scolaire et des astreintes qui s'y attachent : transport, pause, repas) et du temps contraint (celui des obligations sociales, administratives, familiales et domestiques). Le loisir ne définit a priori aucun contenu d'activité, seul le caractérise sa forme libératoire : il se présente comme un pur contenant, une enveloppe de temps libéré des temps de contrainte, le loisir ne définit rien qu'un vide.*[6]

[4] Brougère, G. (1985). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
[5] Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir – Temps libre et lien social*. Paris. Gallimard.
[6] Ibid., p.77.

Et pour renforcer cette vision, Yonnet précise que : « Le terme de loisir vient du latin *licet (licere),* qui signifie : « il est permis », et donnera également licence et licite. C'est la possibilité, ou la permission, de faire ce que nous voulons, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-contraint. »[7]

Il n'y a donc pas de contenu propre au loisir, le même contenu pouvant être un loisir ou une obligation, comme un repas, le jardinage. Le loisir est donc une forme. Nous pouvons l'entendre au sens du sociologue et philosophe allemand Georg Simmel, qui définit le loisir comme une forme de socialisation par opposition au contenu matériel que gère chaque forme.[8]

Cette vision du loisir semble bien s'accorder avec ce que nous avons exploré du jeu. Nous pourrons donc émettre l'hypothèse que le jeu est un loisir parmi d'autres dans la mesure où il correspond à la définition présentée ci-dessus. Le jeu renvoie bien au temps libre et est d'autant plus présent que l'enfant ou l'adulte sont libérés d'autres tâches. L'idée de licence est particulièrement adaptée à un temps qui, géré par l'enfant lui-même, permet d'échapper aux activités à l'initiative de l'adulte.

La relation entre loisir et jeu devient donc particulièrement intéressante si nous admettons que le jeu n'est pas un contenu du loisir mais une forme du loisir.[9] Il faudrait admettre que le loisir se présente sous plusieurs formes qui organisent des contenus variés avec des activités et comportements spécifiques. Le jeu serait, non pas un loisir parmi d'autres, mais une forme prise par le loisir, particulièrement présente chez les enfants, donc peut-être la forme originaire du loisir, ce qui ne signifie pas qu'elle disparaîtrait avec le temps. Être la première forme du loisir ne la conduit pas à s'éteindre, mais à se pluraliser, à perdre peut-être de l'importance chez certains quand elle est concurrencée par d'autres formes.

Un autre aspect souligné par Yonnet nous semble confirmer cette relation entre jeu et loisir : « Le loisir réassure le lien social, il produit (ou tente de produire) de la cohésion sociale, il réinvente des communautés d'appartenance secondaire dans les communautés des pratiques. »[10] C'est bien ce que nous avions perçu à travers la sociabilité propre au jeu. Forme particulière de loisir, nous retrouvons dans celui-ci, les caractéristiques essentielles de celui-là.

---

[7] Ibid
[8] Simmel, G. (1991). *Sociologie et épistémologie*. Paris. PUF.
[9] Yonnet, P.(1999). *Travail, loisir-Temps libre et lien social*. op.cit., p.80.
[10] Ibid

Le jeu vidéo : Du loisir au jeu

Certes l'usage commun du nom semble rendre absurde la question, mais le jeu vidéo est-il vraiment un jeu ? Au-delà d'une pratique particulière, il s'agit de la relation entre le jeu et les divertissements numériques (digital entertainment) : télévision interactive, DVD, Internet, téléphones portables. Où est le jeu dans tout cela ? Y aurait-il une vocation du numérique au jeu que nous pourrons trouver dans la notion souvent vague d'interactivité ou tout n'est-il que promotion non fondée ? Les loisirs numériques conduisent-ils à changer notre vision du jeu à travers, par exemple, l'émergence d'une nouvelle culture ludique ?

Allons du côté de ceux qui mettent en doute que le jeu vidéo et les pratiques semblables sont un jeu. Ainsi selon le professeur français Stéphane Natkin[11], le *gameplay* serait un gigantesque bluff. À la différence du *game design* qui renvoie à l'univers construit, visible sur l'écran de la machine, le *gameplay* est la spécificité par excellence du jeu vidéo, ce qui permet de jouer, d'interagir. Le jeu apparaît comme une succession de décisions. L'interface permet de transmettre ces décisions qui sont de natures différentes : réagir aux possibles d'un jeu n'est pas du même ordre que choisir la langue dans le menu d'un DVD. Mais ce choix au sein du jeu vidéo ne serait-il qu'une illusion ? « Les règles du jeu sont en général très simples, mais ce qui en fait l'apparente complexité et l'intérêt, c'est qu'elles ne sont pas connues du joueur. »[12] C'est sur cette base que le joueur vit l'aventure qui lui est proposée, il « découvre ennemis, pièges et stratégies dans un processus d'apprentissage savamment contrôlé qui lui donne la sensation de dépassement essentielle pour l'intérêt du jeu (…) Or tout ceci n'est qu'un bluff : le concepteur du jeu a caché les règles et les modifie dynamiquement en fonction de la progression du joueur et, dans certains cas, d'une mesure de son efficacité. S'il perd trop souvent nous lui fournissons une aide pour s'en sortir. Lorsqu'il bat tous les monstres d'un coup de pied et de deux sorts magiques, le jeu lui envoie des monstres qui résistent à cette stratégie ». [13]

[11] Natkin, S. (2004). Jeux vidéos et médias du XXIème siècle – Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques. Paris. Vuibert. p.44.
[12] Ibid., p.45.
[13] Ibid

Pour le designer américain Chris Crawford[14], le *gameplay* est un élément crucial qui renvoie à la qualité de l'interaction du joueur avec jeu (*game* : en langue anglaise, il s'agit bien de la rencontre entre *game* et *play,* les deux dimensions, objectives et subjectives, de l'activité ludique). Il le définit comme la combinaison entre l'allure du jeu et les efforts cognitifs.

Il en résulte que nous ne pouvons pas limiter le jeu à une série de choix (ou de décisions) intéressants. Nous ne pouvons surtout la considérer comme indépendant de la dimension audiovisuelle (de même que dans le Monopoly nous ne pouvons séparer le principe des règles du thème qui en fait l'intérêt qui justifie l'implication).

Le jeu n'est pas que règle de décision, les autres critères doivent être mobilisés dont le second degré. Ils participent à la construction logique ludique qui n'est jamais liée à une seule dimension, mais à la combinaison spécifique, et variable selon les jeux, de plusieurs d'entre elles. Il s'agit d'une tâche réalisable avec des buts précis, mais qui constitue un défi et exige une aptitude particulière, souvent liée à l'expérience acquise dans de précédentes activités ludiques. La concentration est un des traits souvent attribuée au joueur de jeu vidéo. La rétroaction immédiate est une caractéristique forte de l'informatique en général, particulièrement choyée par les concepteurs de jeux. Tout cela produit un engagement fort, parfois critiqué à travers la notion, sans doute impropre dans ce cas, d'addiction. La personne exerce, à l'aide des interfaces, le contrôle sur l'action, celui-ci variant selon le type de jeu. Nous pouvons penser que nous retrouvons en général les deux conséquences que sont un sens de soi renforcé avec disparition du souci de soi, et une perception de la durée altérée qui explique la difficulté à encadrer la pratique enfantine dans un horaire. Nous pouvons même parler de transformation du temps, le temps du jeu et son allure se substituant au temps réel. Nous sommes bien en conséquence entre ennui et anxiété.

Nous pouvons jouer dans des cadres très divers, dont certains sont, sous forme de jeux reconnus comme tels, conçus pour cela. Il s'agit peut-être tout autant de la tension proposée par le sociologue et l'écrivain Roger Caillos[15] entre *paidia,* pôle de la liberté et de la turbulence, et *ludus,* voué à la règle et l'ordre.

Ne retrouvons-nous pas cela dans toute pratique, qui implique à la fois participation et

[14] Crawford, C. (1984). The Art of Computer Game Design. Osborne/McGraw-Hill.
[15] Caillos, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Collection Folio essais (n° 184), Gallimard.

réification ? La pratique ludique produirait un processus de participation, de partage d'action, de « faire avec » qui est de l'ordre d'une expérience dans le présent. Mais elle construirait également des structures, des conventions que sont les jeux qui persistent au-delà de l'expérience immédiate. Ce serait les deux faces du jeu, un engagement qui implique le joueur et une situation qui permet ou au-delà valorise cette implication. Les analystes du jeu vidéo soulignent l'indissociabilité de l'expérience et de la règle proposée par la machine. Il y a d'un côté un programme et son algorithme, résultat complexe des pratiques ludiques antérieures, réification de la culture ludique, de l'autre une expérience ludique qui peut en partie s'appuyer sur une illusion, sur une volonté de ne pas reconnaître la contrainte du programme, entre les deux interfaces qui font qu'il y a relation entre l'action du *jouer* et ce qui s'affiche sur l'écran, sans laquelle l'expérience ludique ne pourrait exister. Il s'agit bien de la rencontre du formel de la règle avec l'informel de l'expérience, du *ludus* et de la *paidia*. Mais ce qui rend possible le jeu *(play)* avec le jeu (*game),* produisant le *gameplay,* c'est la possibilité de jouer, la jouabilité, cette interaction entre le joueur et la machine ou le joueur et un autre joueur par l'intermédiaire d'une machine, ce que nous pouvons appeler interactivité. Ainsi est produite une expérience ludique, qui, au-delà de la spécificité technique du jeu vidéo et de la nouvelle culture ludique produite, n'est pas sans ressemblance avec d'autres formes de jeu pour lesquelles nous pouvons nous demander parfois quelle est la place de l'action réelle et de l'illusion de l'action, comme dans les jeux de pur hasard. Cette illusion ne la trouvons nous pas déjà à la base du jeu de faire semblant de l'enfant. Le jeu apparaît comme la construction volontaire d'une illusion, à la rencontre de deux de nos critères, le second degré et la décision qui devient indépendante de son effectivité.

Il faut ainsi prendre en compte la dimension de simulation du jeu vidéo. Il ne s'agit pas de rendre compte d'un réel extérieur comme peut le faire un film, mais de le simuler, de montrer comment il peut fonctionner, sans que les résultats soient considérés comme ayant des effets réels[16]. L'illusion est bien au centre du jeu, comme il est au centre de la dimension fictive du loisir évoquée. Mais le jeu se distinguerait des autres activités de loisir par son niveau d'interactivité, d'implication du joueur, même si le fondement en est partiellement fictif.

[16] Gonzalo, F.(2003). Simulation versus Narrative : Introduction to Ludology. *The Video Game Theory Reader*. Wolf & Bernard Perron Eds, p.221-235.

I.2. Du jeu vidéo au serious game : un petit aperçu

Depuis plus de 50 ans, de nombreux développements technico-commerciaux ont abouti à la mise en place des « jeux sérieux » (serious games).

Pendant les années 1960, l'attirance du grand public pour l'informatique et les technologies a été largement suscité par les jeux vidéo. À l'origine, ces jeux très élémentaires se jouaient sur les écrans de télévision à domicile ou dans des lieux spécialisés pour les jeux électroniques. L'immense généralisation des récepteurs numériques a permis un rapide accroissement de ces jeux, encore très simples. Conjointement, dans les années 80, l'apparition de PC a permis la création de nombreux jeux jouables sur ordinateur, à partir d'un support cassette puis CD. La qualité graphique et les caractéristiques visuelles n'ont pas cessé de s'améliorer d'année en année, les jeux vidéo proposés révélaient de la performance.

Au tournant du millénaire, l'expansion des vitesses d'envoi permettant, sur la toile, une interactivité plus fluide et rapide entre les sites internet et les utilisateurs, a entraîné la création et le développement d'activités conviviales, voire ludiques, élaborés par plusieurs organismes et entreprises.

Dans les domaines sociaux culturels, en plus des visites de musées virtuelles, diverses organisations à finalité sociale ou médicale proposent désormais aux usagers d'internet des quiz d'information ou des activités de simulations adaptées aux besoins des internautes. Les concepteurs de ces applications interactives à caractère informatif, se sont inspirés des modèles des jeux vidéo pour leur aspect ludique qui suscitent l'intérêt du grand public, notamment les jeunes, attirés par les nouvelles technologies.

Les instituts éducatifs qui s'ouvrirent aux applications permettant de véhiculer des connaissances relatives à un domaine précis, virent dans ces ressources, à la fois informatives et ludiques, un potentiel important de variation des approches pédagogiques.

Le premier réfléchi a été d'avoir recours aux ressources info-ludiques existantes puis, pour quelques instructions, d'envisager d'en concevoir elles-mêmes, spécifiquement adaptées à leurs besoins. C'est dans cette dépendance que nous avons commencé à parler de « serious games » dans le monde anglo-saxon, innovateur, et plus récemment de « jeux sérieux » dans la francophonie.

Les premières utilisations dites sérieuses des jeux vidéo se firent dans le domaine militaire, essentiellement pour l'entraînement et la simulation des stratégies, puis dans les grandes structures pour la formation professionnelle des employés. Actuellement, les jeux sérieux sont utilisés dans plusieurs secteurs : éducation, santé, sport, l'humanitaire, l'écologie, l'art, etc. Le marché du serious game est dynamique et en perpétuelle croissance. Les experts du jeu vidéo, concepteurs et usages, sont portés à affirmer que tout jeu vidéo peut être utilisé à vocation utilitaire.

Comme nous l'avons montré d'une manière succincte, la courte histoire des jeux vidéo a été accentuée d'innovations numériques et technologiques.

La notion du jeu sérieux a pris de multiples sens au fil des années. Selon le chercheur américain Clark Abt (1970)[17], les jeux sont un support permettant d'enrichir les parcours scolaires, en diminuant la frontière entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage informel ; un « jeu sérieux » peut donc être un jeu sur ordinateur, un jeu de société, un jeu de rôle ou même un jeu de plein air. Beryl Graham, enseignante anglaise d'art, dans son ouvrage *Serious games : Art, Interaction, Technology*[18], suggère que les jeux vidéo peuvent aborder des thématiques sérieuses comme l'art et la culture. De nos jours, ils sont liés au domaine informatique et nous y retrouvons plusieurs appellations et expressions : educational game, réalité virtuelle, simulation, digital game, persuasive game, game-based learning, etc.

I.3. Origines de l'oxymore[19] : serious game

La première décade des années 2000 a connu le développement exponentiel d'une appellation, celle du jeu sérieux (Serious Game en anglais), pour représenter l'ensemble des applications informatiques à vocation utile faisant appel à des ressors du jeu vidéo. L'intitulé regroupe des cas de figure très variés, tels que les supports ludo-éducatifs, les simulations, le recours aux jeu vidéo à des fins informatives, communicationnelles, publicitaires, etc.

[17] Clark, A. (1987). *Serious Games*. University Press of America.
[18] Graham, B. (1996). Serious games : Art, Interaction, Technology. Barbican Art Gallery, UK.
[19] « Un oxymore est une figure de style rapprochant deux termes dont le rapprochement est inattendu et crée une formule en apparence contradictoire», d'après la définition sur https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/oxymore-figure-de-style/

Tous ces supports possèdent un but commun, celui de transmettre un contenu utile en interpellant les motivations à jouer dans un cadre à trait ludique.[20]

Il s'avérait que les origines de l'expression « Serious Game » remontent à l'époque de la Renaissance (XVe siècle). En Italie, les néoplatoniciens d'alors utilisaient la dénomination « serio ludere » pour désigner le recours à l'humour dans la littérature afin de véhiculer des notions sérieuses.

Den allvarsamma leken de Hjalmar Södeberg, dont le titre anglais est *The Serious Game* (Soderberg, 2011). Un classique de la littérature suédoise, écrit en 1912, traitant de l'adultère. Nous analysons ici l'idée de la présentation d'un jeu qui n'est pas frivole, possédant des effets sur la vie réelle. Dans un tel contexte, l'appellation « Serious game » s'inscrit donc dans une forme de rupture avec la définition du « jeu » proposée par le chercheur allemand John Huizinga (1951), qui le définit comme : « Une activité libre clairement séparée de la vie ordinaire de par sa nature non sérieuse, mais qui en même temps absorbe le joueur de manière intense et totale. »[21]

Néanmoins, nous retrouvons des jeux qui ne sont pas nécessairement loin de la vie ordinaire, de tous les jours, à l'image de l'utilisation professionnelle d'un jeu ou d'une activité sportive. La dénomination « serious game » peut alors désigner une pratique à caractère professionnel, comme l'illustre le joueur de cricket Mike Harfield (2008) dans son livre *Not Dark yet : A very funny book about a very serious game*. Ainsi, nous pouvons ici évoquer la citation du fondateur de la psychanalyse Sigmund Freud : « L'opposé du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité. » (Freud, 1985).

[20] Schmoll, P. (2011). Jeux sérieux : exploration d'un oxymore. *Revue des Sciences sociales,* Presses Universitaires de Strasbourg, 45, 158-167.
[21] Huizinga, J. (1951/1988). *Homo ludens Essai sur la fonction sociale du jeu*. Collection Tel (n° 130), Gallimard.

Nous pouvons dire que les notions relatives aux termes « jeu » et « sérieux » ne seraient pas donc si contradictoires que nous pourrons le penser au premier constat. Dans son ouvrage *Serious games,* le chercheur américain Clark Abt, propose une approche qui se démarque plus au moins des approches que nous venons de citer :

> *Les jeux peuvent être joués de manière sérieuse ou en dilettante. Nous considérons comme serious games les jeux explicitement et intentionnellement conçus à des fins éducatives, et non ceux principalement destinés au divertissement. Cela n'implique aucunement que les serious games ne soient pas, ou ne doivent pas, être amusants.*[22]

Dans le domaine de l'art et la culture, le concept du « serious game » fut également utilisé de 1996 à 1997. Le centre culturel britannique considéré comme le plus grand centre des arts du spectacle d'Europe, a accueilli une exposition intitulée *Serious Games : Art, Intercation, Technology (*B. Graham, 1966)[23]. Le recueil qui a accompagné cet événement a mis en relief l'ensemble des travaux de huit artistes qui ont essayé de créer et d'instaurer des liaisons entre les jeux vidéo et l'art contemporain.

La réalisation d'une de ces artistes, Regina Corwell, a été explicitement élaborée pour interroger le potentiel du jeu vidéo en tant que vecteur d'expression artistique :

> *Si nous pouvons remplacer le côté « fun » des jeux, avec leurs messages explicites et implicites sur le pouvoir, la vitesse, la maîtrise et le contrôle, par des messages tels que ceux diffusés de manière opportuniste par les militaires ou par la culture du rendement associée au monde du travail et à la société de consommation, est-ce que l'art et la culture sont véritablement prêts à s'attaquer à une mosaïque aussi complexe ?*

Partant de l'idée que les jeux vidéo procurent plus qu'un simple divertissement, car ils véhiculent parfois des contenus liés aux domaines de la formation professionnelle, la santé, la défense, la publicité, etc., Regina semble alors lancer un appel pour que le jeu vidéo soit associé à d'autres fins, en particulier la vocation artistique.

Dans son livre blanc intitulé *Serious Games : Improving public policy through Game-based Learning and Simulation,* le chercheur américain Ben Sawyer, démontre l'intérêt de l'usage du savoir et des technologies issues de l'industrie du jeu vidéo de divertissement afin

[22] Clark, A. (1987). *Serious Games*. University Press of America.
[23] http://www.berylgraham.com/serious/

d'améliorer les activités de simulations et autres applications d'apprentissage utilisés dans les organismes publics. Ce livre fut rapidement suivi par la création de l'association *The Serious Games Initiative*, fondée par Ben Sawyer et son collègue David Rejeski, dans le but de promouvoir l'utilisation du jeu vidéo à des fins sérieuses. Par conséquent, l'oxymore « Serious game » commençait à gagner en popularité auprès de nombreuses personnes (Sawyer, 2009).

Quelques mois après la publication de ce livre, l'armée américaine lança au public le jeu vidéo intitulé America's Army (U.S. Army, 2002) : « America's Army est le premier Serious Game réussi et de qualité à avoir massivement attiré l'intérêt du grand public.» (Sawyer, 2002). Ce jeu propose des simulations des exercices d'entraînements militaires et des missions de combat, il 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 envoyé aux joueurs ayant obtenu les meilleurs scores. L'armée américaine aurait donc constaté que ce jeu était considéré comme un moyen de recrutement très efficace précisément auprès des jeunes de 16 à 24 ans. Ce qui a permis la prise de conscience de l'émergence des serious games. Par la suite, plusieurs jeux vidéo ont été réalisé pour servir des finalités d'apprentissage, ils ont été accompagnés par de nombreuses tentatives de définition de l'oxymore « Serious game », citons par exemple la définition proposée par les deux concepteurs de jeux vidéo Sande Chen et David Michael (2005) : « Tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement. »[24]

Dans le même sens, Michael Zyda (2005), un chercheur américain ayant contribué au développement du jeu sérieux America's Army, propose une définition plus précise au serious game :

> *Un défi cérébral contre un ordinateur impliquant le respect de règles précises, et qui s'appuie sur le divertissement pour atteindre des objectifs liés à la formation institutionnelle ou professionnelle, l'éducation, la santé, la politique intérieure et la communication.*[25]

[24] Michael, D. & Chen, S. (2006). *Serious games : games that educate, train and inform*. Thomson Course Technology, Boston, Mass.

[25] Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *Computer*, 38(9), 25-32.

Julian Alvarez et Damien Djaouti, deux chercheurs et concepteurs des Serious Games, semblent proposer une définition du jeu sérieux plus au moins complète et spécifique :

> *Application informatique, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (Serious) tels que l'enseignement, l'apprentissage, la communication ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association qui s'opère par l'implémentation d'un scénario utilitaire, qui, sur le plan informatique correspond à implémenter un habillage (sonore et graphique), une histoire et des règles idoines, a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. Cet écart semble indexé sur la prégnance du « scénario pédagogique ».*[26]

Nous pouvons alors résumer l'ensemble de ces définitions par la mise en relation suivante :

Un serious Game (Jeu sérieux) = Scénario pédagogique utile + Jeu vidéo

Toutes les définitions que nous venons d'énumérer semblent être porteuses de la même volonté : assurer la connexion entre une finalité sérieuse et des traits technologiques issus de l'industrie vidéoludique.

En tant que chercheuse, nous pouvons être réservés quant à la pertinence et la justesse d'un champ d'application aussi large et important de l'expression « Serious Game », nous pouvons considérer que le « Serious Game » renvoie à une dénomination mettant en exergue deux dimensions : une dimension sérieuse, qui renvoie à toute finalité utile et une dimension ludique, correspondant à tout type de jeu représenté sur un support.

I.4. Typologie des serious games et champs d'application

Louise Sauvé, professeure canadienne titulaire en technologie éducative, distingue deux types de jeux sérieux, en se basant sur la nature de l'objectif d'apprentissage visé.

- **Le jeu éducatif,** dont « l'objectif d'apprentissage est implicite, c'est-à-dire pas toujours exprimé, et le plaisir qu'il engendre est extrinsèque ».
- **Le jeu pédagogique,** dont « l'objectif d'apprentissage est explicitement identifié et le fait de performer est un plaisir intrinsèque ». [27]

[26] Alvarez, J. & Djaouti, D. (2010). *Introduction au Serious Game*. Questions théoriques.

[27] Sauvé, L. (2008). Concevoir des jeux éducatifs en ligne : un atout pédagogique pour les enseignants. *Communication du colloque scientifique Ludovia*. http://www.ludovia.com/2008/12/concevoir-des-jeux-educatifs-en-ligne-un-atout-pedagogique-pour-les-enseignants/

La distinction entre ces deux types demeure dans la conscience qu'a le joueur de l'objectif pédagogique du jeu. L'apprenant ne doit pas être censé savoir qu'il apprend pour apprendre.

Selon l'objectif général d'apprentissage, les jeux sérieux peuvent être classifiés en différentes catégories (Loisier, 2015).[28]

- **Les jeux ludo-pédagogiques**

Cette classification désigne l'ensemble des jeux à visée informative et pédagogique, nous retrouvons les Quiz, les séquences d'aventure, les capsules de type tutoriel, etc. Citons l'exemple des jeux-questionnaires basés sur des capsules *Questions de bons sens!,* élaborées par le réseau l'Université du Québec, représentent des jeux de type exerciseur :

Si c'est écrit, c'est vrai? http://questiondebonsens.uquebec.ca/quiz/vrai/
Google a réponse à tout? http://questiondebonsens.uquebec.ca/quiz/google/
Wikipédia, pourquoi? http://questiondebonsens.uquebec.ca/quiz/wikipedia/

- **Les simulations :** Ce type de jeux permet d'étudier et de comprendre le comportement réel d'un phénomène à partir d'une sorte de reproduction virtuelle. Il s'agit d'une représentation simplifiée d'une réalité précise. L'apprenant est devant un scénario fictif où il devra émettre un ensemble de requêtes afin de résoudre une problématique précise. Citons l'exemple du jeu *Pulse*, développé par Breakaway et Texas A & M University – Corpus Christi, proposant une formation destinée aux médecins et infirmiers. [29]

- **Les jeux de rôles :** Ce type de jeu a pour but le développement des savoir-être adaptés à certaines tâches, les apprenants incarnent des rôles dans contexte imaginaire exigeant le respect rigoureux de certaines règles, il s'agit de réagir à l'imprévu, faire face à des interactions sociales, à des situations de négociations, etc. Les jeux de rôles sont souvent utilisés dans l'enseignement scolaire des langues vivantes, sous forme de sketchs et pièces théâtrales permettant aux apprenants d'améliorer leurs compétences

[28] Loisier, J. (2015). Étude sur l'apport des jeux sérieux pour la formation à distance au Canada francophone. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.
http://www.refad.ca/documents/Etude_Jeux_serieux_en_FAD.pdf
[29] https://www.journaldunet.com/solutions/emploi-rh/selection/10-serious-games-pour-se-former-reellement/sante-une-simulation-en-or.shtml

communicationnelles. Comme les jeux de rôles en classe de FLE (Français Langue étrangère)[30].

Une autre classification plus générale est élaborée par les deux universitaires français Julian Alvarez et Olivier Rampnoux qui ont choisi de distinguer six principales catégories de serious game en se basant sur leur finalité :



Figure 1 : Classifications des Serious games selon Julian Alvarez et Olivier Rampnoux[31]

- **Advergame** : Ce type de jeux a pour vocation de faire véhiculer un message marketing ou communicationnel. Ce message peut être publicitaire, social, politique, religieux ou humanitaire.
- **Edugame** : Consiste à apprendre une matière dans le domaine éducatif ou en entreprise (synonyme : edutainment)
- **Exergame** : Consiste à faire passer un entraînement cognitif ou physique.
- **Edumarketgame** : Consiste à faire passer un message marketing, tout en intégrant un domaine éducatif, informatif ou d'entraînement.
- **Newsgame** : Consiste à faire passer un message d'information
- **Socialgame** : ou jeux dits sociaux, que nous pouvons retrouver sur les réseaux sociaux tels que Facebook.

[30] http://www.lecafedufle.fr/2017/07/cinq-jeux-de-roles-classe-de-fle/

[31] Alvarez, J. & Rampnoux, O. & Djaouti, D. (2016). *Apprendre avec les serious games*.Réseau Canopé.

Champs d'application du serious game

Le chercheur américain Michael Zyda, a élaboré un organigramme permettant d'identifier les différents champs d'application du serious game, en recensant les domaines d'utilisation des serious games dans les secteurs de l'éducation, de la formation, de la défense, de la santé, de la communication, de l'ergonomie, de l'évaluation par le jeu, de la simulation et de la sécurité civile.



Figure 2: Champ d'application des serious games selon M. Zyda (Août 2007)

Durant le 2ème *Serious Games Summit Europe* qui a eu lieu à Lyon le 4 Décembre 2006, la société anglaise *PIXEL Learning*[32] a ajouté de son côté, d'autres champs d'application des serious games tels que : les musées, les associations caritatives, les institutions, etc.

Un ensemble d'entreprises et sociétés ont dressé des listes des différents types de jeux sérieux qu'elles envisageaient de développer, comme des supports de formation d'audit, de marketing, de recherche d'emploi, de gestion de carrière, etc. Le champ d'application des serious games n'a jamais été qualifié d'exhaustif. Cela semble nous amener à déduire que les serious games offrent des possibilités très vastes et puissent amplement s'appliquer à tous les domaines.

[32] https://www.pixellearning.org/

Nour El Mawas, Ingénieur en informatique et télécommunications, lors de sa recherche doctorale sur la conception des jeux sérieux[33], a dressé un tableau regroupant les différents types de jeux selon leurs intentions sérieuses.

Type du jeu selon son intention sérieuse	Fonctionnalité	Type du public	Exemple
Jeu publicitaire	-Diffuser un message publicitaire -Promouvoir l'image d'une marque	Consommateurs	Sportuna the game
Jeu éducatif	-Diffuser un message éducatif -Entrer dans le cadre de campagnes de prévention	Enfants, adolescents	Révolution
Jeu de marché	-Eduquer sur un type de marché -Aborder des enjeux sociaux	Enfants, adolescents	Food force
Jeu engagé	-Dénoncer des problèmes d'ordre politique ou géopolitique -Défendre une cause et dénoncer des abus	Enfants, adolescents	Mac Donald
Jeu d'entraînement et de simulation	-S'entraîner à exécuter une tache ou une manœuvre donnée -Étudier un phénomène s'inspirant du réel	Professionnels	Darfur is dying
Jeu expérimental	-Amener des études expérimentales -Contribuer au progrès de la recherche scientifique	Adolescents, adultes	Foldit

Tableau 1. Les différents types de jeux selon leurs intentions sérieuses

I.5. Quels sont les limites du serious game ?

La plupart des limites soulevées dans les recherches sur le concept du jeu sérieux sont reliées à sa relative jeunesse. Nous pouvons relever en premier lieu la limite financière, mais qui n'est pas une limite directe pour la recherche. Malgré un engouement pour le concept en secteur d'entreprise, les budgets dédiés à la conception de jeux sérieux sont minimes en comparaison aux grands succès du jeu vidéo. Cette limite ne doit pas pour autant être paralysante car plusieurs studios de développement indépendants ont montré qu'avec un budget modeste, le joueur pouvait vivre une expérience vidéo-ludique attrayante (World of Goo[34],

[33] El Mawas, N. (2013). *Architecture pour la co-conception des jeux sérieux participatifs et intensifs en connaissances*, Thèse en réseaux, connaissances et organisations, Université de Technologie de Troyes.

[34] http://www.jeuxvideo.com/jeux/pc/00031812-world-of-zoo.htm

FEZ[35], Limbo[36], etc.). C'est dans ce cas, la simplicité du scénario liée à son efficacité ludique qui fait la différence. Cette limite semble alors être pour les chercheurs une piste à explorer pour aboutir à ce type d'alliance et faire vivre ainsi une expérience vidéo-pédagogique à la fois pertinente et passionnante. Nous pouvons, en outre, souligner le soutien de plus en plus d'institutions pour ce type de développement (17 millions d'euros mis à disposition par le ministère à l'économie numérique en France en septembre 2009, pour un appel à projet de «Serious Game»).

La seconde limite concernant la résistance de certaines structures et organismes. L'achèvement du concept, d'abord, et les projets et préparations en cours, par la suite, rendent réticents les ministères d'éducation, surtout que la question de la formation des enseignants à ce type d'outils s'impose fortement.

Une troisième limite est relative au concept lui-même traduisant encore une fois l'importance que doit lui accorder la recherche. Malgré les multiples définitions, le terme «jeu sérieux» reste polysémique de par son utilisation dans plusieurs domaines : communication, information, militantisme, éducation et formation. Il l'est aussi par la multiplicité de paradigmes qu'il recouvre : intelligence artificielle, le design graphique, la technique de la 3D, la scénarisation, la programmation, la pédagogie, la didactique, la communication, la psychologie expérimentale et psychologie cognitive entre autres... Plusieurs pistes qu'il convient d'étudier et examiner une à une, de les rapprocher ensuite et de les confronter afin de mieux comprendre les tenants et les aboutissants du concept. Beaucoup de recherches ont déjà exploré quelques-unes de ces pistes, mais l'exploration n'est, à ce jour, pas assez convaincante pour définir précisément le modèle de cette nouvelle technologie. D'un point de vue scientifique, la recherche est en pleine progression et chaque étude publiée éclaircit un peu plus le concept du serious game, mais généralement de manière incomplète ou indiscernable.

L'intégration du jeu dans le processus d'enseignement reste plus au moins limitée, l'opération d'apprentissage ne peut se faire sans mémorisation des concepts démontrés en classe par le biais des exercices et tests. Toute opération d'apprentissage a pour finalité majeure une « évaluation » des acquis.

[35] https://www.gamekult.com/jeux/fez-3010006481.html
[36] http://www.jeuxvideo.com/jeux/pc/00017286-limbo.htm

Caroline Jouneau-Sion(2009), enseignante d'histoire-géographie et spécialiste en enseignement hybride, souligne l'importance de la coupure dans le jeu pour que les apprenants reviennent sur ce qu'ils ont appris. Le jeu ne doit pas être considéré comme une fin en soi, et il est essentiel que l'enseignant songe à élaborer « un avant-jeu » et « un après-jeu » afin de susciter l'esprit analytique réflexif.

Le jeu sérieux peut avoir un « effet pervers », un effet défavorable dissuadant la majorité des enseignants qui souhaiteraient pu faire appel à une pédagogie ludique. Nicole de Grandmont, Ph.D en orthopédagogie de l'Université de Montréal, analyse cet effet néfaste sur son site « pédagogie et philosophie du jeu »[37]. L'effet pervers est illustré dans la facilité d'un jeu, ce qui peut amener les apprenants à ne pas être assez concentrés et engagés dans l'activité pédagogique. En conséquent, si le jeu est considéré comme trop divertissant et ludique, il pourra constituer un obstacle à l'apprentissage.

Nous pouvons également évoquer les contraintes liées aux conditions temporelles et de gestion, l'enseignant ne peut pas estimer à l'avance le temps nécessaire de réalisation d'un jeu par ses apprenants, ces derniers peuvent être motivés comme désintéressés, ce qui engendre une variation du temps du jeu. Ajoutons à cela, la pertinence de la consigne, qui peut être un facteur de « perte » de temps si elle n'est pas bien comprise et assimilée. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que chaque apprenant a son propre rythme d'apprentissage, un apprenant peut rapidement entrer en action avec un jeu alors qu'un autre aura plus de difficulté à cerner le concept du jeu. En variant les supports et les situations pédagogiques, il faut penser à diversifier en parallèle les types de jeux sérieux proposés aux apprenants.

[37] http://ndegrandmont.webatu.com/

Chapitre II : Le jeu en pédagogie

II.1. Jeu et éducation informelle

Il est possible maintenant de considérer à nouveaux frais ce que nous avons perçu du jeu dès le début de notre analyse. Selon le professeur français de sciences de l'éducation Gilles Brougère[38], le jeu ne renvoie pas à un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu, celui-ci est donc une mise en forme spécifique de contenus, de comportements variés. Cette forme implique ce que le jeu partage avec le domaine du loisir et du divertissement, la présence d'une règle et d'une succession de décisions, en minimisant les conséquences de celles-ci (frivolité), de façon à produire de l'incertitude. Nous pouvons considérer cela comme la forme ludique. De nombreux contenus, si ce n'est tous, peuvent ainsi se transformer en jeu.

Cette conception « formelle » permet de comprendre la diversité des jeux. Il n'y a de commun que le partage d'une forme identique et, dans le langage ordinaire qui définit le jeu, il suffit de quelques similitudes formelles. Jouer apparaît comme une activité de mise en forme quand il s'agit de créer un jeu, mais le plus souvent les joueurs reprennent les formes disponibles, celles qui persistent au sein de la culture ludique qu'ils partagent.

Cette notion de mise en forme peut se rapprocher de la notion de cadre de l'expérience du sociologue et linguiste américain Erving Goffman[39] : il distingue les cadres primaires, mises en forme sociales de la vie quotidienne avec ses routines (Le repas, etc.), des cadres secondaires qui modalisent les premiers pour leur donner un autre sens comme le jeu, le loisir, le sport, mais également, pour une part, l'éducation. Ces activités dont des mises en forme secondes qui transforment ce qui a déjà été mis en forme dans le cadre de l'activité sociale ordinaire.

Si tel est le cas du jeu, c'est une caractéristique qu'il partage avec l'éducation : il s'agit également d'une mise en forme spécifique, d'une transformation d'une activité pour lui conférer des caractéristiques spécifiques sensées favoriser l'apprentissage. Il s'agit de parler des différentes formes éducatives, de différents dispositifs ou configurations pour encadrer des objectifs d'apprentissage explicites. Il existe ainsi des « systèmes formels d'apprentissage » qui désignent « les formes données à une relation sociale qui se veut explicitement une 'relation éducative'[40] ».

[38] Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
[39] Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les Éditions de Minuit.
[40] Expression proposée par Bernard Blandin, « les mondes sociaux de l'éducation », *Education Permanente*, n°152, 2002, p. 201.

Parmi la diversité des formes éducatives, certaines sont amenées à utiliser de façon marginale ou centrale le jeu. La forme ludique est ainsi confrontée à la forme éducative, ou plutôt, dans la mesure où il faut pluraliser cette réalité, des formes ludiques sont confrontées à des formes pédagogiques.

Cette rencontre est complexe car elle peut se produire dans les deux sens. Ainsi la forme éducative peut, pour échapper au modèle scolaire, se donner une forme ludique, c'est le courant qui enracine la pédagogie dans le jeu, en tentant de donner, de façon plus ou moins convaincante, une forme ludique à l'activité éducative. Il s'agit bien d'éducation qu'elle soit préscolaire, scolaire ou destinée aux adultes. Des activités, des exercices sont élaborés à partir d'une représentation du jeu. Les critères du jeu peuvent être plus ou moins présents.

La conception radicale consiste à simplement faire une place au jeu en supposant qu'il est en lui-même éducatif. Quoi qu'il en soit de la stratégie, il s'agit bien de s'inscrire dans une logique pédagogique, en insérant le jeu ou reprenant certains de ses aspects. La forme éducative se faire forme ludique sans perdre ses caractéristiques.

L'autre dimension du phénomène est inverse : il s'agit de conférer une dimension éducative à une activité ludique. Elle reste activité de loisir, mais dans la mesure où elle s'adresse à l'apprenant, elle doit emprunter certains aspects à la logique éducative.

Ainsi trouvons-nous deux types de constructions sociales qui conduisent à la rencontre des formes ludiques et éducatives, chacun des résultats pouvant être lié à la domination d'un pôle sur l'autre, plutôt enraciné dans le loisir ou dans l'éducation. Mais nous étudions trop souvent ces jeux en omettant de prendre en compte le travail complexe de mise en forme sociale qui associe explicitement deux dimensions.

> *Le jeu devient à l'évidence éducatif s'il résulte d'une construction qui associe les contraintes de la mise en forme ludique, à celles de la mise en forme éducative. Mais le résultat est rarement équilibré et nous pouvons analyser en chaque jeu la domination d'une forme sur l'autre, ce qui reste exercice déguisé en jeu, ou ce qui reste jeu avec des contenus liés aux apprentissages, mais comme éléments quasiment décoratifs.*[41]

[41] Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica, p.148.

Nous pourrions trouver des activités équilibrées qui sont à la fois jeu et support éducatif, en particulier dans la formation des adultes. L'existence de cette diversité d'activités ne rend pas aisée la réflexion sur les relations entre jeu et pédagogie.

En effet, la question est bien de savoir si le jeu en lui-même, avant toute mise en forme éducative, est un support d'apprentissage. Les preuves soulignées dans les recherches restent peu convaincantes, d'autant plus que les études empiriques concernent souvent des hybrides que sont les jeux déjà soumis à une mise en forme éducative, même marginale.

Il existe bien une sorte de tension entre jeu et pédagogie autour des motifs des pratiques et de l'indétermination du fonctionnement ludique. Cela nous amène à deux points de vue, l'un refusant que le divertissement et la frivolité puissent constituer le fondement d'un processus éducatif, et l'autre accepte le fait que l'aspect ludique peut être source d'apprentissage.

Une nouvelle conception de l'apprendre

Il ne s'agit pas d'opposer apprentissage informel et formel, mais de saisir en quoi l'existence d'apprentissages en situation informelle redéfinit notre notion d'apprentissage. En effet ce à quoi renvoie notre analyse c'est à une nouvelle vision de l'apprentissage. Pour certains il s'agirait même d'un nouveau paradigme qui conduit à repenser en profondeur notre vision de l'apprendre et de l'apprenant. Celui-ci n'est plus considéré comme étant un esprit singulier et rationnel, solitaire, spectateur passif et séparé du monde. L'apprenant est une personne entière, socialement défini, inséré dans un contexte socioculturel, en développement permanent, l'apprenant est alors un acteur immergé dans le monde. Ainsi, l'acte d'apprendre devient une activité publique qui concerne l'ensemble de la vie et non un moment de cette dernière, qui n'est pas séparée mais liée aux autres activités.

Ce qui est réalisé en situation formelle n'est plus que la partie émergée de l'iceberg du processus d'apprentissage. Les moments formels comme l'école peuvent être analysés en tant qu'ils sont porteurs d'apprentissages qui échappent au curriculum, à ce qui est mis en forme. Apprendre devient une activité continue, fondamentalement sociale, qui accompagne de façon consciente ou non, un nombre de nos comportements.

C'est à partir de cette vision de l'acte d'apprentissage que le jeu, comme d'autres activités, peut être analysé comme espace potentiel d'apprentissages.

Apprendre apparaît comme un terme large qui désigne d'une part des effets différents, d'autres part des conditions de production de ces effets tout aussi différentes. Ainsi apprendre peut renvoyer à l'information qui reste superficielle, comme à un changement en profondeur de nos comportements, à la construction de schèmes d'intelligibilité comme à la possession de nouveaux savoir-faire, à des procédures locales, liées à un contexte limité comme à des modèles abstraits utilisables dans différents contextes. Nous pouvons regretter cette polysémie et l'analyse doit s'attacher à la diversité des situations, mais elle nous conduit à considérer l'apprentissage comme une activité large, essentielle à la vie et à l'activité humaine, aussi bien condition de la survie que moyen de productions intellectuelles les plus « gratuites » en apparence.

Cette diversité nous la retrouvons au niveau des situations de l'apprentissage. Celles-ci peuvent être formelles, socialement conçues pour permettre l'acquisition de connaissances ou informelles, conduites pour d'autres finalités, comme se divertir. Il faut noter cependant que les situations formelles éducatives ne garantissent pas la réalité de l'apprentissage. Apprendre échappe à la volonté sociale produite par autrui dans la mesure où il s'agit d'une activité du sujet. Dans une situation formelle, celui-ci peut ne pas apprendre ou apprendre autre chose que ce que nous attendons des objectifs pédagogiques. Ces situations formelles sont d'une grande variété et ne recouvrent pas que la forme scolaire.

À côté de ces situations formelles nous trouvons des situations informelles au sens où elles ne sont pas dotées d'une forme éducative, elles ne sont pas construites et pensées pour apprendre, mais en fonction d'un autre type d'activité : travailler, se divertir, rencontrer des personnes, passer le temps, etc. Nous pouvons considérer avec le professeur américain Daniel Schugurensky[42] qu'elles se structurent de façons différentes : Certaines activités sont marquées par la présence d'intentionnalité et d'une conscience d'apprendre au moment où l'expérience est vécue (et non pas dans un après coup réflexif). Il s'agit d'apprentissage autodirigé, ce que nous pouvons appeler autoformation ou autodidaxie. Nous pouvons se demander si nous sommes ici dans l'informel ou dans une première mise en forme propre à l'apprenant, sans expression sociale. Sans doute s'agit-il là d'une situation entre les deux, entre le formel et

[42] Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning : Towards a Conceptualization of the Fiel. *NALL Working Paper*.

l'informel, montrant comment ces catégories dualistes peinent à saisir la complexité d'une réalité rarement binaire. Les deux autres situations apparaissent plus nettement informelles : il s'agit de l'apprentissage fortuit où la conscience d'apprendre est présente mais sans intentionnalité, et de la socialisation, où ni l'une ni l'autre ne sont présentes. Pour le coup, nous apprenons sans se rendre compte de rien. Si nous ne sommes pas certains que le terme de socialisation s'applique à l'ensemble de cette dernière catégorie, elle en fait bien partie, mais il peut être préférable de réserver ce terme aux aspects de ces apprentissages qui concernent la maîtrise du code cultuel qui permet d'agir au sein d'une société, d'apparaître comme un de ses membres. Nous pouvons considérer que d'autres dimensions de l'apprentissage relèvent de cette dimension radicalement informelle.

Nous découvrons ainsi toute une palette de situations plus ou moins formalisées où l'apprentissage, sans doute jamais certain, pas plus dans les situations formelles qu'informelles, l'échec scolaire étant là pour que nous le rappeler, peut advenir sans que nous puissions considérer qu'il relève d'un type d'activité plus que d'un autre. L'apprentissage peut donc accompagner l'ensemble de nos activités, mais intensité et probabilité de celui-ci ne sont pas également présentes. Au niveau des situations formelles, pédagogies et didactiques ont pour fonction de rendre plus certain l'apprentissage. C'est d'ailleurs pour cette raison que le jeu est parfois mobilisé pour renforcer la logique formelle qui consiste à sélectionner les activités en fonction de l'efficacité qui leur est prêtée. Le jeu qui peut en apparence être considéré comme une recherche de moindre forme est tout autant le résultat du choix de la forme adaptée à l'âge, la situation, l'objectif.

Au niveau de l'informel, ce n'est pas dans la transformation volontaire de l'activité qu'il faut chercher l'efficacité en termes d'apprentissage, mais plutôt dans certaines caractéristiques de la situation, non pas de façon absolue mais au regard de ceux ou celles qui y sont engagés. C'est ce qu'offre la situation, sa potentialité, toujours définie dans le rapport entre celle-ci et l'être auquel elle est offerte, que nous pouvons trouver son potentiel éducatif.

La didactique n'a-t-elle pas pour objectif d'améliorer la potentialité éducative d'une situation en fonction des caractéristiques de l'apprenant ?

Une autre caractéristique, également est essentielle, il s'agit de l'engagement dans la situation, ce qui est vrai dans les situations formelles et informelles. Les logiques du processus d'apprentissage semblaient donc les mêmes dans tous les contextes, soulignant la relation entre potentialité et engagement, ce qui n'est pas accorder des spécificités de la situation et de l'apprenant, car potentialité comme engagement se définissent tous deux comme la rencontre d'aspects relatifs à la situation et propres au sujet. Il s'agit de deux dimensions dont l'une renvoie à la configuration de l'action et l'autre à la motivation de l'action, mais ces deux dimensions sont toujours à l'interface de la situation et du sujet agissant.

Apprendre de façon efficace renverrait donc aux mêmes logiques dans les deux types de situations. Il s'agit aussi bien d'intensité dans la participation que de richesse symbolique de la relation à la situation. La différence réside non pas dans ces caractéristiques mais dans la construction sociale de la situation où elles apparaissent et dans la signification qui en résulte. Dans un cas, la construction est explicitement liée à une finalité éducative, dans d'autres cas, la situation est construite sans référence à celle-ci, mais possède ses propres finalités qui organisent autrement la situation. Et, entre les deux, nous trouvons des situations intermédiaires, hybrides, liées à une formalisation éducative faible, au détournement par celui qui se livre à l'activité ou par celui qui la propose à autrui pour y insérer une finalité éducative seconde.

Nous apprenons parce que nous participons, parce que nous nous engageons dans une activité qui nous offre des éléments d'information, de transformation de connaissance ou de pratiques, aussi bien en ayant conscience ou pas des effets éducatifs du processus.

Jouer et apprendre

Jouer, à côté de bien d'autres activités, en particulier des loisirs, offre ainsi une possibilité de participation, d'engagement et de potentialité du fait de ses caractéristiques. En effet, le jeu est d'abord marqué par la nécessité même de la participation, une participation volontaire et consciente liée au critère de la décision. Nous pouvons même considérer le jeu comme une activité qui met en exergue la logique de la participation. Si participer c'est apprendre, si l'apprentissage renvoie aux conséquences des actions pour devenir membre, passer d'une situation périphérique à une situation pleine pour autant que nous le souhaitons[43], le jeu, comme toute activité humaine collective est bien de cet ordre. L'analyse peut même souligner comment la logique de la participation est forte dans un jeu qui supporte mal la posture de spectateur. Nous pourrions à cet égard reprendre la formule du pédagogue français Pierre de Coubertin qui concerne les jeux sportifs sous le vocable olympique, et lui trouver une dimension forte. La participation est le critère essentiel du jeu, non pas parce qu'elle aurait une valeur morale supérieure à la victoire, mais parce qu'elle constitue le fondement de l'existence du jeu. Sans autres participants, il n'y a pas de victoire possible, il n'y a pas même de jeu. Sans s'y réduire, nous pouvons se demander si joueur n'est pas participer pour participer, si la valeur du jeu n'est pas dans la logique de l'inclusion dans le groupe de joueurs, certes pour y confronter sa grandeur à celle des autres[44], mais, dans la mesure où il est toujours possible de se retirer du jeu, pour y trouver tout autant le plaisir de participer. Contrairement à nombre d'activités où la participation n'est pas choisie, le fait ici de pouvoir ne pas participer, confère un intérêt spécifique à la participation.

C'est sans doute cette participation libre qui détermine la qualité de l'engagement qui résulte toujours de la relation entre une personne et l'intérêt du jeu pour elle. Cet engagement qui renvoie à la motivation du joueur dont l'intensité est souvent soulignée, explique la force de l'expérience ludique, mais aussi pourquoi le jeu a été récupéré par l'éducation formelle. Mais rappelons-nous que si l'engagement est une condition nécessaire à l'apprentissage, elle n'en est pas une condition suffisante.

[43] Ce sont des notions développées par l'anthropologue américaine Jean Lave et le théoricien et praticien suisse de l'éducation Etienne Wenger.
[44] Sur la question de la grandeur dans le jeu, nous nous reporterons à Laurent Trémel, Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia – Les faiseurs de mondes, Paris, PUF, 2001.

Selon Gilles Brougère[45], il y une condition, plus complexe à analyser, celle de *l'affordance*[46], des caractéristiques d'une situation qui offre à un individu précis, défini sans doute aussi bien par son développement que par sa culture, un potentiel de connaissance, de savoir-faire, d'information, etc. Et c'est là que nous sortons de toute analyse générale qui pourrait associer apprentissage avec une activité, même si la participation et engagement sont présents, il y faut autre chose, et cela ne peut être défini indépendamment de l'apprenant. C'est également vrai de toute situation formelle d'apprentissage, ce qui fait que la même situation n'offre pas les mêmes opportunités selon, par exemple, le niveau de développement atteint, mais aussi d'autres aspects liés au moment, à la biographie de l'apprenant, etc. Tous les jeux n'ont pas la même *affordance*, tous les joueurs ne trouvent pas dans le même jeu la même affordance.

Cette constatation renvoie tout autant à la logique de l'apprentissage en situation informelle, fortement aléatoire, d'autant plus qu'il n'est pas recherché et pas toujours conscient, qu'à celle de la formalisation qui va consister à penser que tel jeu convient à tel apprenant, à tel moment. Nous pouvons se demander si nous ne retrouvons pas ici la conception sous-jacente aux défenseurs du jeu au préscolaire : seul l'enfant pourrait trouver le jeu qui va lui permettre d'apprendre en fonction de ses besoins développementaux. Derrière le mythe, nous découvrons un fonctionnement complexe qui reste à explorer. Cette logique renvoie aussi au savoir du formateur en formation d'adulte qui va trouver dans sa boîte à outils pédagogiques, la situation ludique adaptée à son public cible, au moment et aux objectifs déterminés.

La relation entre jouer et apprendre est bien possible, mais elle n'est qu'une forme spécifique de celle entre faire et apprendre. Elle est moins liée aux caractéristiques du jeu, qu'à celles de l'apprentissage comme activité sociale humaine, ou plutôt comme effet accompagnant l'action humaine. Il n'en demeure pas moins que nous pouvons trouve quelques spécificités aux loisirs en général, au jeu en particulier. Les jeux seraient ainsi particulièrement susceptibles de favoriser l'engagement, peut-être même ont-ils été créés pour cela en maximisant décision et interactivité. Quant à leur *affordance,* elle relèverait d'analyses particulières encore à mener, mais qui pourrait renvoyer, entre autres, à la mondialisation du monde quotidien dans le monde du loisir et du jeu.

---

[45] Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

[46] Le terme d'**affordance** est emprunté à l'anglais et il est parfois traduit par « potentialité ». Il dérive du verbe to afford qui a un double sens : « être en mesure de faire quelque chose » et « offrir ».

Cerner les relations entre jouer et apprendre, ce n'est pas projeter systématiquement sur tout jeu des valeurs éducatives. Cette relation n'a de sens que si elle peut étre construite dans sa spécificité, sa différence avec d'autres situations dénuées d'effets éducatifs.

Nous pouvons donc jouer ou apprendre. Mais il se trouve qu'en jouant il se peut que nous apprenions, et qu'en apprenant nous nous trouvons face à des situations qui ressemblent de près ou de loin au jeu.

II.2. La place du jeu dans le processus d'apprentissage

L'historien néerlandais Huizinga, nous l'avons vu, considère qu'il n'est pas possible de jouer lorsque nous souhaitons être sérieux. Ce constat impliquerait que pour le chercheur, tout comme pour Caillois, employer le jeu à l'école est un non-sens. Cette perception essentialiste du concept du jeu, dissociée du travail, est la réflexion d'une époque et « renvoie à une certaine représentation de l'évolution des sociétés qui s'inscrit dans la filiation de l'école française de sociologie et dans sa volonté de recherche de phénomènes totaux » (Di Filippo, 2014 : 303)[47]. Elle est héritière d'une façon de penser qui perdure encore jusqu'à aujourd'hui et, de ce fait, impacte considérablement la question de la place du jeu en éducation, alors même qu'il est depuis longtemps utilisé au milieu académique.

Le jeu fait partie des atouts de l'enseignant parmi les diverses possibilités qui s'offrent à lui pour véhiculer le savoir. Barthélémy-Ruiz (2006), chercheuse française et spécialisée dans les pédagogies ludiques souligne ainsi que le jeu est déjà utilisé dans l'Antiquité : des jeux de cartes permettent de faire découvrir ou mémoriser des connaissances par exemple. Au 16ème siècle, les Jésuites emploient également le jeu (notamment les jeux théâtraux et sportifs) dans leur pédagogie. [48]

[47] Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de John Huizinga et Roger Caillos. *La ville, une œuvre ouverte ? Questions de communication*, n° 25. Nancy : Presses universitaires de Nancy. 281-308.
[48] Bathélémy-Ruiz, C. (2006). Le Mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. *Le jeu en classe. Revue Cahiers pédagogiques.*

Brougère (1995)[49], spécifie trois relations traditionnelles entre jeu et éducation au 18ème siècle et qui maintiennent leur pertinence jusqu'à aujourd'hui :

- Le jeu est lié au relâchement, à la distraction. Nous évoquons ici le contraste entre jeu et sérieux.
- Le jeu représente une sorte de ruse pédagogique ; il s'agit de procurer aux exercices et évaluations l'aspect ludique du jeu.
- Le jeu permet d'étudier et découvrir les fondements de la personnalité de l'enfant ou de l'amener à exercer des activités physiques.
- Le jeu est associé à une forme de liberté, dont les particularités intrinsèques permettent à l'apprenant d'apprendre selon son propre rythme, en fonction de ses besoins.

Malgré les discussions ouvertes et positives sur le jeu en éducation, la pédagogie est marquée par un retour constant à la volonté de créer des jeux / jouets éducatifs au sens de jeux / jouets avec des objectifs d'apprentissage déterminés et au service de l'enseignant. Cette perception est toujours d'actualité. Alvarez (2007)[50] considère ainsi que le jeu et l'apprentissage ne sont peut-être pas entièrement conciliables. Ils seraient plutôt amenés, selon lui, à se retrouver dans une aire intermédiaire qu'il intitule « espace potentiel d'apprentissage ludo-éduquant », autrement dit, le jeu est considéré comme une activité parmi d'autres intégrées à un ensemble pédagogique. La présence d'un tuteur guidant l'apprenant et assurant son suivi semble, de ce point de vue, nécessaire.

Dans le contexte d'apprentissage, le jeu est considéré comme un moyen pédagogique utile pour l'enseignant, jouer permet aux apprenants d'être plus actifs. Grâce au jeu, l'apprenant n'est pas seulement un étudiant mais redevient un enfant à part entière, il ressent de la responsabilité, de l'intérêt pour autrui. Nous pouvons imaginer que l'enseignant détient la posture de l'observateur, du guide, et que par conséquent les apprenants adoptent eux-mêmes des modes de travail. Lorsqu'il s'agit des jeux collectifs, l'apprenant est amené à collaborer avec ses pairs, nous évoquons ici la notion du travail collaboratif, l'apprenant est censé s'engager et s'impliquer dans le jeu pour faire gagner son équipe.

[49] Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
[50] Alvarez, J. (2007). *Du Jeu vidéo au Serious Game : approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse en sciences de la communication et de l'information, Toulouse, Universités de Toulouse II (Le Mirail) et Toulouse III (Paul Sabatier).

L'enseignant possède une liberté pédagogique, ce qui lui laisse l'opportunité d'accorder au jeu la place qu'il souhaite dans ses enseignements en adéquation avec les objectifs pédagogiques fixés au préalable, et en tenant en compte les besoins de ses apprenants.

Les rôles de l'enseignant :

Dans l'ouvrage collectif *Serious games in education : a global perspective*[51], Simon Egenfeldt-Nielsen, chercheur à l'Université de Copenhague, a distingué quatre rôles où l'enseignant tient à faciliter le jeu pour des fins éducatifs.

- **Instructeur (Instructor)** : Le rôle de l'instructeur concerne les tentatives des enseignants de planifier et de communiquer les objectifs globaux d'un scénario de jeu par rapport à des objectifs d'apprentissage particuliers. Ce rôle fait également partie intégrante des pratiques quotidiennes de la plupart des enseignants.

- **Maître du jeu (Playmaker)** : Le rôle de playgamer fait référence à la capacité de l'enseignant à communiquer les tâches, les rôles, les objectifs et la dynamique d'un scénario de jeu particulier vu du point de vue d'un joueur.

- **Guide (guide)** : Le rôle de guide comprend la façon dont les enseignants soutiennent ou les élèves dans leurs tentatives pour atteindre des objectifs d'apprentissage particuliers lorsqu'ils jouent au jeu

- **Evaluateur (Evaluator)** : Les jeux exigent également que les enseignants se comportent comme des «évaluateurs» afin de comprendre, d'explorer et de fournir une réponse dialogique aux expériences des élèves dans le jeu -vu de l'extérieur-.

Ces quatre rôles d'enseignant ne doivent pas être compris comme des « types idéaux» ou comme des buts normatifs pour enseigner avec des jeux. Au contraire, ils peuvent être considérés comme des catégories pragmatiques basées sur l'analyse empirique des pratiques

[51] Egenfeldt-Nielson, S. & Meyer, B. & Holm Sørensen, B.(2011). *Serious games in education : a global perspective*. Aarhus university press.

basées sur le jeu des enseignants. De ce fait, les rôles et leurs relations restent ouverts à la discussion et à l'analyse.

Les jeux sont appropriés pour générer le jeu, mais pas nécessairement pour générer l'apprentissage délibéré. Par conséquent, faire des jeux un outil d'apprentissage n'est pas une opération simple qui consiste simplement à modifier les formes et les genres de jeu existants. La plupart des recherches et des pratiques concernant les jeux d'apprentissage ne reconnaissent pas les jeux et jouent comme des phénomènes indépendants. Cela laisse des angles morts, par exemple, en essayant de comprendre pourquoi nous sommes incapables d'obtenir un résultat d'apprentissage attendu. Il y a effectivement un problème si nous supposons que l'acte de jeu du jeu en soi peut faciliter l'apprentissage. Le contraire est souvent le cas, soit sous la forme d'ennui, parce que le jeu d'apprentissage ne parvient pas à générer l'état de jeu que les joueurs attendent, soit parce que le jeu frivole, infiltre l'acte et reprend la situation.

La conséquence de l'interprétation ci-dessus des jeux pourrait être la reconnaissance que le fait de se concentrer tout en créant des jeux d'apprentissage ne devrait pas simplement être sur la création de jeu et de plaisir, au lieu de cela, il faut distinguer entre jeux à des fins d'apprentissage et de jeux pour le but du jeu. Les jeux peuvent s'engager, peut-être même exciter et amuser, même si leur but n'est pas un état de jeu.

La base sous-jacente des serious games devrait être que nous sommes confrontés à un genre nouveau et différent. À l'heure actuelle, la recherche la plus prometteuse du champ tente d'utiliser la technologie numérique comme base d'univers interactifs indépendants, contrôlés par des règles, qui peuvent être vus comme une forme de « matérialisation» de modèles théoriques avec lesquels les utilisateurs peuvent interagir presque à égalité avec les lois **naturelles.**

En ce qui concerne les jeux sérieux, la chose la plus intéressante au sujet de la technologie numérique est le fait qu'il n'y a pratiquement aucune limite à la façon dont les règles des micro-univers peuvent être formés, de sorte que les modèles abstraits, qui ne se prêtent pas facilement à la communication claire et l’enseignement au sein des classes, sont accessibles sous forme interactive.

Lors de la lecture de jeux traditionnels non numériques, les règles doivent être apprises à l'avance et strictement respectées avant que nous ne puissions jouer. En revanche, les règles sont manifestées lors de la lecture de jeux numériques, ce qui signifie qu'ils peuvent être observés par la découverte inductive. Les joueurs peuvent comprendre les règles via la manipulation et l'expérimentation, c'est-à-dire, par un processus d'essai et d'erreur, ce qui est fondamental pour l'apprentissage.

Du point de vue de l'apprentissage, ce n'est pas le jeu lui-même qui est intéressant, mais son potentiel d'apprentissage. Si nous nous en approchons différemment, nous évitons le jeu et la motivation, et nous nous demandons comment les joueurs apprennent quand ils jouent, de nouvelles perspectives concernant la conception des jeux d'apprentissage apparaissent. Le chercheur américain James Paul Gee (2003), qui a travaillé en psycholinguistique, en analyse du discours, en sociolinguistique, en éducation bilingue et en alphabétisation, a souligné il y a longtemps que les jeux informatiques contiennent une connaissance aiguë des processus d'apprentissage, même si le but n'est pas d'apprendre.

Gee démontre que les analyses des jeux et de la pratique des joueurs peuvent produire des connaissances précieuses sur le sujet de l'apprentissage. Cependant, ces analyses remettent en question la manière pédagogique-didactique de la pensée, parce que les jeux sérieux emploient des formes d'apprentissage autres que celles des classes. Bref et simplifié, nous pouvons dire que, dans la pensée didactique conventionnelle, les connaissances académiques sont souvent présentées dans un format étape par étape dont le point de départ est la connaissance fondamentale qui est graduellement de plus en plus complexe.

L'une des missions principales des établissements et instituts d'enseignement et de formation demeure l'apprentissage et la passation du savoir, de ce fait si tout enseignement nécessite et exige de la part des apprenants du sérieux, rigueur, concentration, endurance et assiduité, rien n'empêche l'enseignant d'avoir recours au jeu tant que ce dernier contribue aux progrès des apprenants dans un cadre d'apprentissage bien déterminé.

II.3. Les leviers pédagogiques du jeu

L'étude approfondie de la relation entre le « jeu » et la « pédagogie » a débuté avec la publication, en 1938, de l'ouvrage de l'historien néerlandais Johan Huizinga *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. En 1958, l'écrivain et sociologue français Roger Caillois publiera à son tour : *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Dans cet ouvrage important, Caillois y définit le « jeu » comme une activité caractérisée par six critères principaux, qui contribuent au sentiment du plaisir d'apprendre, ce plaisir qui constitue le moteur de l'activité pédagogique qui nécessite souvent de l'effort et de la maîtrise de soi :

1. « Liberté » : le jeu prend la forme d'une activité libre.
2. « Autonomie » : c'est une activité séparée qui se déroule dans un temps et un lieu propre.
3. « Fiction » : activité qui s'applique à une réalité seconde par rapport à la vie ordinaire.

4. « Convention » : c'est une activité cadrée, hors des règles ordinaires.
5. « Incertitude » : c'est une activité incertaine dont le résultat n'est pas déterminé à l'avance
6. « Improductivité » : c'est une activité improductive.

Qu'un seul critère disparaisse et l'activité cesse d'être un « jeu ».[52]

Plusieurs psychologues considèrent qu'apprendre est un plaisir, l'essence du jeu réside dans la procuration du plaisir. La particularité essentielle du « jeu » comme étant une activité expérimentale réalisée d'une manière individuelle ou collective est le « fun ». Comme l'affirme le créateur de jeu américain Raph Koster (1997), « le fun est l'esprit du jeu, il se dissipe au moment où le jeu bascule vers l'ennui »[53], de ce fait, le jeu ne peut pas changer mais le fun peut se dissoudre. D'après Koster, le fun pourrait se ramener entièrement à notre aptitude à l'apprentissage. Selon lui, les jeux sont considérés comme des activités qu'on expérimente en les soumettant au processus d'analyse de notre cerveau.

> *Les jeux sont une nourriture concentrée que nous donnons à mâcher à notre cerveau. Abstraits et iconiques, ils sont aisément absorbés. D'ordinaire nos cerveaux ont un dur travail à accomplir pour transformer une réalité confuse en quelque chose d'aussi clair qu'un jeu. Les jeux servent d'instrument fondamental et très puissant d'apprentissage.*[54]

L'ensemble des connaissances et compétences à acquérir et assimiler sont, en soi, des savoirs neutres ; c'est l'apprenant qui doit ressentir le besoin d'apprendre, de comprendre et d'explorer. La motivation est l'un des principaux piliers du processus de la transmission du savoir. Les institutions académiques sont face à une génération numérique, à des jeunes fascinés par les dispositifs technologiques (smartphones, tablettes, etc.), le rôle de ces structures est de tenter de ressusciter la motivation à l'apprentissage, déclinante chez certains jeunes, par la proposition des jeux sérieux.

La motivation réside l'un des leviers pédagogiques les plus importants, il s'agit d'un concept qui est associé à plusieurs facteurs, essentiellement d'ordre psychologique. Pour certains apprenants, la complexité et la lourdeur des conditions d'apprentissage est une cause principale d'abandon de leurs cursus. Cependant, les facteurs psychologiques tels que la confiance en soi, la perception ou non de la pertinence des apprentissages proposés,

[52] Caillos, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Collection Folio essais (n° 184), Gallimard.
[53] Koster, R. (2004). *A Theory of fun for Game Design*(Paperback). O'Reilly Media.
[54] Ibid

l'interactivité et la collaboration dans un contexte favorable d'apprentissage, et bien d'autres, sont perçus par plusieurs recherches comme plus importants, en regard de la motivation, que les diapositifs technologiques que nous leur proposons.

Sans motivation, il est compliqué d'intégrer de nouveaux concepts, d'élaborer des liens avec les connaissances antérieures et d'acquérir de nouvelles notions. La motivation est un moteur important de compétences (Audet, 2015)[55]. Plusieurs pédagogues souhaitaient trouver des approches pédagogiques innovantes pour maintenir la motivation des apprenants. Le serious game peut y contribuer par son attrait ludique.

> *L'engouement pour les jeux vidéo de rôle de type RPG (Role Playing Game) est très marqué chez les adolescents qui démontrent beaucoup de persévérance et de motivation à poursuivre leur quête le plus loin possible* (Munn, 2014*).*[56]

La motivation fait appel aux éléments internes et externes qui influent sur le comportement de l'individu. Selon le professeur américain en psychologie Edward Deci, qui a initialement présenté la théorie des deux motivations, qui fut par la suite enrichie par son collègue Richard Ryan, nous distinguons habituellement deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ; la première désigne la pratique d'une activité pour le plaisir alors que la deuxième renvoie au sentiment d'engagement et d'implication dans une activité afin d'obtenir le plaisir[57].

Ainsi, nous pouvons comprendre que la motivation à apprendre regroupe plusieurs dimensions et s'associe à plusieurs paramètres : les conséquences connues des apprentissages tant au niveau contextuel (environnement scolaire, professionnel ou social) qu'au niveau global (estime de soi) constituent le cadre de motivation extrinsèque. Le plaisir et la satisfaction dans la réalisation d'activités d'apprentissage (examiner, découvrir, comprendre, réaliser, créer, performer) sont le fruit d'une motivation intrinsèque tant au niveau local, contextuel que global.

---

[55] Audet, L. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue enseignants, tuteurs et apprenants*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/148472.pdf

[56] Munn, Y. (2014). Les jeux sérieux, vous connaissez?. *Well Played 3.0 : Video Games, Value and Meaning*. ETC Press

[57] Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York Plenum Press.

Préserver la motivation des apprenants, semble être l'un des leviers pédagogiques majeurs du serious game, il faut souligner que lorsque nous parlons d'action dans un jeu vidéo, nous ne parlons pas d'action physique en tenant en compte pourtant de l'action émise par les mains lors de sa pratique. Nous évoquons ici une action à trait virtuel, il s'agit de prise de décision, de communication, de mouvement, d'interactivité virtuelle avant tout. L'apprenant tout au long du jeu, réalise en permanence de divers actions et interactions. Ainsi, il devient l'acteur de son propre apprentissage. « Le jeu doit proposer aux étudiants une situation qu'ils puissent « vivre » (au sens d'une immersion significative) et dans laquelle les connaissances apparaîtront comme la solution optimale au(x) problème(s) posé(s) »[58].

Ainsi, nous pouvons présumer que les principaux leviers pédagogiques des serious games résident principalement dans le plaisir et l'envie d'apprendre, la motivation, l'expérimentation des techniques ludiques, et l'implication forte de l'apprenant qui devient de plus en plus déterminé à progresser dans le jeu (et donc dans sa formation et processus d'apprentissage). L'intérêt pédagogique reste l'un des principaux avantages des jeux sérieux, ces derniers s'adaptent assez bien aux différents modes d'apprentissage des jeunes générations dont la majorité utilise la technologie dès leur enfance.

Les jeux sérieux suscitent l'intérêt, la motivation et développent l'esprit critique et la curiosité de l'apprenant offrant la possibilité de proposer un large choix de situations variées et familières aux apprenants, leur permettant d'approprier l'action et d'améliorer leurs compétences en les impliquant par la suite dans leur propre processus d'apprentissage.

La majorité des travaux de recherche confirment l'impact du pouvoir motivationnel du jeu comme étant une valeur élevée attribuée à la tâche, activité perçue positivement et sentiment de compétence. Cependant, il est important de chercher les implications des jeux dans d'autres situations d'apprentissage à titre exemple : l'autonomie. Les jeux offrent non seulement des espaces de liberté et de réflexion, où l'apprenant peut effectuer ses propres choix de stratégies lors de son jeu avec toute liberté, mais il peut aussi à tout moment émettre des feedbacks, permettant de juger de la pertinence des choix effectués.

[58] Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Kluwer Academic Publishers.

Ces deux mesures sont rarement prises en compte dans le milieu académique. Par ailleurs, il faut également souligner que les erreurs que l'école sanctionne sont désormais dédramatisées dans les jeux, car l'approche d'apprentissage basée sur l'essai et l'erreur est privilégiée par les serious games qui permettent une meilleure tolérance à l'échec.

Cet apprentissage par l'erreur met en exergue, le fait que les réussites et les erreurs ont plus de valeur et poids que les résultats fournis à la fin d'un quiz lors d'une séquence E-learning traditionnelle, l'apprenant comprend mieux ses lacunes et arrive à les cerner, sa réussite est valorisée par : un passage à un niveau supérieur, l'ajout des points et bonus, attribution d'un badge, etc.

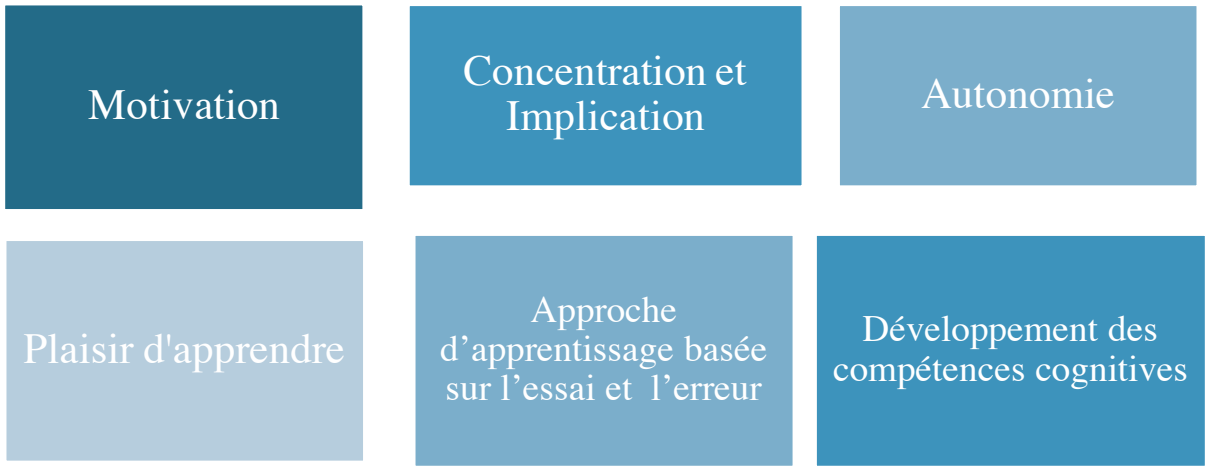


Figure 3 : Aspects et leviers pédagogiques du Serious Game

Lorsque l'aspect ludique et l'aspect sérieux/difficulté sont bien équilibrés et dosés au sein du jeu, l'apprenant est motivé et engagé dans son apprentissage, ainsi en résulte une efficacité par le jeu éducatif. Cependant, il est à noter qu'un jeu très simple (absence de challenge et défi) ou très compliqué (abandon et découragement) est peu efficace. La rentabilité et l'efficacité d'un serious game dépendent de plusieurs conditions telles que :

- Equilibre ludique/pédagogique,
- Equilibre défi/faisabilité,
- Equilibre moyens techniques/moyens financiers/attentes.

De manière générale, apprendre en jouant, permet de mettre les apprenants en action et de leur faire vivre des expériences sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour introduire des savoirs ou les mettre en pratique. Il y a clairement une motivation accrue des apprenants dans ce type de dispositif mais c'est loin d'être l'enjeu principal. Il correspond surtout à un mode d'apprentissage plus adapté au mode de fonctionnement des apprenants aujourd'hui : apprentissage par essai/erreur, feed-back immédiat, résolution de problèmes, différenciation (s'adapte au rythme du joueur), stimulation des interactions entre élèves, représentations concrète (comme un voyage scolaire), potentiel collaboratif (pour certains jeux), etc.

La plupart du temps c'est une expérience tellement riche qu'il est difficile pour l'enseignant d'anticiper tout ce qui peut se dérouler, les interrogations qui vont émerger. Sa posture en est nécessairement modifiée : il est amené à s'adapter aux apprenants en leur apportant des connaissances et des outils en fonction de leurs besoins du moment. L'apprenant y trouve beaucoup plus de sens que dans une situation de cours « classique ».

Cela répond à une prise de conscience des enseignants qui ont envie de sortir du cadre encore très répandu du cours magistral qui, lorsqu'il est systématique, ennuie les apprenants d'aujourd'hui et aussi certainement pas mal d'enseignants.

Utiliser les jeux sérieux c'est mettre l'accent sur le plaisir d'apprendre dans le cadre d'une pratique qui diversifie les approches pédagogiques, pour un plaisir renouvelé d'enseigner...

II.4. Jeux et exercices : une mince frontière

Nous pourrons croire que la frontière entre jeux et exercices est relativement grande. Toutefois, l'écrivain espagnol Javier Suso Lopez (1998) mettait en garde contre le risque de confondre jeu et exercice. Selon lui : « On pourrait marquer la frontière entre le jeu et l'exercice quand l'activité proposée n'est plus application d'un savoir antérieur ou activité à objectif d'apprentissage précis, mais pratique décalée où le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre), s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective que crée le jeu »[59]. C'est la motivation des apprenants par rapport à leur travail qui est souvent l'élément clé permettant de distinguer le jeu de l'exercice.

[59] S. Lopez, J. (2015). Jeux communicatifs et enseignement. Université de Granada.

Lorsque Brougère (2007), expliquait que le jeu déformalisait en quelque sort le processus d'apprentissage scolaire, Sauvé, quant à lui, établissait la distinction par l'implication personnelle et l'émotion créée par la nature de la tâche d'apprentissage.

Nous ne pouvons pas nier le côté sérieux des exercices, des quizs, des mots croisés, des jeux d'étiquettes, etc., reste à voir leur mesure et dimension ludique, la nature de leur usage. Le caractère ludique d'une situation de jeu fait référence surtout à la liberté offerte à l'apprenant ainsi au plaisir ressenti en remportant un défi qui lui a été proposé dans le jeu. De ce fait, il paraît difficile mais pas impossible, de faire une conception d'une situation à caractère ludique avec un quiz par exemple.

II.5. La démarche pédagogique de création d'un serious game

Selon Louise Sauvé, experte canadienne en technologie éducative, la démarche d'élaboration des « serious game» , diffère peu de toute démarche pédagogique. Cinq phases principales sont à prendre en considération.

- Le design pédagogique
- La scénarisation
- La structuration du jeu
- Le gameplay
- La réalisation

➢ Le design pédagogique

Comme dans tout projet de conception de modules d'enseignement-apprentissage, l'élaboration d'un *design pédagogique* est essentielle. Les principaux éléments de ce design sont : l'analyse du profil des apprenants, les objectifs pédagogiques, les stratégies pédagogiques, les modes d'évaluation.

L'analyse du profil des apprenants.

Il s'agit d'identifier le public d'apprenants ciblé, tant sur le plan de leur niveau académique que de leur profil de personnalité (âge, statut social), d'identifier leurs besoins et attentes en termes d'apprentissage.

Les objectifs pédagogiques.

Identifier les objectifs généraux et spécifiques à atteindre à l'issue des séquences pédagogiques. Il s'agit d'identifier les connaissances à acquérir et les compétences à approfondir : savoirs, savoir-faire ou savoir être.

Les stratégies pédagogiques

En fonction des deux éléments précédents, les stratégies pédagogiques sont déterminées.

Importance de la rétroaction

Envisager le feedback, soit pour offrir une aide ou une remédiation, ce qui contribue à maintenir la motivation de l'apprenant. Selon Louise Sauvé, la rétroaction est une dimension essentielle d'un véritable « jeu sérieux ».

> *Ce que nous savons depuis plusieurs années, c'est que lorsque nous examinons les recherches qui ont essayé d'inclure des activités d'apprentissage dans la structure d'un jeu, nous nous apercevons que même s'ils poursuivent des objectifs pédagogiques, dans 90% des cas, on ne prévoie pas vraiment de rétroaction pédagogique sur les apprentissages. Alors comment les auteurs de ces jeux peuvent-ils croire que la personne apprendra si, à aucun moment dans le jeu, son cheminement d'apprentissage ne peut être rectifié.* [60]

Les modes d'évaluation.

Les modalités d'évaluation émanent des objectifs pédagogiques déterminés préalablement déterminés en prenant en considération le contexte d'apprentissage.

[60] Sauvé, L. & Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, V.33, n°1, 89-107,

L'importance des techno-pédagogues.

> *Les experts de contenu ont des préoccupations pédagogiques, mais pas les même que nous. Dans les jeux universitaires, nous retrouvons en général toute la panoplie des erreurs pédagogiques si l'équipe n'intègre pas un pédagogue. Si l'expert travaille avec les programmeurs sans avoir l'apport de la pédagogie, il peut appeler son jeu « éducatif », mais l'aspect « éducatif » est le parent pauvre. C'est toujours le même phénomène avec l'apparition de nouvelles technologies. Les professeurs ne suivent pas de formation et les pédagogues essaient de faire au mieux avec eux.* [61]

- **La scénarisation**

C'est au niveau de cette phase que l'aspect ludique s'impose pour la conception du serious game, en respectant l'ordre de progression dans le jeu.

> *La segmentation de la matière. Selon Louise Sauvé, « dans un jeu, il ne faut pas intégrer des exposés de 30 minutes. Dans un jeu, un apprenant ne veut pas écouter pendant 30 minutes pour essayer de comprendre quelque chose. Il faut que le contenu d'apprentissage soit suffisamment fragmenté et suffisamment organisé pour que la connaissance se construise, mais pas au rythme de 20 minutes à la fois. Il faut que la progression se fasse à moins d'une minute de lecture, avant ou après une activité d'une minute. C'est ce qui est difficile à construire avec nos enseignants. L'enseignant a l'impression qu'il doit intégrer la totalité du contenu dans une seule activité dans le jeu. C'est la difficulté.*[62]

- **La structuration du jeu**

> *Dans nos recherches, nous cherchons toujours à comprendre comment les auteurs ont structuré leur jeu. Lorsque nous analysons les jeux, nous allons au cœur de chacun d'eux. Notre constat est que dans bon nombre de jeux, notamment pour les enfants, il est très difficile de comprendre comment l'auteur a structuré son jeu. Par exemple, dans un jeu dit sérieux qui tente d'expliquer aux futurs ingénieurs comment faire fonctionner un moteur à deux temps, nous avons du mal à percevoir le but à atteindre et comment l'auteur a structuré son jeu en fonction d'objectifs pédagogiques. À l'intérieur du jeu lui-même, il n'y avait pas de mécanismes de validation des apprentissages; la validation était externe, par transfert en situation d'application pratique. Il y a aussi des incohérences entre l'instrument de mesure et les objectifs. Et quand nous nous apercevions qu'il y avait des incohérences entre la structure et les objectifs pédagogiques, nous constations qu'il y avait une fois sur deux des résultats négatifs. À partir du moment où il y a une cohérence entre les activités et les objectifs pédagogiques, les résultats restent très positifs.*[63]

[61] Ibid
[62] Ibid
[63] Ibid

Les game designers interviennent lors de cette étape, pour attribuer la caractéristique ludique au processus enseignement-apprentissage.

- **Le gameplay**

Le gameplay traduit en français par « la jouabilité »**,** il s'agit de l'ergonomie du jeu, de son degré de convivialité, fluidité, maniabilité, etc., c'est-à-dire le ressenti de l'apprenant lorsqu'il est en train de jouer.

Le « gameplay » c'est ce qui est au cœur du jeu. Le site spécialisé Emu Nova le définit ainsi : « Le gameplay, c'est le JEU, le cœur du jeu vidéo. Le reste c'est un peu de cinéma, de littérature ou de musique ».

- **La réalisation**

C'est la phase concrète de l'élaboration du serious game, elle comporte : la conception des éléments du contenu, la programmation informatique et l'intégration des ressources.

Chapitre III : Identifier une approche pédagogique compatible avec le serious game

III.1.Le scénario pédagogique : Définition

Différencier l'enseignement, c'est « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui »
Perrenoud, (1996)[64]

De nos jours, un énorme intérêt est porté pour les pédagogies nommées « actives » ou « riches »[65] liées aux courants de pensées socio-constructivistes. Cet intérêt s'appuie sur la volonté de rendre les actes d'apprentissage plus motivants en les rendant plus typiques et authentiques et les savoir-faire plus efficaces et actifs. Selon les propos du sociologue suisse Philippe Perrenoud (2004), « adapter l'action pédagogique à l'apprenant, ce n'est, pour autant, ni renoncer à l'instruire, ni en rabattre sur les objectifs essentiels. Différencier, c'est donc lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte. »

Les formes de pédagogie différenciée, s'inspirent en général du combat mené contre l'abandon et l'échec de l'apprenant et les inégalités d'apprentissage. Dans une optique militante, il est primordial d'agir pour proposer des supports et des outils.

Le scénario pédagogique réside l'un des outils cruciaux dans l'acte pédagogique. Qu'est-ce que le scénario pédagogique ?

Pour Elisabeth Louveau et Francois Mangenot, enseignants de langues et spécialistes dans la scénarisation pédagogiques (2006) :

> *On appelle scénario pédagogique une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie du cours ; la métaphore est alors celle du cinéma. (…). Etant donné qu'une formation en ligne, dans un idéal socioconstructiviste, doit donner lieu à des interactions et que celles-ci doivent être planifiées, on pourrait*

[64] Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, n°306.

[65] L'activité « riche » plus ou moins ouverte aboutit à un produit et se trouve au cœur d'un scénario socio-constructiviste. Dewey, Papert deux psychologues américains et d'autres ont favorisé l'apprentissage par le biais de projets selon l'idée que les élèves doivent apprendre à formuler leurs propres problèmes guidés à la fois par des buts généraux à formuler ainsi que par des phénomènes « intéressants » et des difficultés qui émergent de leur interaction avec leur environnement (Collins et al., 1989 : 487).

considérer que le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication[66].

Dans cette optique, l'enseignante française Claire Bourguignon (2007), définit que «le scénario d'apprentissage-action est une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale ». [67]

Bourguignon explique que la mission qui est à réaliser par l'apprenant demande l'exécution d'une succession de micro-tâches, situées dans un contexte associé à un domaine spécifique. Dans le même sens, le scénario pédagogique pourrait être défini comme un support flexible, puisqu'il offre la possibilité à l'enseignant d'intervenir, d'imaginer, de faire tout changement à tout moment et de l'étendre selon le niveau, les besoins et les intérêts de ses apprenants.

Si nous voulons donner une définition plus simple et précise du scénario pédagogique, nous pouvons dire qu'il s'agit d'essayer de formaliser par le biais de l'écriture le déroulement d'une séance pédagogique. Nous utilisons également des dénominations comme : la fiche pédagogique, le ruban pédagogique, le déroulé pédagogique, le concept du « story-board » interpellé lors de la conception des formations en ligne.

Lors de ma première année, j'étais amenée à effectuer un stage proposé par ma directrice de thèse afin de mieux cerner la problématique de mon sujet, qui est la scénarisation ludo-pédagogique. Nous avons effectué ce stage en tant que conceptrice pédagogique, au sein du service SAB ACADEMY, une structure internationale qui a pour rôle principal l'organisation et la conception les formations des clients et des collaborateurs, sous forme de module e-learning ludique. Nous avons eu la chance d'intervenir sur plusieurs projets, et à plusieurs moments clés pendant leur réalisation.

[66] Louveau, É. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
[67] Bourguignon, C. (2008). Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *États généraux de l'enseignement du japonais en France. École normale supérieure rue d'Ulm*.

Nous avons participé à l'intégralité de la conception de quelques parcours de formation ludique, de la formulation du plan, jusqu'à la production, en passant par toutes les étapes intermédiaires notamment l'élaboration du scénario pédagogique qui constitue l'étape la plus importante.

Cette étape de la réalisation du projet n'a pas été une étape facile, car c'était la première fois où nous étions amenés à rédiger un tel type de story-board (Ludo-pédagogique). Nous avons dû y travailler plusieurs fois pour l'améliorer.
Le parcours de formation intègre des personnages ayant des rôles bien précis constituant ainsi des composants essentiels dans le scénario pédagogique/ludique du module d'apprentissage, l'utilisation d'Avatar dans un cadre très proche du concret permet l'immersion de l'apprenant dans la situation d'apprentissage qu'il va devoir comprendre ou parfois gérer.

Nous avons appris lors de ce projet que le scénario pédagogique relatif à la conception d'un dispositif interactif regroupant les deux aspects : **pédagogique et divertissement**, est un scénario qui doit se baser sur une **pédagogie active**, favorisant **l'apprentissage par erreur**, et que pour faire un bon story-board, il faut se mettre à la place :

- Du producteur qui aura besoin de toutes les informations pour produire les séquences telles que le concepteur/enseignant les a scénarisées.
- De l'apprenant qui aura besoin de toutes les indications pour consulter le support de façon confortable.

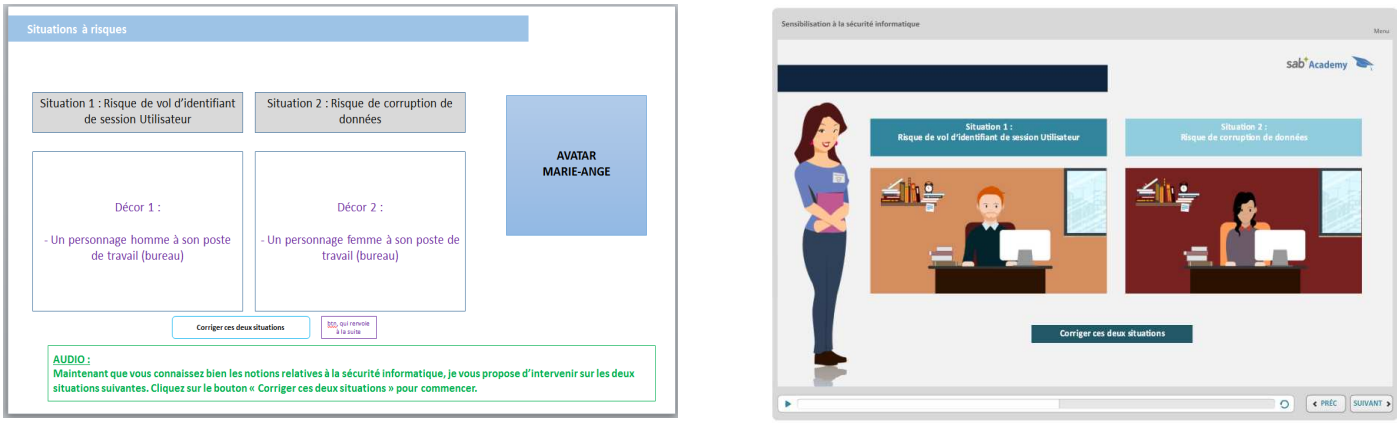


Figure 4: Séquence d'apprentissage scénarisée côté concepteur/enseignant et côté apprenant.

D'une manière générale, un scénario pédagogique a pour vocation de décrire à priori et à posteriori le déroulement d'une séquence d'apprentissage, permettant l'appropriation et l'assimilation d'un ensemble déterminé de notions, en définissait les rôles, les activités et les tâches à effectuer, les modalités d'évaluation ainsi que les ressources qui seront mises en place lors de la situation pédagogique. Lors l'élaboration du scénario pédagogique, la formulation de de l'objectif pédagogique est primordiale, ce dernier sert à identifier d'une manière directe et précise ce que l'apprenant est censé acquérir à l'issue de la séquence d'apprentissage.

Dans le cadre du serious game, l'objectif pédagogique peut être soit relatif à l'apprentissage d'une connaissance, soit à une pratique, ou bien des deux à la fois.

III.2. Approches et stratégies pédagogiques : Discussion et synthèse

Selon l'experte australienne en pédagogie Gerlese Åkerlind[68], nous pouvons identifier au niveau universitaire quatre types d'approches pédagogiques :

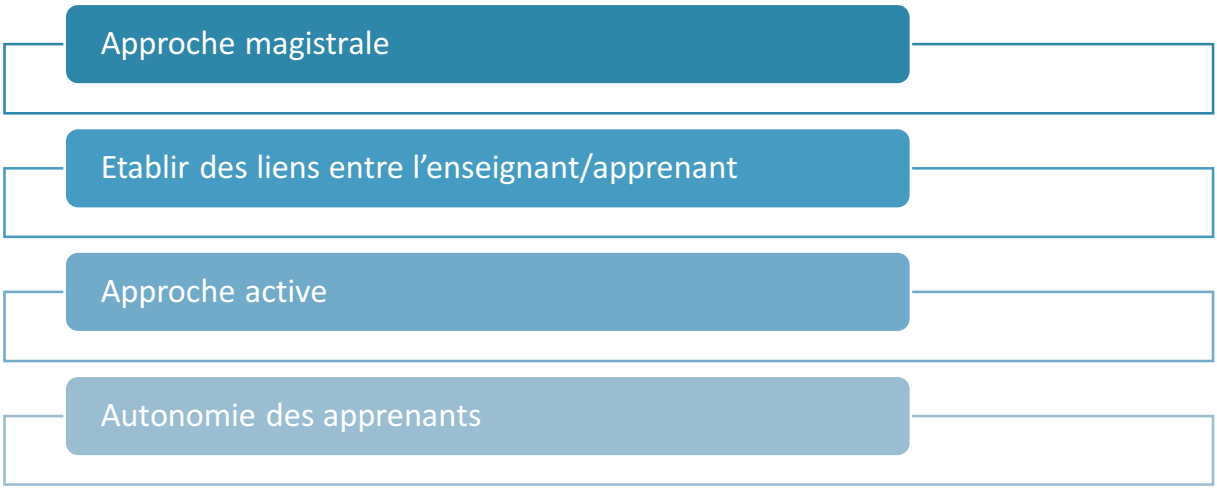


Figure 5 : Les quatre approches pédagogiques identifiées au niveau universitaire par l'experte australienne en pédagogie *Gerlese Åkerlind*

[68] Åkerlind, G. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.

La première approche est l'approche la plus générale, nous parlons de l'approche magistrale : l'enseignant expose des notions et transmet un savoir aux apprenants, ces derniers sont entrain de réceptionner les données émises, sans participer activement à l'apprentissage, dans le sens où la priorité est donnée à la relation enseignant-savoir. Aucune interactivité entre l'apprenant et l'enseignant n'est prévue, hormis la possibilité de poser des questions.

La deuxième approche consiste à nouer des liens entre l'enseignant et les apprenants, il est là pour les guider, les aider à résoudre les problèmes soulevés. La pédagogie est toujours passive, dans le sens où l'apprenant n'est pas amené à prendre de réelles initiatives.

La troisième approche privilégie l'engagement des apprenants. Nous parlons ici de la pédagogie active, les apprenants sont invités à prendre des initiatives et passer à l'action. Le but principal est de déclencher la motivation de l'apprenant, susciter chez lui le plaisir et l'envie d'apprendre.

La quatrième approche vise l'autonomie des apprenants. L'apprenant est amené à réaliser ses propres recherches, l'enseignant est là pour encadrer la démarche.

Alors, où se situe la pédagogie adaptée pour le serious game ?

Selon le psychologue et fondateur de l'Observatoire des mondes numériques en sciences humaines (OMNSH) Michael Stora (2009), « le jeu vidéo bouleverse le rapport classique aux savoirs : on apprend en faisant. Pour comprendre un jeu vidéo, il faut prendre le risque de s'aventurer dans des choix. Il est important de rappeler que tout apprentissage comprend aussi la question de l'effort et de la persévérance. Le jeu vidéo n'inscrit pas le joueur dans le "tout, tout de suite", car il exige de l'anticipation, de l'intelligence déductive. » [69]

European Schoolnet, crée en 1997, est un portail de ressources coopératif pour aider les écoles et établissements scolaires à utiliser les technologies de l'information et de la communication TIC, a publié en 2009, une étude concernant l'intégration des jeux en classe. L'objectif ultime de cette publication était de porter aux enseignants une piste afin qu'ils puissent intégrer des jeux vidéo dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage.

[69] http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/phenomene

Cette étude avait pour vision de faire connaître l'univers du jeu, d'apporter aux enseignants les composants nécessaires qui leur permettront de choisir un jeu, le tester, animer une séance à trait ludique, évaluer les acquis de leurs apprenants.

Le potentiel offert par les jeux sérieux se révèle utile pour les apprentissages complexes. Dans les cursus académiques, nous admettons que certaines notions sont particulièrement résistantes à l'apprentissage. Le concepteur pédagogique canadien Yves Munn, dans un recueil d'articles et de recherches préparé par le réseau **VTÉ** (Vitrine technologie-éducation) **- CFORP** (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques), reprend les propos du Professeur canadien Martin Riopel, spécialisé en didactique des sciences et des technologies : « Je pense que la pertinence scolaire ou la pertinence scientifique de ces jeux nous amène à réfléchir à l'idée : est-ce que nous nous attaquons à quelque chose d'important et de résistant chez les étudiants? Les recherches en éducation montrent que, quand c'est résistant, c'est résistant pendant plusieurs années et que ça vaut la peine de passer du temps à tenter de les surmonter dans un jeu ou dans toutes sortes d'activités, parce qu'il ne suffira pas à l'enseignant de dire une chose pour qu'elle soit apprise. Elle résiste très fortement. Je pense qu'en ciblant les jeux sur ces petits moments-là, déterminants dans l'apprentissage, on peut produire des effets intéressants. »

Pour les concepteurs des supports didactiques, il est évident que nous n'investissons pas dans un serious game pour résoudre une problématique simple qui peut être éclaircie par d'autres ressources et diapositifs pédagogiques moins onéreuses. Les serious games sont cependant bien adaptés à des projets dans lesquels il y a des apprentissages complexes à véhiculer.

L'apprenant d'aujourd'hui est moderne, rapide et très connecté ce qui engendre **une durée d'attention et de concentration très courte.** La distraction numérique ne cesse d'augmenter au sein des salles de cours, d'où la nécessité qui encourage vivement à adapter l'apprentissage à un apprentissage plus **actif**.

III.3.Cerner la propriété et l'objet de la forme pédagogique recherchée

Comme nous l'explique le professeur d'Université Français André Tricot, concernant la fonction que le "scénario pédagogique" représente, nous devons : « d'abord en définir l'objectif puis la définir elle-même. Il s'agit d'une fonction 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 ».[70]

De ce fait, nous semblons détenir une caractérisation de la particularité de fonction qui peut, de notre point de vue, représenter globalement notre vision du scénario pédagogique compatible avec le serious game : Le scénario pédagogique d'un serious game dont l'objectif est lié à l'appropriation d'une notion, ou une pratique, ou les deux simultanément, et dont la spécification principale est de susciter le plaisir d'apprendre chez l'apprenant, doit assurer l'équilibre entre l'aspect ludique et le choix d'une approche pédagogique active, répondant aux besoins de l'apprenant. La tâche la plus pertinente est de parvenir à cerner les deux composantes du scénario pédagogique dédié au serious game : Le ludique et l'éducatif.

Ainsi, après avoir plus au moins cerné la particularité que doit offrir le scénario pédagogique approprié au concept du serious games et en menant une réflexion sur les quatre types d'approches pédagogiques élaborés par Åkerlind, il semble qu'à présent, nous avons une représentation claire de ce que nous recherchons comme forme de pédagogie cohérente et compatible avec le serious game, il s'agit de l'approche fondée sur la pédagogie active et l'engagement des apprenants.

Cette compatibilité entre serious game et pédagogie active semble également confirmée par, Pierre Lévy, sociologue français contemporain et chercheur en sciences de l'information et de la communication 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 ».

La partie la plus intéressante dans les Serious games en tant que systèmes complexes est le fait que les règles du jeu ne sont pas données à l'avance. Il faut comprendre les règles par l'observation et l'analyse. Ce processus, qui consiste à observer, formuler des hypothèses et

[70] Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique-mythes et réalités*. Retz.

tester leur validité, est fondamentalement le processus cognitif de découverte inductive, reposant sur un apprentissage actif. Ainsi, un bon *Serious Game* propose aux apprenants des informations pour les aider à construire par eux-mêmes une hypothèse qui semble juste.

Le serious game offre à l'apprenant un espace libre d'expérimentation au sein duquel, il est amené à exercer ses capacités cognitives pour réfléchir.

La majorité des Serious games s'appuient sur l'approche pédagogique active qui fait appel à un apprentissage basé sur les essais et erreurs : l'apprenant comprend et mémorise les règles du jeu à travers la manipulation et l'essai, il ose construire des hypothèses, les essayer, se tromper et recommencer jusqu'à trouver la solution qui lui permettra de gagner et passer à un autre niveau, c'est un processus d'essai où l'erreur est un élément constitutif du jeu et un passage fondamental pour la pratique pédagogique active. Les erreurs que l'école sanctionne sont désormais dédramatisées dans les jeux. « 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. » (Alvarez, 2007).[71]

III.4.La pédagogie active et le serious game

Commençons d'abord par nous référer à quelques définitions pour tenter de cerner le concept de l'apprentissage actif. Tout d'abord, voici celle que propose Benoît Raucent, professeur dans le département mécanique de l'Université Catholique de Louvain en Belgique, s'intéressant particulièrement à l'étude de la pédagogie active.

Il définit trois principaux axes pour l'apprentissage actif : [72]

- *Apprendre à partir de situation-problèmes*
- *Apprendre en s'aidant du groupe*
- *Apprendre avec l'aide d'un tuteur*

[71] Alvarez, J. (2007). *Du Jeu vidéo au Serious Game : approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse en sciences de la communication et de l'information, Toulouse, Universités de Toulouse II (Le Mirail) et Toulouse III (Paul Sabatier).
[72] Raucent, B. & Vander Borght, C. (2006). *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*. Boeck, Bruxelles, 84-88.

Chet Meyers et Thomas B. Jones, des universitaires américains favorisent également la pédagogie active. Pour eux, ils la définissent comme étant :

> Un *environnement d'apprentissage* qui permet aux *« étudiants de parler et d'écouter, de lire, d'écrire, et de réfléchir à la manière dont ils peuvent aborder le contenu du cours par : des exercices de type résolution de problème, du travail en groupes, des simulations, des études de cas, des jeux de rôle ou d'autres approches encore – chacune d'elles nécessitant que les étudiants puissent appliquer ce qu'ils sont en train d'apprendre.* [73]

La pédagogie active consiste à rendre l'apprenant actif et acteur de son propre apprentissage de façon à ce qu'il ne soit plus un simple spectateur de sa formation, le rôle de l'enseignant quant à lui n'est plus essentiellement celui d'un transmetteur de savoir, il est aussi un accompagnateur, un guide, voir même un coach.

Des études scientifiques ont démontré, que lors d'un exposé théorique, l'apprenant peut conserver son attention pendant 10 minutes, après ce délai, il commence à errer dans ses pensées et sa concentration diminue. Il faudra donc penser à privilégier l'approche pédagogique active, afin de maintenir la motivation et l'implication de l'apprenant tout au long du cheminent d'apprentissage.

[73] Chet, M. & Thomas.B, J. (1993). *Promoting Active Learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

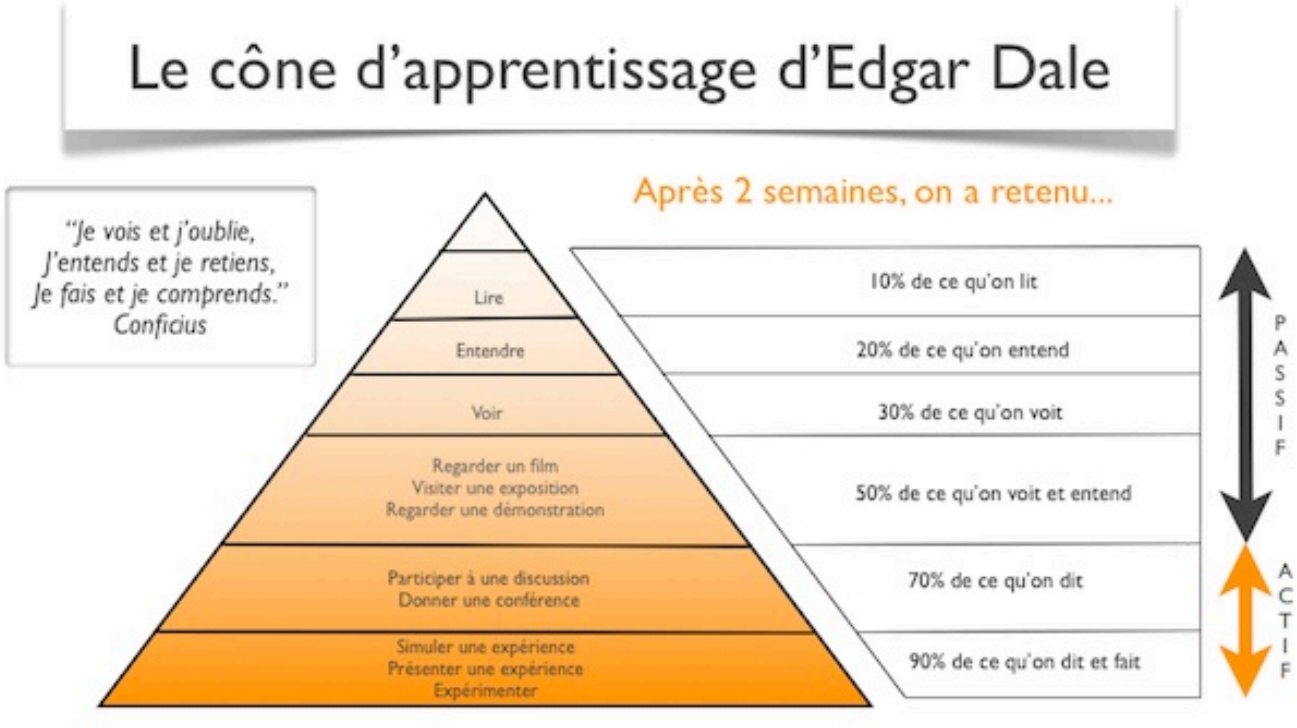


Figure 6 : Le cône d'apprentissage d'Edgar Dale

Dans le contexte du serious game, l'enjeu principal de la pédagogie active sera non seulement d'assurer l'engagement des apprenants mais de les amener à identifier leurs propres limites, à devenir conscients de leur rythme et capacité d'adaptation face aux défis et contraintes du jeu.

Un critère très pertinent de la pédagogie active et qui semble en harmonie avec l'approche du serious game, c'est la notion du projet, qui représente la prévision et l'élaboration d'une stratégie selon laquelle l'esprit doit déployer une activité en vue d'atteindre un but précis, lors du jeu sérieux, l'apprenant s'appuie sur l'ensemble de ses connaissances et compétences pour gagner. C'est une méthode constructiviste[74] permettant à l'apprenant d'être motivé par ce qu'il apprend, de construire lui-même son savoir en se confrontant à des nouveaux challenges, en explorant et recherchant du sens à ses apprentissages. Il s'agit de passer de la réceptivité pédagogique passive à la réceptivité pédagogique active où l'apprenant est amené à

[74] Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Développée par le psychologue et l'épistémologue suisse Jean Piaget (1964).

s'interroger, débattre, surmonter ses peurs, détecter ses lacunes, anticiper, prendre des risques, d'être tout simplement en mesure de gérer sa propre démarche éducative.

Placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage est l'intérêt primordial de la pédagogie active, cette dernière s'inspire de situations réelles, ce qui augmente la motivation de l'apprenant à exécuter les tâches qui lui sont proposées. La pédagogie active favorise l'apprentissage durable plutôt que de solliciter la mémoire à court terme. Le serious games fait partie des stratégies d'enseignement cherchant à attribuer à l'apprenant un rôle actif et signifiant.

Le monde est en perpétuelle mutation, penser à réinventer les institutions d'enseignement semble nécessaire afin d'aider les apprenants à assimiler les compétences et habiletés qui leur seront essentielles pour relever les défis du futur. La pédagogie active favorise cela et y contribue fortement. Citons les principales raisons poussant à opter pour cette approche pédagogique.

- **Développement des compétences de collaboration, de créativité et de résolution de situations problèmes concrètes.**
- **Faire des étudiants des apprenants pour la vie.**
- **Engager les étudiants.**
- **Privilégier les apprentissages durables.**
- **Augmenter le plaisir d'apprendre.**
- **Maintenir la motivation des apprenants tout au long de leur apprentissage.**

III.5. APP et serious game

Dans leur ouvrage *Etre enseignant, Magister ? Metteur en scène ?*[75], les deux chercheurs en didactique et pédagogie Benoît Raucent et Cécile Broght, distingue deux catégories de pédagogie active, désignées par le même sigle : « APP », il s'agit de « Apprentissage Par Problème » et « Apprentissage Par Projet ».[76]

D'après Raucent et Cécile Vander Borght l'Apprentissage Par Problème est « 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. »[77]

Toujours selon ces deux chercheurs, l'Apprentissage Par Projet serait une « activité interdisciplinaire » visant « la contextualisaton 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. »[78]

James Rhem, universitaire américain et gérant du journal américain spécialisé dans la pédagogie et apprentissages *The national Teaching & Learning Forum*, propose une définition de l'APP : « Une stratégie éducative qui place les étudiants dans un contexte, où ils se confrontent à des problèmes ouverts et tâchent de trouver des solutions appropriées. »

Rhem nous raconte d'une manière brève l'histoire de l'*APP* :

> *L'histoire moderne de l'APP débute à l'aube des années 70 à la faculté de Médecine de l'université de McMaster au Canada. L'histoire de son approche est cependant plus ancienne. Thomas Corts, président de l'université de Samford voit l'apprentissage par projet comme "une nouvelle redécouverte d'un mode d'apprentissage." De son point*

[75] Raucent, B. & Vander Borght, C. (2006). *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*. Boeck, Bruxelles.
[76] Soulignons que dans la langue anglaise nous retrouvons le même phénomène : L'*Apprentissage Par Problème* se traduit par « *Problem-Based Learning* », et correspond au sigle « *PBL* ». L'*Apprentissage Par Projet*, se traduit par « *Project-Based Learning* », et propose de ce fait le même sigle « *PBL* ».
[77] Ibid, Raucent, Vander Borght.
[78] Ibid.

de vue, cela se rapprocherait des questions-réponses dialectales de Socrate, ainsi que sur la dialectique hégélienne de thèse- antithèse-synthèse.

Nous noterons, que c'est également en 1970, que le chercheur américain Clark Abt a publié son ouvrage *Serious Game*. (Cf. chapitre I:I.2). Nous soulignerons également concernant la période de la Grèce Antique, que l'approche de Socrate abordé par Corts, pourrait aussi faire office d'un jeu, en l'occurrence celui du *jeu de Socrate* dont le but serait de mettre son interlocuteur en défaut. Julian Alvarez, dans sa thèse intitulée *Du jeu vidéo au serious games*[79], s'est interrogé sur le fait qu'en menant une réflexion sur ces correspondances de périodes, nous pourrons soulever un indicateur signifiant que l'apprentissage actif et le serious game (sous forme de jeux de plateau et de jeux de rôle à l'époque) sont apparus dans la même période car il s'agit peut-être d'approches similaires ou complémentaires ?

Pour définir la pédagogie ou l'apprentissage par projet, il faut d'abord cerner la notion de projet, notion plutôt récente puisqu'elle ne s'impose dans nos actions que vers le milieu du XXème siècle. Dans notre vie quotidienne, nous sommes envahis par les projets : projets d'avenir, projets professionnels, etc., les définitions que nous trouvons du terme projet font presque toujours apparaître un certain engagement du sujet vis-à-vis d'un objectif pédagogique mesurable, la planification nécessaire des activités pour atteindre cet objectif, et l'aspect matériel de la réalisation du projet.

Dans le contexte du serious games, l'apprenant est face à une situation problème, à une énigme, où il sera amené à réaliser une succession des tâches, un projet éducatif, ainsi, nous pouvons dire que l'approche pédagogique du serious game semble indissociable de l'APP.

Selon le principe de l'apprentissage actif, l'enfant construit ses propres connaissances. Tout projet éducatif doit donc être de nature à lui permettre d'observer, de manipuler, d'expérimenter, d'explorer, de créer, de construire, d'exprimer, d'entrer en contact avec ses pairs, d'échanger, de prendre des décisions ainsi que des risques et d'utiliser ses erreurs pour apprendre.[80]

---

[79] Alvarez, J. (2007). *Du Jeu vidéo au Serious Game : approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse en sciences de la communication et de l'information, Toulouse, Universités de Toulouse II (Le Mirail) et Toulouse III (Paul Sabatier).

[80] Cadre d'élaboration du Curriculum éducatif, mars 2006, p. 16.

Le projet éducatif est inspiré des contextes réels des apprenants et de leurs centres d'intérêt. Cela permet d'éveiller leur curiosité, leur plaisir d'apprentissage, de la découverte, de la créativité et de l'innovation, il leur offre également l'opportunité d'approfondir leurs acquis, de développer leur réflexion et stratégies cognitives, de perfectionner leurs compétences et habiletés, et d'explorer de nouveaux concepts. Les projets éducatifs sont majoritairement encadrés par une pédagogie active à trait ludique.

DEUXIÈME PARTIE : Vers l'élaboration d'un scénario Ludo-pédagogique pour l'enseignement-apprentissage du FLE

Chapitre I : Le serious game et l'enseignement-apprentissage des langues

I.1. Histoire de l'enseignement-apprentissage des langues

L'avènement du concept du jeu dans le champ de l'éducation, puis dans l'enseignement des langues, fait ses premiers pas au début du 18ème siècle. Ce phénomène ne prend pas sa source dans l'enseignement scolaire français, mais il est le fait de quelques précepteurs tentant, souvent vainement, de réajuster le système traditionnel, comme le souligne Christian Puren (1998)[81], Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères, en prenant comme référence les propos du pédagogue De Vallange (1730), « son art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent ; dépendance de l'Art d'élever la jeunesse selon la différence des âges, du sexe et des conditions ».

L'intérêt attribué au jeu a commencé à se développer lors des années 1980 avec l'apparition des cours audiovisuels ainsi que l'approche communicative.

Jusqu'à cette période, les fondements théoriques d'ordre structuraliste et béhavioriste des années 1950-1960, basant les approches pédagogiques sur l'enseignement des formes et des structures détenaient une certaine exclusivité. Il appartient alors aux démarches constructiviste et cognitiviste de repositionner l'apprenant au cœur d'un apprentissage plus contextualisé. C'est à cette période que des activités « plus variées et plus 'créatrices', comme les jeux, les simulations [globales] et les jeux de rôles » (Puren, 1988) prennent place dans l'enseignement des langues. À ce titre, l'ouvrage de Caré et Debyser (1978), intitulé *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*[82], témoigne de ce renouvellement des pratiques. Les termes 'ludique' et 'jeu' font leur apparition dans les programmes officiels, les référentiels et les supports d'apprentissage qui leur sont accordés.

[81] Puren, C. & Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactiques des langues*. Ellipses.
[82] Caré, J-M. & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. HACHETTE.

I.2. Les particularités de l'apprentissage des langues

Le cours de langue étrangère implique au moins deux langues et, ne l'oublions pas, au moins deux cultures différentes. Même si seule la langue-cible est utilisée en classe, la langue maternelle des apprenants ou d'autres langues qu'ils connaissent sont toujours présentes à leur esprit et interfèrent avec la langue que nous leur apprenons. Il n'est pas possible de remplacer simplement une langue et une culture par une autre, mais il faut toujours les combiner dans une démarche pédagogique bien définie.

Apprendre une langue et une culture étrangères nous amène donc à mettre en perspective sa propre langue et sa propre culture, donc son identité ; en parlant différemment, nous pouvons aussi être amenés à penser et à vivre – un peu – autrement. Il ne s'agit donc pas seulement d'imprégner de nouvelles connaissances ou compétences ni, une fois qu'elles sont assimilées de savoir les utiliser à bonne cognition, mais aussi de développer les aptitudes de l'empathie, l'autocritique, le dialogue.

Depuis que l'enseignement des langues ne visent pas seulement la connaissance théorique de ces langues – appelées « métalinguistiques » – mais prioritairement leur pratique – précisément « linguistique » –, il a cette particularité que son objet et son instrument ne font qu'un : nous enseignons le français en français, le russe en russe, l'allemand en allemand. Ce qui est un défi avec les débutants avec lesquels il faut malgré tout parvenir à communiquer.

Les méthodes contemporaines réclament aussi une participation active des apprenants car nous estimons que ce n'est que par la motivation, la communication, les initiatives, l'expérience, que nous pouvons apprendre une langue et une culture étrangères. Et cette démarche réclame forcément des interactions plus intenses et ouvertes avec l'enseignant et les autres apprenants du groupe.

L'apprentissage d'une langue étrangère n'implique pas seulement le savoir de l'apprenant, mais mobilise toute sa personnalité : la socialisation (la communication, la participation, l'ouverture d'esprit, la tolérance) ; le psychoaffectif (l'émotion, la faculté de l'imagination, la confiance en soi, la curiosité intellectuelle, l'esprit ludique) ; le physique (les attitudes et les comportements, le langage non verbal).

Il faut donc insister sur le fait que l'apprentissage des langues et des cultures engage des processus cognitifs d'acquisition et requiert des investissements socio-affectifs beaucoup plus longs, complexes, subtils, exigeants que les autres apprentissages, et leurs enjeux et implications sont plus déterminants pour la personnalité et l'avenir de l'apprenant.

Il faut aussi rappeler que l'apprentissage d'une langue étrangère, avant d'être un impératif comme on ne cesse de le dire actuellement, est d'abord une opportunité : celle de vivre une expérience unique qui engage toute la personnalité. Apprendre une langue et une culture étrangères permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres individus, d'autres optiques de percevoir le monde, d'y vivre, en jouant avec les mots qui disent ce monde et le façonnent. Cela permet aussi de dépasser les limites de sa propre langue et de sa propre culture, et de les enrichir par la même occasion. L'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères n'est pas une simple compétence à acquérir, mais plutôt une expérience à vivre, patiemment, assidûment et attentivement.

I.3. L'importance du jeu dans l'apprentissage des langues

Haydée Silva, Professeure du dicatique du francais à l'Université Nationale Autonome du Mexique, dans son livre, *Le jeu en classe de langue*[83] (2008), analyse le concept du jeu sous un angle pédagogique et distingue les jeux selon les différents usages qui en sont faits en apprentissage des langues. Elle insiste sur ce qui rend l'activité ludique et non sur le jeu en tant qu'objet.

Comme nous l'avons vu précédemment dans la première partie de notre travail, l'un des leviers pédagogiques du jeu est le plaisir d'apprendre, la motivation déclenchée, la capacité à s'impliquer et mobiliser ses efforts pour réaliser une tâche. Dans le milieu éducatif, les approches didactiques ont saisi ces particularités inhérentes au jeu pour les mettre à disposition de l'enseignement-apprentissage des langues. L'écrivain espagnol Javier Lopez a défini le serious game intégré dans un cours de langue comme suit : « toute activité didactique caractérisée par deux composantes : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion, et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique ».

[83] Silva, H.(2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

En classe de langue, de nombreuses recherches scientifiques ont souligné le rôle important du jeu comme étant un moyen interactif, le jeu est considéré comme un levier de communication et d'interaction. Ainsi, selon l'enseignant français François Weiss (2002) :

> *Les activités ludiques présentent peutêtre la situation la plus "authentique" d'utilisation de la langue dans la salle de classe et elles permettent aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage » : en jouant, l'apprenant est amené à s'exprimer, à clarifier sa pensée, à justifier ses choix auprès des pairs et co-équipiers et utiliser toutes les combinaisons langagières possibles (même avec un lexique réduit) pour se faire comprendre (Hallal et al., [soumis]). Etant fondé sur un défi, le jeu exige des apprenants un effort pour atteindre un but précis, tout en respectant les règles du gameplay. Dans ce sens, le jeu crée le besoin et le désir de s'exprimer correctement : « pour participer efficacement et pour gagner, il faut écouter, parler et comprendre. Les acquis linguistiques sont présentés, fixés ou révisés dans une situation motivante et naturelle.*[84]

Plusieurs écrits scientifiques relèvent la compatibilité du jeu avec l'approche actionnelle. Le chercheur belge Frederick Cornillie[85] (2012) souligne qu'en situation d'apprentissage des langues, les environnements de jeu sont souvent associés à l'enseignement de la langue basé sur les tâches. À son tour, le professeur américain Robert Godwin-Jones, dans un article publié dans la revue *Language Learning & Technologies*, (2014) considère que le jeu met l'apprenant dans un environnement immersif dans lequel il utilise, d'une façon extensive, la langue cible : « Cela signifie qu'ils utilisent le langage de façon concrète et significative pour accomplir une tâche. Cela signifie également qu'ils utilisent la langue cible de manière socialement appropriée ; dans le contexte de jeu la validité pragmatique est plus importante que la précision grammaticale ». [86]

Dans ce contexte ludique, l'apprenant, reçoit un flux constant de rétroactions (feedback) de la part de la machine ainsi qu'un flux d'interactions avec les autres joueurs. Cela l'invite à réessayer, réviser, réajuster ses choix. En environnement pédagogique, le jeu, qu'il soit matériel ou informatique, permet donc une alternance des actions répétées dans des situations différents avec des degrés de difficulté et de complexité croissants, ce qui accentue la terminologie et les structures de la langue déjà acquis. Ces activités se déroulent dans un environnement sécurisant et accueillant qui engendre du plaisir d'apprendre et de la satisfaction vue que le progrès dans le jeu est reconnu, valorisé et récompensé.

---

[84] Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette FLE.

[85] Cornillie. F. & Thorne, S.L. & Desmet, P. (2012). Digital games for language learning : challenges and opportunities. *ReCALL*, 24(3), 243–256.

[86] Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9–19.

Chapitre II : L’enseignement-apprentissage du FLE

II.1. Quelques définitions

- **Langue étrangère**

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques.

La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. (*Dictionnaire de didactique du français*, **Jean-Pierre Cuq**, 2003 : 150)

- **CERCL**[87]

Le Cadre européen commun de référence pour les langues CECRL), publié par la Conseil de l'Europe en 2001, sert de référence à la conception de programmes scolaires et à la rédaction de manuels de presque toutes les langues. En effet, il a été traduit et adapté dans36 langues.
Il décrit les résultats obtenus par les apprenants dans l'apprentissage d'une langue européenne et indique le niveau de référence (allant de A1 à C2).

A =Niveau Utilisateur élémentaire
A1 = niveau introductif ou de découverte
A2 = niveau intermédiaire ou usuel

[87] http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/fle-et-europe/cecr/

B = Niveau Utilisateur indépendant

B1 = niveau Seuil

B2 = niveau avancé ou indépendant

C = niveau Utilisateur expérimenté

C1 = niveau Autonome

C2 = niveau Maîtrise

- **Le vocabulaire**

Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J-P. Cuq, le terme vocabulaire désigne, « L'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire. »
Les deux professeures françaises Marie-Claude Tréville et Lise Duquette, définissent le vocabulaire comme suit :

> *Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle "vocables" ou plus communément "mots".* [88]

L'apprenant découvre de nouveaux mots lors de son contact avec son entourage familier, par la suite son milieu scolaire et académique. Il l'enrichit par la suite à travers les activités orales, les activités de découverte, la lecture, les activités de réflexion et les activités ludiques.

- **L'orthographe**

Selon le nouveau dictionnaire français LAROUSSE, l'orthographe se définit comme étant l'ensemble de règles et d'usages qui régissent la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.

[88] Reville, M-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette.

- **La grammaire**[89]

La grammaire est la science qui étudie les éléments d'une langue et ses combinaisons. Le concept dérive du terme latin grammatĭca et désigne, par ailleurs, l'art de parler et d'écrire une langue correctement. La grammaire est donc l'ensemble des règles et principes régissant l'usage d'un langage déterminé (chaque langage a sa propre grammaire). En tant que science, elle fait partie de la linguistique.
L'étude de la langue consiste en quatre niveaux : le niveau phonétique et phonologique, le niveau syntactique et morphologique, le niveau lexique et sémantique et le niveau pragmatique. Bien que la séparation entre ces niveaux ne soit pas précise, elle a tendance à se restreindre à l'étude de la grammaire au niveau syntactique et morphologique.

- **La conjugaison**[90]

La conjugaison désigne l'ensemble des formes que peut prendre un verbe. En français, il existe 4 modes :

- **L'indicatif** exprime des actions et des vérités générales.
- **Le subjonctif** exprime un souhait, une volonté ou un conseil.
- **Le conditionnel** exprime une condition.
- **L'impératif** exprime un ordre.

Chacun de ces modes est subdivisé en temps. Nous distinguons les temps simples des temps composés. Un temps composé se construit toujours avec un auxiliaire puis le verbe au participe passé. Un temps composé est donc une location verbale constituée de plusieurs mots.

- **Le support didactique**

L'emploi du support didactique en classe de FLE facilite la pratique pédagogique, et rend l'acheminement du cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques et traditionnels. Il s'agit également d'avoir une perception plus cernée du contexte francophone, qu'ils commencent à appréhender. Le manuel scolaire se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de diversifier les approches de l'enseignant.

[89] http://lesdefinitions.fr/grammaire
[90] https://leconjugueur.lefigaro.fr/frapropsdelaconjugaison.php

- **Le ludique**

Selon le nouveau dictionnaire français LAROUSSE, la notion du ludique est relative au jeu ; qui manifeste un certain penchant pour le jeu : une forme ludique d'apprentissage.

II.2. Qu'est-ce qu'une classe FLE ?

À une certaine époque, nous opposions la classe au monde extérieur, en défaveur de la classe que nous estimions être un endroit artificiel, fermé, figé où il n'était pas possible d'avoir des communications authentiques, donc d'apprendre des langues étrangères. Cette opposition Classe/ Monde (naturel) est maintenant dépassée : non seulement nous estimons que la Classe fait partie du Monde, mais que la Classe n'est plus un lieu fermé et artificiel, mais qu'elle doit au contraire s'ouvrir sur le monde et en faciliter l'accès.

Une des principales spécificités de l'enseignement des langues actuel est précisément d'associer étroitement son objet et son instrument : nous enseignons la langue en la parlant, la communication en communiquant, l'approche interculturelle en la pratiquant. Nous ne pouvons plus compter sur le principe du « Fais ce que je te dis, mais ne fais pas ce que je fais. »

Selon les recherches effectuées sur l'apprentissage des langues, nous pouvons décrire deux mouvements fondamentaux qui animent une classe de langue :

- **Une force centripète** : L'exercice d'une langue et l'exposition à une culture étrangère sont exigeants, souvent déstabilisants. Aussi est-ce important que règne dans cette classe un climat de confiance et un esprit de solidarité pour que les apprenants osent y prendre non seulement la parole, mais aussi des initiatives sans avoir peur d'être mal jugés sur leurs erreurs linguistiques ou leurs maladresses culturelles. Dans cette perspective, la classe de langue constitue donc un microcosme où chaque membre a un rôle sur mesure, et une zone franche où l'on peut parler librement. Dans cet esprit, le professeur est avant tout le coach d'une équipe.

- **Une force centrifuge** : La classe doit être en lien direct – linguistiquement, culturellement, mentalement, techniquement (grâce à internet) – avec le contexte cible, qu'il se trouve de l'autre côté des murs de l'école ou à des milliers de kilomètres. Il est indispensable, si nous voulons que l'usage de la langue que nous enseignons dépasse le cadre de cette classe, de décloisonner le cours de langue, de faire sortir les apprenants ou d'y inviter des autochtones (réellement ou virtuellement), en commençant notamment par des projets interdisciplinaires avec des collègues (autochtones ou allophones) au sein de la même école.

Ainsi, la classe de langue FLE (français langue étrangère), est un espace à trait social où se manifeste, entre l'enseignant et l'apprenant, un enseignement/apprentissage de l'objet en circulation : la langue et la culture étrangères. La coexistence de la variété en classe de FLE entraîne une capacité d'intercompréhension de la part de l'enseignant, les apprenants et les parents.

Aussi une classe de (FLE) est un univers plurilingue et pluriculturel, c'est un milieu où se retrouvent les cultures des apprenants, la culture de l'enseignant et la culture de la langue à enseigner. La présence de la culture de l'Autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel académique ou le diapositif didactique.

II.3. L'oral/écrit : deux entités complémentaires en classe de FLE

Le FLE (Français Langue Étrangère) développe d'une manière harmonieuse et homogène à priori quatre composantes : la **composante linguistique** qui consiste à enseigner et apprendre un contenu grammatical au niveau de la compréhension et l'expression orales et écrites. **La composante sociolinguistique** qui en rapport avec les différentes situations de communication. **La composante discursive** qui s'intéresse à l'intention du locuteur dans une situation de communication et d'interaction selon les différents types de discours. **Et la composante stratégique** qui permet au locuteur de mettre en œuvre tous les moyens verbaux et non verbaux pour assurer une communication adéquate et efficace à une situation bien déterminée.

Ces composantes représentent l'ensemble des compétences permettant à l'apprenant de progresser dans son apprentissage et de se rapprocher des compétences d'un natif.

Les recherches menées sur la communication démontrent que les deux composantes oral/écrit et expression/compréhension sont en étroite affinité et qu'il est difficile de les désunir. L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre : la bonne écriture résulte de la bonne lecture, bien écouter et bien parler implique une bonne compréhension et de l'aisance de l'expression.

Néanmoins, le langage oral diffère du langage écrit, les mécanismes engagés par les pratiques de l'expression et la compréhension ne sont pas similaires. Ainsi, dans la communication en classe de langue étrangère, nous essayons de reproduire les particularités authentiques de la communication de la vie quotidienne.

Cette distinction entre l'oral et l'écrit et entre la production et la compréhension permet de déterminer des objectifs de formation en fonction des besoins langagiers des apprenants. Toutefois, le langage oral diffère du langage écrit, les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression sont également différents. De ce fait, dans la communication en classe de langue étrangère, on essaie de reproduire les traits authentiques de la communication de la vie de tous les jours.

Ce discernement entre l'oral et l'écrit et entre la production et la compréhension permet de positionner des objectifs pédagogiques en fonction des besoins langagiers des apprenants. La méthodologie du FLE a pour intention l'enseignement et l'apprentissage du français à des locuteurs non natifs de cette langue. Les apprenants ont besoin d'apprendre à *bien* communiquer, donc à pratiquer une diversité de situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à un niveau plus large (communication professionnel, contexte international, etc).[91]

Par rapport à l'écrit, l'oral a longtemps été méjugé dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE. Les méthodes classiques s'intéressaient exclusivement au texte et de la langue écrite. Elles ne faisaient appel à l'oral que pendant les séances de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, comme le souligne le professeur belge Jean-Maurise Rosier (2002), quand il dit que « l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut »[92]. L'oral serait donc vu

[91] Elarbadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
[92] Rosier, J-M. (2002).*La didactique du français, Que sais-je ?*. PUF, Paris.

comme une source d'abasourdissement, par rapport à l'écrit qui est considéré comme directif, obéissant à un ordre.

À partir des années 1970, avec les approches communicatives, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations. De nouveaux éléments non verbaux sont pris en considération comme les aspects paralinguistiques, les gestes, les mimiques etc. Cependant, dans les actes pédagogiques, l'écrit prend le dessus sur les activités de l'oral employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit.

Comme l'affirme, Weber Corinne, professeure des universités en Sciences des Langages : « Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement »[93]. (Weber, 2005).

En effet les deux activités de l'oral et de l'écrit se réalisent souvent d'une manière synchrone.

II.4. Le recours au serious game dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Le psychanalyste britannique Donald Winnicott précise que : « La principale caractéristique de l'enfance est son mode de vie ludique.»

Depuis toujours, le jeu est utilisé comme étant l'essentiel moyen de l'apprentissage chez l'être humain au sein de son environnement familier ainsi que scolaire.
Jouer fournit à l'apprenant dès son plus jeune âge la possibilité d'observer, toucher, par la suite discuter, analyser, se poser des questions, découvrir tout ce qui l'entoure.

De nos jours, l'opération d'apprentissage qu'elle soit destinée aux enfants ou aux adultes, lorsqu'elle se présente de manière assez ludique, peut mener à des résultats assez encourageants par rapport aux méthodes traditionnelles.

[93] Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ?. *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.

Rappelons que les programmes académiques d'enseignement de l'école précisément le primaire, mentionnent le fait que le jeu reste l'activité essentielle à fournir à l'enfant lors de son apprentissage afin de le conduire à explorer son entourage, à communiquer d'une façon verbale et non verbale, à développer ses capacités sensorielles, motrices, intellectuelles, affectives…à travers le jeu que l'enfant bâtit et acquit ses connaissances fondamentales.

Le recours au jeu comme support d'apprentissage permettra de le considérer comme étant un outil majeur à la fois déclencheur de motivation, porteur de sens et assurant l'implication et l'engagement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. De plus c'est un moyen qui favorise l'échange et l'interaction entre les apprenants=>Vecteur de communication.

L'utilisation du support didactique à caractère ludique motivera davantage l'apprenant à apprendre la langue étrangère. Le jeu comme étant une activité ludique positionne l'apprenant devant une situation problème où il sera amené à résoudre en communiquant. Nous supposerons que les *activités ludiques illustrées* seraient une méthode d'apprentissage performante et un moyen pédagogique ludique efficace en classe de langue. Car le recours à l'image comme un support visuel et un vecteur culturel et du jeu comme moyen de détente et libérateur de toute contrainte puisse faire de l'activité ludique illustrée une porte d'entrée à la langue à la culture de l'autre.

L'activité ludique est perçue comme une technique qui peut aider l'apprenant à construire progressivement un système lexical structuré et cohérent. Le serious game, conduit de manière méticuleuse, pourrait développer chez l'apprenant l'habileté à s'approprier les mots et leur étymologie pour en maîtriser peu à peu l'usage.

Chapitre III : Proposition des activités ludo-pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage du FLE

III.1. Contexte de l'expérimentation et choix du public

Au cours des dernières années, l'apprentissage des langues a connu d'importantes mutations : la didactique des langues et des cultures (DLC) a vu émerger une approche méthodologique largement adoptée à travers le monde, celle de la perspective actionnelle. En se focalisant sur le rôle de l'apprenant comme étant un acteur autonome susceptible d'adopter des stratégies pour mener à bien des tâches dans différents domaines de sa vie sociale, cette perception semble propice au développement de nouvelles situations d'apprentissage d'ordre informel. Néanmoins, ni la littérature spécialisée récente portant sur l'apprentissage informel des langues étrangères, ni le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ne se sont véritablement interrogés sur la place que peut occuper le jeu au sein des situations formelles et informelles d'apprentissage. Dans cette expérience, nous allons essayer d'évaluer l'apport d'introduire la notion du jeu dans une activité pédagogique, où l'apprenant sera amené à réaliser des tâches bien précis et de s'autoévaluer, l'enseignant jouera le rôle de conseiller, de guide et de facilitateur d'apprentissage.

L'expérimentation que nous avons menée s'est déroulée sur 14 séances et a concerné 24 apprenants, elle a eu lieu au niveau du Centre de Langues de l'Université Ibn Tofail, où j'étais enseignante FLE, Niveau A2 du CERCL.

L'objectif de cette expérimentation était d'introduire la notion du Serious game dans notre pratique pédagogique, afin d'observer le comportement des apprenants vis-à-vis cette nouvelle approche dont ils ne sont pas habitués et par la suite d'évaluer leurs acquis.

Contexte de l'expérimentation :

Le Centre de Langues est ***un service commun*** à l'UIT tourné entièrement vers l'enseignement des langues, de la communication et du coaching. C'est un espace multimédia pour l'apprentissage des langues en autoformation guidée, offrant un dispositif hybride alternant cours en présentiel, cours dans des salles multimédias et cours à distance.

Choix du public :

Il s'agit d'un public hétérogène, des étudiants universitaires (18 à 22 ans), issus de différentes filières littéraires, scientifiques et économiques, habitués à la manipulation de l'outil informatique. Après avoir passé un test de positionnement au préalable, les apprenants se sont positionnés en niveau A2 : niveau élémentaire intermédiaire.

Les difficultés soulevées sont liées aux techniques communicationnelles, à la prononciation, et à l'orthographe. Ils ont aussi des lacunes relatives aux bases linguistiques telles que les règles grammaticales ainsi qu'un niveau de vocabulaire assez faible.

III.2. Nature de l'expérimentation

Afin de déterminer l'objectif pédagogique qui fera l'objet du jeu choisi, nous avons effectué un Test diagnostique lors de la première séance, afin de détecter le niveau linguistique du public cible.

Les résultats du test ont démontré que la majorité des apprenants possèdent des difficultés relatives à la **grammaire** et la **conjugaison**.

De ce fait, l'expérimentation pédagogique réalisée essayera de pallier aux lacunes précisément linguistiques jugées les plus pertinents chez les apprenants en introduisant le concept du serious game, afin de déclencher leur motivation et plaisir d'apprendre, par le biais de l'instauration d'un scénario ludo-pédagogique. L'idée principale était d'élaborer chaque séance une activité ludo-pédagogique mobilisant un jeu grammatical et visant l'atteinte d'un objectif pédagogique déterminé au début du cours.

Les jeux sérieux constituent un environnement favorable pour l'apprentissage et l'assimilation des compétences d'ordre langagier et communicationnel, comme la compétence linguistique avec toutes ses composantes (compétence grammaticale, lexicale, orthographique, sémantique et phonologique) et la compétence sociolinguistique.

Parmi la pléthore des jeux pédagogiques en ligne que nous pouvons tester sur la toile, nous avons choisi de cibler notre recherche sur les jeux qui peuvent être exploités dans la classe de FLE, et qui répondent aux critères suivants :

- La clarté des consignes et des règles.
- La facilité de la navigation.
- Un vocabulaire adapté au niveau du public cible.
- L'interactivité, la manipulation et la rapidité des actions.
- La pertinence du feedback.

III.3. Élaboration des fiches pédagogiques des séances proposées

Fiche pédagogique Séance "1"

Titre de la séquence : La jeunesse

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs communicatifs :

- Parler d'un souvenir de sa période d'adolescence.

Objectifs linguistiques :

- Connaître les articles définis et indéfinis
- Identifier les groupes verbaux.

Sensibilisation
 • Visionnage et interprétation de l'image
Exposition
• Lecture du texte « La jeunesse » (Voir Annexes/Support S1)
Conceptualisation / appropriation
• Sur la base du texte lu, repérage du champ lexical relatif à la jeunesse et l'adolescence. • Questions de compréhension (Voir Annexes/Support S1 • **Cours et exercices :** • Grammaire : les articles définis et indéfinis • Conjugaison : les groupes verbaux

Production

- Rédiger un petit paragraphe racontant un souvenir qui a marqué votre adolescence.

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chacun d'eux sera amené à lire sa production et partager son expérience avec ses collègues.

Fiche pédagogique Séance "2"

Titre de la séquence : Situations de communication

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs communicatifs :

- Produire une situation d'énonciation.

Objectifs linguistiques :

- Identifier les types de phrases.
- Connaître le présent de l'indicatif et sa terminaison, en prenant en compte la nature des groupes verbaux.

Sensibilisation



La situation d'énonciation

- Visionnage de la vidéo pour introduire la notion de la situation d'énonciation, ses indices et ses éléments.
  Lien de la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=BIBxBlTKn7g

Exposition

- Lecture des dialogues illustrant trois situations de communication différentes. (Voir Annexes/Support S2)

Conceptualisation / appropriation

- Sur la base des situations de communication lues, les apprenants seront amenés à identifier les situations d'énonciation et de répondre aux questions : Qui parle ? À qui ? Où et quand ? de quoi ?
- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S2)
- Grammaire : Les types de phrases
- Conjugaison : Le présent de l'indicatif

Production

- Imaginez une situation semblable aux trois situations proposées (au café, restaurant, chez l'épicier, etc) et rédigez un dialogue de quelques lignes. (*Travail par binôme*)

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque binôme sera amené à passer devant ses collègues pour interpréter leur situation de communication.

Fiche pédagogique Séance "3"

Titre de la séquence : Vivre en campagne/vivre en ville

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs communicatifs :

- Parler des avantages et des inconvénients de la vie à la campagne et de la vie à la ville.

Objectifs linguistiques :

- Connaître les déterminants possessifs et démonstratifs
- Connaître le nombre des noms (Singulier/Pluriel)

Sensibilisation



- Vivre ou ville ou à la campagne ?

Exposition

- Lecture du texte « Vivre en campagne/Vivre en ville » (Voir Annexes/Support S3)

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S3)
- Grammaire : Les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs.
- Conjugaison : Le nombre des noms.

Production

- Vous préférez vivre en ville ou en campagne. Quelles sont vos raisons ? Rédigez un petit paragraphe de quelques lignes dans lequel vous exprimez votre avis personnel.

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de partager avec eux son avis et créer un échange argumentatif.

Fiche pédagogique Séance "4"

Titre de la séquence : Écrire une carte postale

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

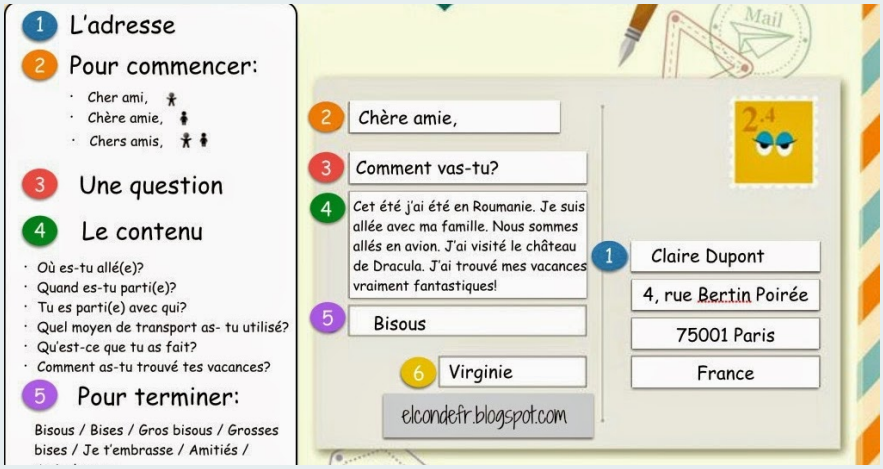
Objectifs linguistiques :

- Connaître la forme négative.
- Connaître les formules d'appel et de conclusion utilisées dans la rédaction d'une carte postale.

Sensibilisation



Exposition



- Sur la base de l'illustration, les apprenants seront amenés à identifier les éléments constituant la carte postale : les coordonnées, la formule d'appel, le contenu du message, la formule de conclusion et la signature, en faisant appel aux connaissances acquises lors de la séquence de la situation d'énonciation.
  (Voir Annexes/Support S4)

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S4)
- Grammaire : La forme négative

Production

- C'est l'hiver / L'été et vous passez vos vacances à la montagne/mer. Rédigez une carte postale à un ami ou à une amie pour lui raconter ce que vous faites. (Utilisez le présent de l'indicatif)

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à lire à haute voix le message de sa carte postale.

Fiche pédagogique Séance "5"

Titre de la séquence : La conversation téléphonique

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs communicatifs :

- Communiquer au téléphone.

Objectifs linguistiques :

- Identifier la phrase verbale et la phrase non verbale.
- Former le futur simple des trois groupes verbaux.

Sensibilisation



* Téléphoner en français * - 2

- Visionnage de la vidéo illustrant une conversation téléphonique.
  Lien de la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=OaJ_y92p3mg

Exposition

- Lecture des deux conversations téléphoniques proposées pour la séance (Voir Annexes/Support S5)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à identifier les éléments constituants chaque situation de communication en faisant appel à leurs prérequis du cours de l'énonciation.

Conceptualisation / appropriation
• **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S5) • Grammaire : La phrase verbale et la phrase non verbale. • Conjugaison : Le futur simple.
Production
• Rédigez une conversation téléphonique (Travail par binôme) : Réservation hôtel, prise de rendez-vous avec votre dentiste, etc.
Évaluation
• Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque binôme sera amené à passer devant ses collègues afin d'interpréter leur conversation téléphonique.

Fiche pédagogique Séance "6"

Titre de la séquence : Raconter sa journée

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs communicatifs :

- Apprendre à parler du quotidien.

Objectifs linguistiques :

- Identifier le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect.
- Former l'imparfait de l'indicatif des trois groupes verbaux.

Sensibilisation



Elise et sa routine quotidienne. Raconter sa journée

- Visionnage de la vidéo racontant la journée et la routine quotidienne du personnage : Elise.

  Lien de la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=arTxKOekpJA

Exposition

- Lecture du texte « Raconter sa journée) (Voir Annexes/Support S6)

- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à répondre aux questions de compréhension et d'identifier les expressions qui servent à raconter sa journée.

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S6)
- Grammaire : Le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect.
- Conjugaison : L'imparfait.

Production

- Racontez votre journée en quelques lignes (Utilisez l'imparfait).

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de leur raconter sa routine quotidienne.

Fiche pédagogique Séance "7"

Titre de la séquence : La lettre informelle

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs linguistiques :

- Distinguer les préfixes et les suffixes.
- Savoir les règles de rédaction de la lettre informelle.
- Conjuguer les verbes des trois groupes au passé composé.

Sensibilisation



- Quelle est l'utilité d'écrire une lettre à ses amis ou ses membres de la famille ?

Exposition

- Lecture de deux exemples de lettre informelle (Voir Annexes/Support S7)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à identifier en premier lieu les éléments constituants chaque situation de communication en faisant appel à leurs prérequis.
- Identifier les formules de salutation utilisées.

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S7)
- Grammaire : Les préfixes et les suffixes.
- Conjugaison : Le passé composé.

Production

- Rédigez une lettre à un (e) ami (e), membre de la famille, etc. Sujets proposés : Souhaiter un joyeux anniversaire, féliciter une réussite, invitation, réconciliation, etc.

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de lire sa lettre.

Fiche pédagogique Séance "8"

Titre de la séquence : Le courrier électronique

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs linguistiques :

- Faire la différence entre l'adjectif qualificatif épithète et l'adjectif qualificatif attribut.
- Distinguer entre les synonymes, homonymes et antonymes.

Sensibilisation



- Quelle est l'utilité de rédiger et envoyer un courrier électronique ?

Exposition

- Lecture des trois exemples de courriers électroniques (Voir Annexes/Support S8)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à identifier en premier lieu les éléments constituants chaque situation de communication en faisant appel à leurs prérequis.
- Identifier les formules de conclusion et de politesse utilisées.

Conceptualisation / appropriation
• **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S8) • Grammaire : L'adjectif épithète et l'adjectif attribut. • Vocabulaire : Les synonymes/les homonymes/les antonymes.
Production
• Rédigez un exemple de courrier électronique. Sujets proposées : Demande d'emploi, Remerciement, Prise de rendez-vous, annulation de réunion, etc.
Évaluation
• Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de lire son courrier.

Fiche pédagogique Séance "9"

Titre de la séquence : La lettre formelle

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs linguistiques :

- Identifier les compléments circonstanciels de lieu, de temps et de manière.
- Déterminer l'intrus dans une famille de mots.

Sensibilisation



- Avez-vous déjà envoyé une lettre à un professeur, directeur, administrateur, etc. ?

Exposition

- Lecture des deux exemples de lettres formelles proposées. (Voir Annexes/Support S9)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à identifier en premier lieu les éléments constituants chaque situation de communication en faisant appel à leurs prérequis.
- Déterminer les parties essentielles constituant la lettre formelle.

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S9)
- Grammaire : Les compléments circonstanciels.
- Vocabulaire : Déterminer l'intrus.

Production

- Rédigez une lettre formelle en respectant les règles expliquées dans le cours. (Demande d'emploi, lettre de réclamation, etc).

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de lire sa lettre.

Fiche pédagogique Séance "10"

Titre de la séquence : Le portrait

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs communicatifs :

- Apprendre à élaborer un portrait.

Objectifs linguistiques :

- Maîtriser l'emploi des prépositions.
- Savoir les règles de rédaction d'un portrait : Le lexique de la description physique et morale « les adjectifs ».
- Connaître le passé simple.

Sensibilisation



- Que représente l'illustration ?

Exposition

- Lecture des textes dressant le portrait de quatre personnes (Voir Annexes/Support S10)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à indiquer les adjectifs servant pour décrire l'aspect physique et moral d'une personne.

Conceptualisation / appropriation
• **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S10) • Grammaire : Les prépositions. • Conjugaison : Le passé simple.
Production
• Rédigez en quelques lignes un portrait d'un (e)amie, d'une connaissance que vous appréciez, d'un membre de votre famille, etc.
Évaluation
• Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de lire le portrait qu'il a rédigé.

Fiche pédagogique Séance "11"

Titre de la séquence : Le récit

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs linguistiques :

- Maîtriser l'emploi des conjonctions de coordination.
- Savoir les règles de rédaction d'un récit.
- Savoir former des familles de mots.

Sensibilisation

- Le fait de raconter des événements réels ou fictifs qui se sont déroulés généralement dans le passé, on l'appelle un récit : une narration.

Exposition

- Lecture du texte « Conflit des générations » (Voir Annexes/Support S11)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à répondre aux questions de compréhension.

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S11)
- Grammaire : Les conjonctions de coordination.
- Vocabulaire : La famille des mots.

Production

- Rédigez un petit paragraphe décrivant un conflit qui s'est passé entre vous et l'un de vos parents, frères, amis, etc.

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de lire son paragraphe et créer un échange d'expériences.

Fiche pédagogique Séance "12"

Titre de la séquence : Les réseaux sociaux

Niveau des apprenants : Intermédiaire A2

Objectifs linguistiques :

- Faire la différence entre le sens propre et le sens figuré.
- Maîtriser l'emploi de « Son/Sont »

Sensibilisation



- Que représente l'illustration ? Est-ce que vous avez pu identifier tous les logos représentés ?

Exposition

- Lecture du texte « Les réseaux sociaux» (Voir Annexes/Support S12)
- Sur la base de cette lecture, les apprenants seront amenés à répondre aux questions de compréhension afin de déterminer les avantages et les inconvénients de l'usage des réseaux sociaux.

Conceptualisation / appropriation

- **Cours et exercices :** (Voir Annexes/Support S12)
- Vocabulaire : Le sens propre et le sens figuré.
- Orthographe : Son/Sont.

Production

- Je sais que je ne pourrais pas vivre sans mon facebook! Qu'en pensez-vous de cette idée ? Rédigez un petit paragraphe dans lequel vous exprimez votre point de vue autour du réseau social : Facebook.

Évaluation

- Après avoir visionné et corrigé les productions des apprenants, chaque apprenant sera amené à passer devant ses collègues afin de partager avec eux son point de vue et créer un échange argumentatif.

III.4. Présentation des activités ludo-pédagogiques

Pour chaque séance, nous avons proposé un jeu sérieux visant l'atteinte d'un objectif linguistique.

- Séance 1 : **Connaître les articles définis et indéfinis**
- Séance 2 : **Identifier les types de phrases**
- Séance 3 : **Connaître les déterminants possessifs et démonstratifs**
- Séance 4 : **Connaître la forme négative.**
- Séance 5 : **Former le futur simple des trois groupes verbaux.**
- Séance 6 : **Former l'imparfait de l'indicatif des trois groupes verbaux.**
- Séance 7 : **Former le passé composé des trois groupes verbaux.**
- Séance 8 : **Faire la différence entre l'adjectif qualificatif épithète et l'adjectif qualificatif attribut.**
- Séance 9 : **Déterminer l'intrus dans une famille de mots.**
- Séance 10 : **Connaître le passé simple.**
- Séance 11 : **Savoir former des familles de mots.**
- Séance 12 : **Faire la différence entre le sens propre et le sens figuré.**

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 1 –

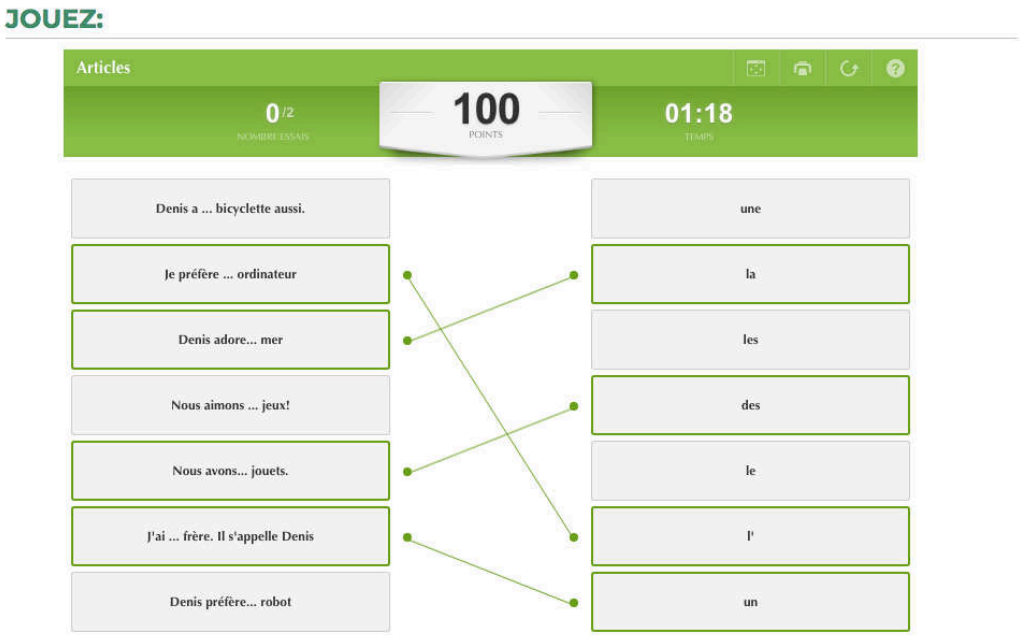
Les articles définis et les articles indéfinis



Titre de l'activité	Les articles définis et les articles indéfinis
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu utilisé	https://unetassedefle.weebly.com/articles-deacutefinis-ou-indeacutefinis.html Il s'agit d'un jeu d'association en ligne.



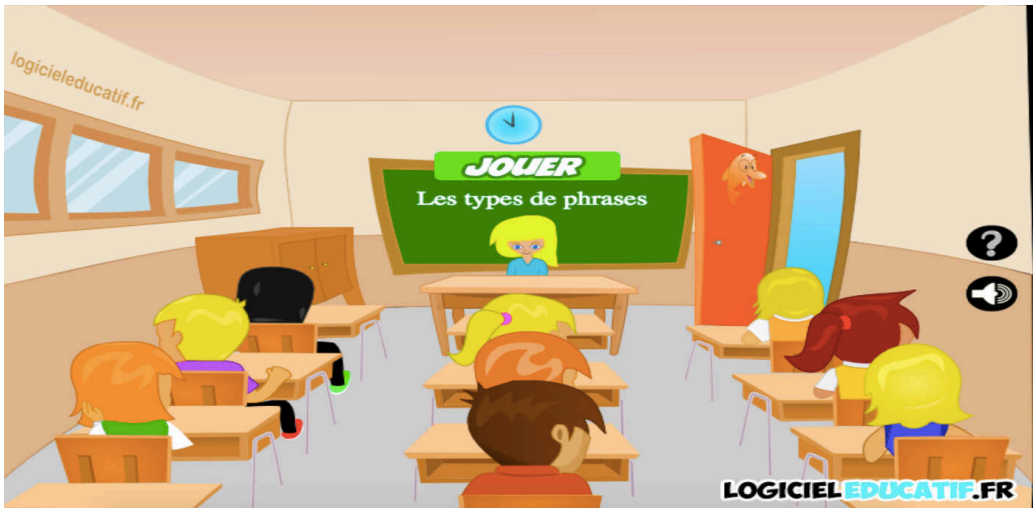
Interface présentant les règles du jeu, en cliquant sur commencer, l'apprenant commence l'activité.

	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	Une fois l'activité terminée, l'interface ci-dessous est affichée indiquant le score de l'apprenant, le feedback et le temps passé. L'apprenant possède également la possibilité de retenter sa chance et jouer à nouveau. 
Commentaires	Les apprenants étaient très réactifs et motivés, ils ont pu réaliser l'activité dans une durée ne dépassant pas 6 minutes. Aucune difficulté concernant la navigation n'a été soulevée lors de l'exécution du jeu par les apprenants.

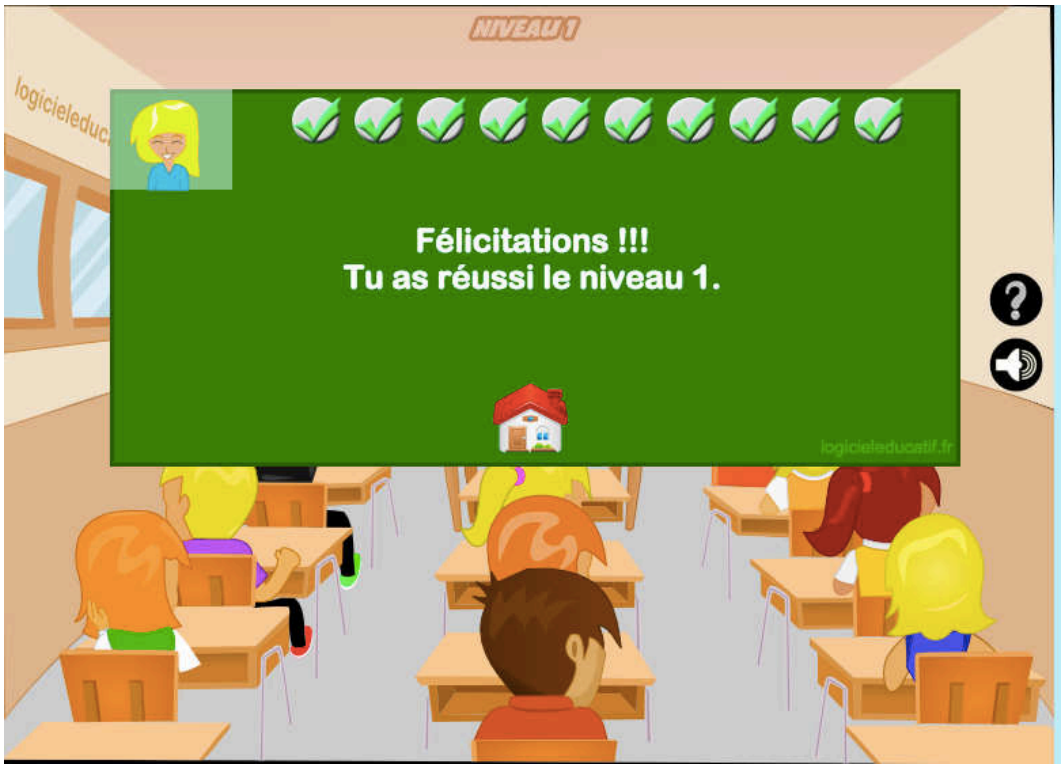
Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 2 –

Les types de phrases



Titre de l'activité	Les types de phrases
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu utilisé	https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/type-phrase-03/ Il s'agit d'un jeu en ligne, interactif, réparti sur quatre niveaux : • Apprentissage du vocabulaire (Niveau 1 et 2) • Identification des types de phrases (Niveau 1 et 2 L'apprenant a le droit de choisir un avatar (Fille ou Garçon), pour jouer.  Première interface du jeu

	• **Les interfaces du jeu**   
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de	L'apprenant ne peut pas passer à un niveau supérieur s'il n'a pas validé toutes ses réponses.

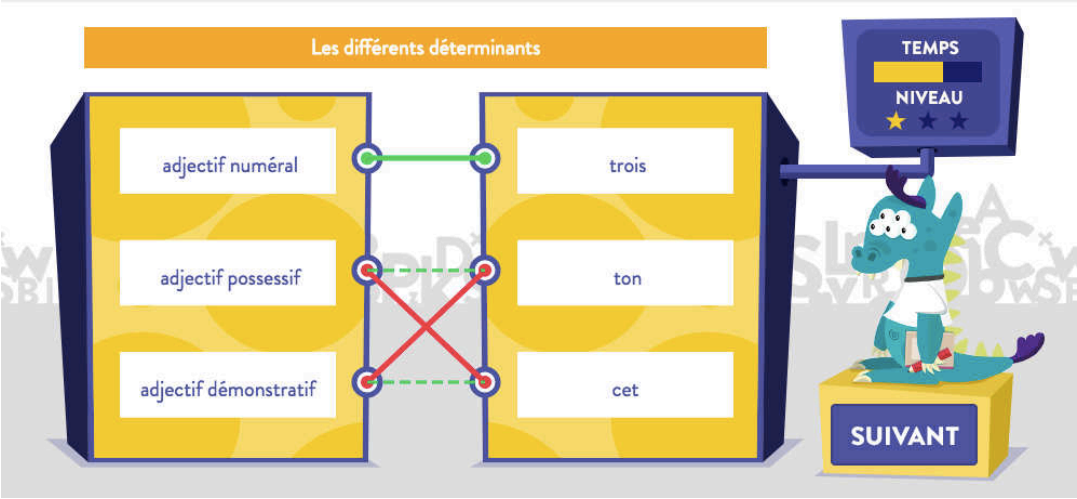
l'acquisition des connaissances	À la fin de chaque niveau, l'interface du feedback est affichée. 
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu, ils ont trouvé l'interface très conviviale, semblable à leur salle. • La manipulation du jeu est facile. • Points négatifs : La correction des fausses réponses n'est pas fournie à la fin de chaque niveau, l'apprenant doit terminer les quatre niveaux pour voir la correction de ses erreurs.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 3 –

Les déterminants



Titre de l'activité	Les déterminants
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu utilisé	https://education.francetv.fr/matiere/grammaire/cm1/jeu/reconnaitre-les-determinants Il s'agit d'un jeu en ligne, interactif, réparti sur trois niveaux. L'apprenant est amené à associer chaque déterminant à son type. • **Les interfaces du jeu :** 

	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu, ils ont trouvé l'interface très conviviale. • La manipulation du jeu est facile.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 4 –

La négation



Titre de l'activité	La négation
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu utilisé	http://www.estudiodefrances.com/exercices/la-negation.html Il s'agit d'un jeu en ligne, interactif dont la consigne est de compléter les phrases avec des formules de négation. • **Les interfaces du jeu :** 

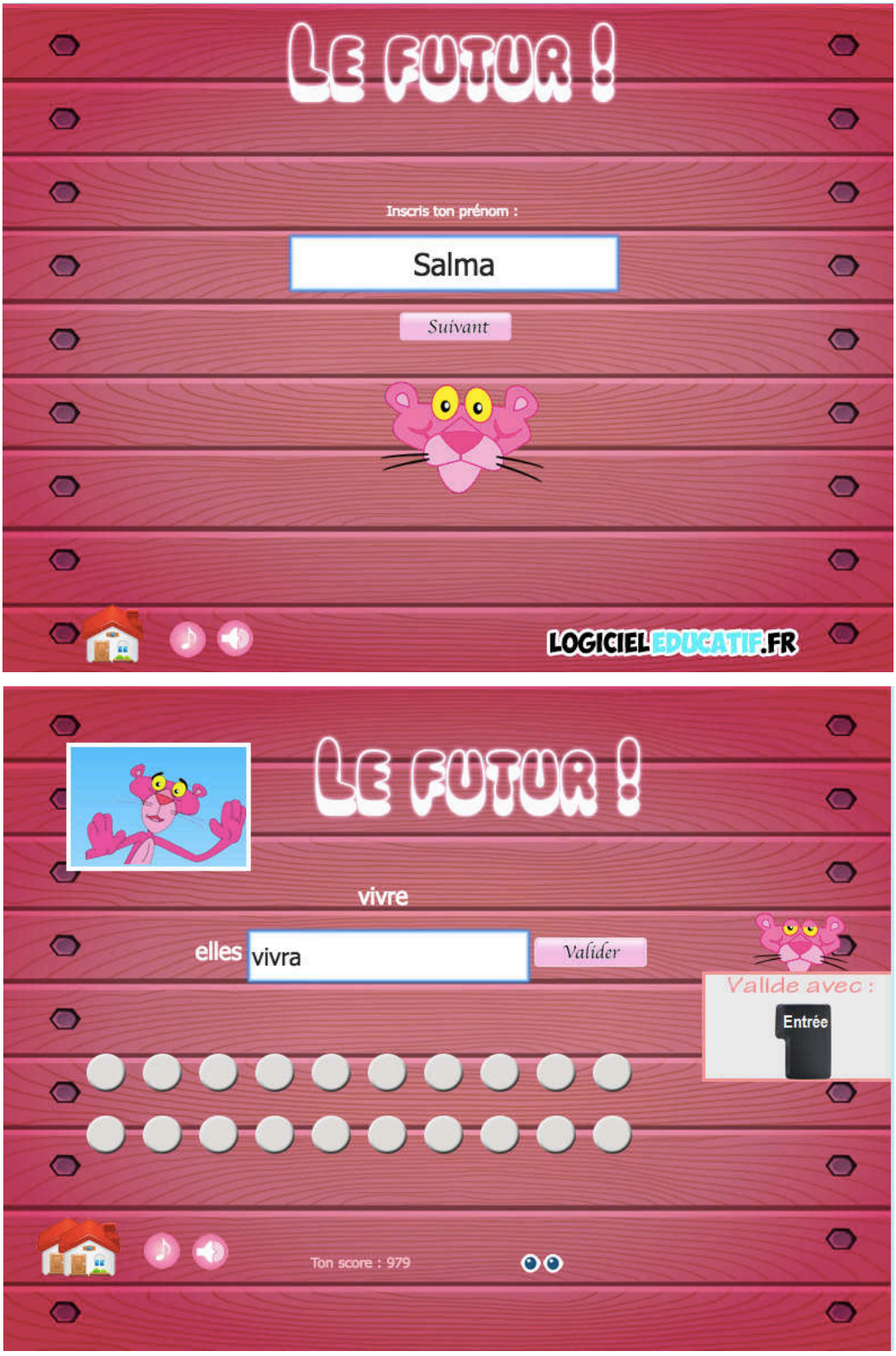
	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu, ils ont trouvé l'interface très conviviale, ressemblant à un tableau ou une ardoise. • La manipulation du jeu est facile. • Les apprenants ont apprécié le feedback sonore.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 5 –

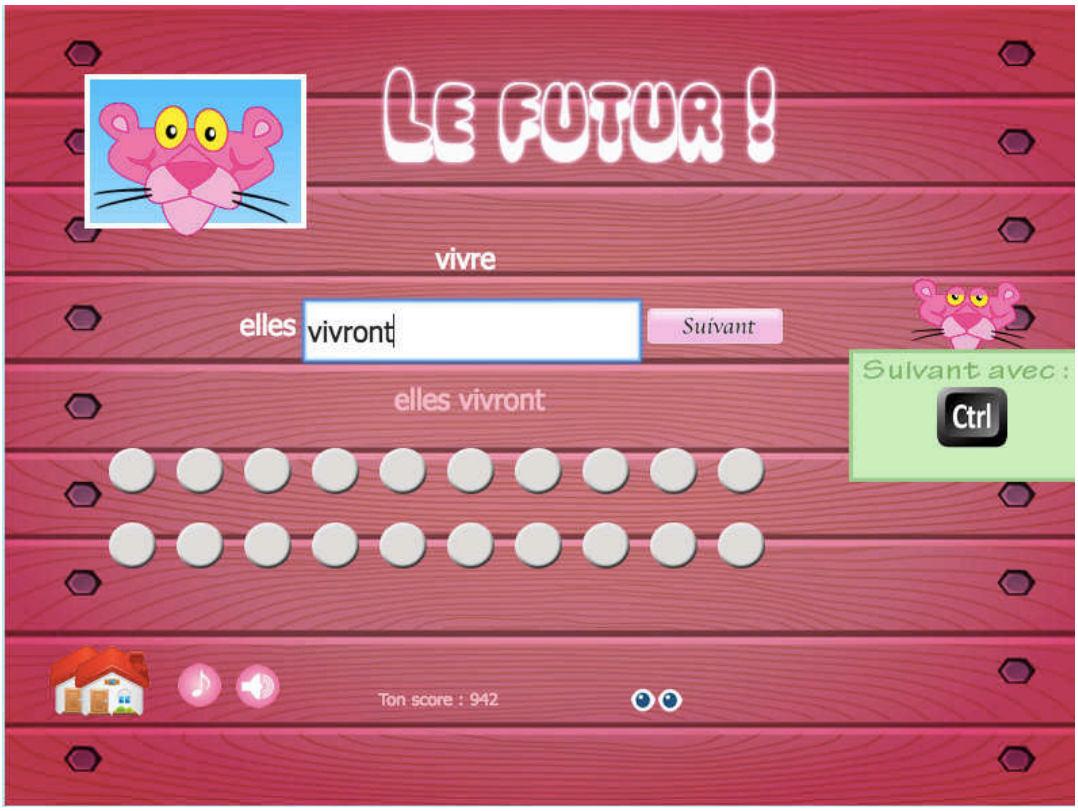
Le futur



Titre de l'activité	Le futur
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu utilisé	https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/futur.php Il s'agit d'un jeu en ligne, interactif dont le personnage principal est « La panthère rose », pour la conjugaison nous avons choisi d'utiliser le même jeu pour garantir l'implication et l'immersion des apprenants. • **Les interfaces du jeu :** 



Interface illustrant le feedback lors de la mauvaise réponse

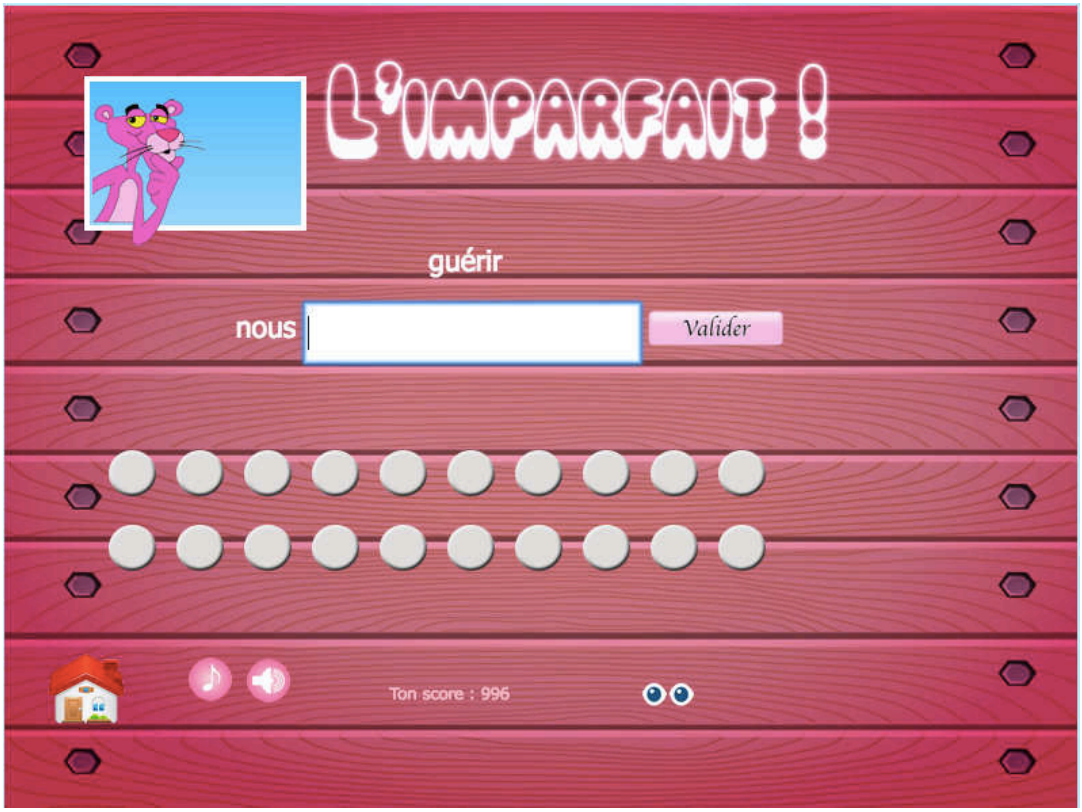
	 *Interface illustrant le feedback lors de bonne réponse*
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu. Le personnage principal leur a permet de se rappeler de leur enfance et d'avoir une sorte de nostalgie. • La manipulation du jeu est facile. • Les apprenants ont apprécié le feedback sonore et visuelle (le visage de la panthère qui apparaît après chaque réponse indiquant si elle est satisfaite ou pas). • La musique du dessin animé de la panthère rose accompagnait les apprenants tout au long du jeu, ils étaient totalement immergés.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 6 –

L'imparfait



Titre de l'activité	L'imparfait de l'indicatif
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/imparfait.php • **Les interfaces du jeu :** 

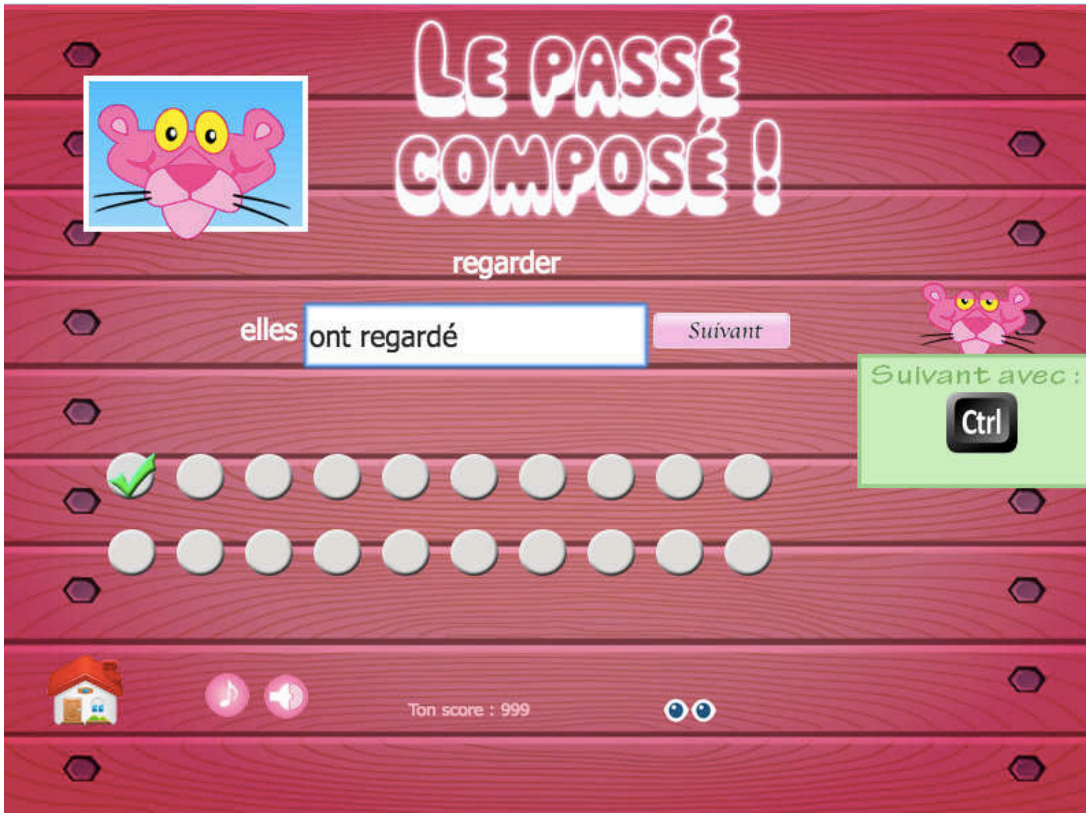
	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu. Le personnage principal leur a permet de se rappeler de leur enfance et d'avoir une sorte de nostalgie. • La manipulation du jeu était facile. • Les apprenants ont apprécié le feedback sonore et visuelle (le visage de la panthère qui apparaît après chaque réponse indiquant si elle est satisfaite ou pas). • La musique du dessin animé de la panthère rose accompagnait les apprenants tout au long du jeu, ils étaient totalement immergés.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 7 –

Le passé composé



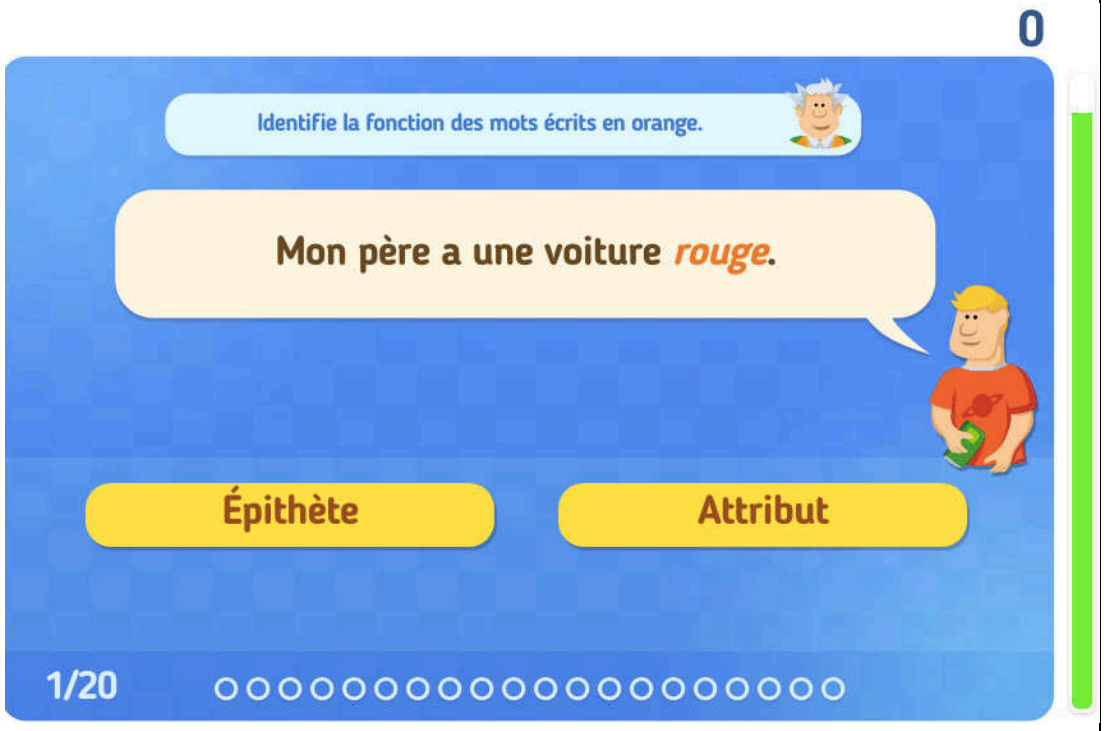
Titre de l'activité	Le passé composé
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/pcompose.php • **Les interfaces du jeu :** 

	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu. Le personnage principal leur a permet de se rappeler de leur enfance et d'avoir une sorte de nostalgie. • La manipulation du jeu était facile. • Les apprenants ont apprécié le feedback sonore et visuelle (le visage de la panthère qui apparaît après chaque réponse indiquant si elle est satisfaite ou pas). • La musique du dessin animé de la panthère rose accompagnait les apprenants tout au long du jeu, ils étaient totalement immergés.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 8 –

L'adjectif épithète et l'adjectif attribut



Titre de l'activité	L'adjectif épithète et l'adjectif attribut
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	https://www.jeuxpedago.com/jeux-francais-ce1-cm2-fonctions-epithete-ou-attribut-_pageid1027.html Il s'agit d'un jeu en ligne dont la consigne est d'identifier la fonction des adjectifs. • **Les interfaces du jeu :** 

	 *Interface du feedback lors d'une réponse juste.*  *Interface du feedback lors d'une fausse réponse.*
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé sa réponse, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu, ils ont trouvé l'interface très conviviale. • La manipulation du jeu était facile. • Les apprenants ont apprécié l'interface du feedback. • Point négatif : Absence d'un avatar féminin.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 9 –

L'intrus



Titre de l'activité	L'intrus
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	https://lululataupe.com/jeux/4-6-ans/intrus-3/ Il s'agit d'un jeu en ligne dont la consigne est de déterminer l'intrus dans chaque série d'images. • **Les interfaces du jeu :** 


Question 1 sur 10
JEU DE L'INTRUS
Dans ce groupe d'images, il y a un intrus.
Clique sur cet intrus.
Esssaie encore !
http://lululataupe.com


Question 1 sur 10
JEU DE L'INTRUS
Dans ce groupe d'images, il y a un intrus.
Clique sur cet intrus.
Bravo !
http://lululataupe.com

Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'évaluation du degré d'acquisition des connaissances se fait à la fin du jeu.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le fait que les familles de mots sont représentées sous forme d'images et d'illustrations. • La manipulation du jeu était facile. • Points négatifs : Absence d'un avatar Le feedback n'était pas assez pertinent. La correction ne se fait qu'à la fin du jeu.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 10 –

Le passé simple



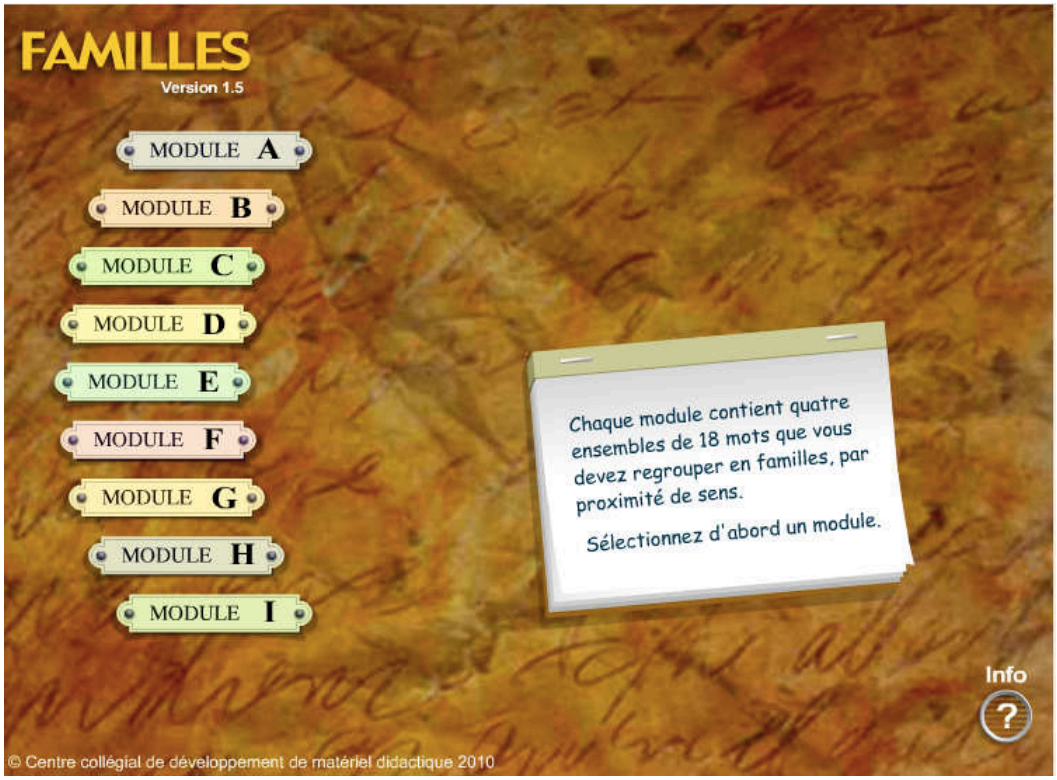
Titre de l'activité	Le passé simple
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/psimple.php • **Les interfaces du jeu :** 

	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le jeu. Le personnage principal leur a permet de se rappeler de leur enfance et d'avoir une sorte de nostalgie. • La manipulation du jeu était facile. • Les apprenants ont apprécié le feedback sonore et visuelle (le visage de la panthère qui apparaît après chaque réponse indiquant si elle est satisfaite ou pas). • La musique du dessin animé de la panthère rose accompagnait les apprenants tout au long du jeu, ils étaient totalement immergés.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 11 –

La famille de mots



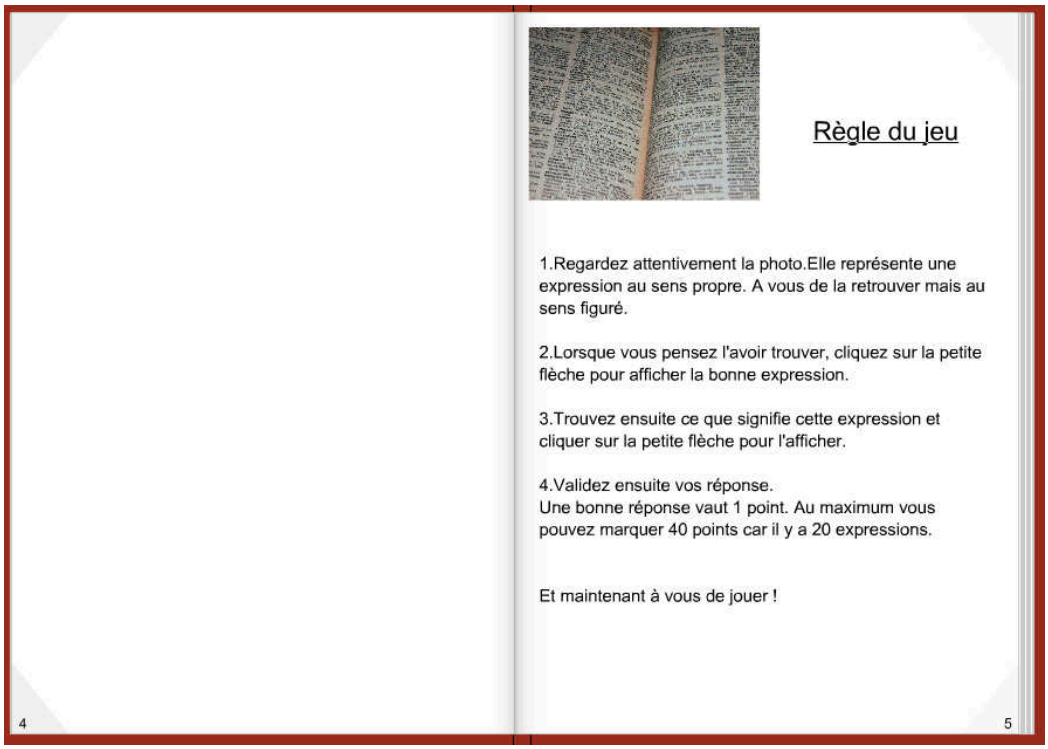
Titre de l'activité	La famille de mots
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	https://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1089&action=animer Il s'agit d'un jeu en ligne, composé de 9 modules, chaque module contient quatre ensembles de 18 mots que l'apprenant devra regrouper en familles, par proximité de sens. • **Les interfaces du jeu :** 

	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'évaluation du degré d'acquisition des connaissances se fait à la fin du jeu.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié le cadre général du jeu. • La manipulation du jeu é facile. • Points négatifs : Absence d'un avatar Absence du feedback immédiat. • La correction ne se fait qu'à la fin du jeu.

Activité Ludo-Pédagogique
- Séance 12 –

Sens propre/Sens figuré



Titre de l'activité	Sens propre/Sens figuré
Disciplinaire/matière	Français FLE
Niveau des apprenants	Niveau A2 du CERCL
Durée de l'activité / nombre de participants	20 minutes / 24 apprenants
Jeu sérieux utilisé	http://ecole.souchez.free.fr/Ana%20Livre/Sens/ Il s'agit d'un jeu interactif en ligne qui consiste à trouver le sens figuré d'un ensemble d'expression à partir de leur sens propre représenté en image. • **Les interfaces du jeu :** 

	
Type d'intégration pédagogique du jeu	Le jeu est mis en place comme étant une activité d'application après l'explication du cours. Chaque apprenant est amené à répondre dans une durée ne dépassant pas 10 minutes.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	L'apprenant s'autoévalue au fur et à mesure du jeu, la correction des erreurs s'affiche une fois l'apprenant a validé ses réponses, ce qui permet une remédiation immédiate des lacunes.
Commentaires	• Les apprenants ont apprécié l'interface du jeu, ils l'ont trouvé conviviale car elle ressemble à un livre qu'ils feuillètent réellement. • La manipulation du jeu était facile. • Points négatifs : Absence d'un avatar Le score s'affiche sans aucun feedback. • La correction ne se fait qu'à la fin du jeu.

III.5. Synthèse et bilan de l'expérimentation

Aux termes de cette expérimentation, nous pouvons dire que l'intégration du jeu éducatif dans une séquence pédagogique constitue une source importante de motivation chez l'apprenant car elle se présente sous forme d'une activité amusante, facilitant la concentration et stimulant la mémoire.

Tout au long de l'activité ludo-pédagogique élaborée, nous avons constaté que la classe était semblable à un espace de concurrence sain et positif, les apprenants étaient engagés, captivés par le graphisme des interfaces des jeux, impliqués, concentrés, ils étaient acteurs de leur propre réflexion.

À travers le jeu, les apprenants étaient face à un défi, ils dirigeaient eux-mêmes leur apprentissage (avec leur choix et actions ils participaient au déroulement du jeu) ce qui les a permis de se sentir des apprenants actifs et non passifs, ils étaient également moins soumis au stress, à la crainte de l'erreur car tous les jeux proposés étaient basés sur des règles connues dès le début de la séquence et même en cas d'erreur, l'apprenant se trouvait face à un feedback soit l'encourageant à réessayer une autre fois soit lui permettant de voir la correction de sa réponse fournie, ce qui constitue un réel processus d'auto-évaluation et remédiation.

De sa part, l'enseignant avait pour rôle de fournir aux apprenants les directives nécessaires pour bien mener l'activité, les encourager, et préserver leur motivation, car la pratique ludique, même celle qui est censée être menée de façon autonome, reste finalement cadrée plus ou moins par une logique formelle.

L'usage du jeu sérieux dans notre expérimentation d'apprentissage du FLE visait la consolidation d'un objectif linguistique bien déterminé, le jeu était perçu comme étant un support et une activité complémentaire d'application, d'entraînement et de mémorisation, il a permis aux apprenants d'avoir un but précis et concret à atteindre, ce qui les a incités à être plus motivés et impliqués dans leur processus d'apprentissage à trait ludo-pédagogique.

Les données constatées montrent la place importante des apprentissages autodirigés, tout particulièrement en ce qui concerne le jeu sérieux dans une classe de langue. Ce dernier apparaît à la fois comme un pont entre les différents contextes d'apprentissage et comme un élément assurant une différenciation pédagogique pertinente.

L'acte pédagogique s'effectue efficacement quand la motivation et la manière dont l'apprenant acquiert ses connaissances sont les principales conditions du processus d'apprentissage. Le jeu sérieux en tant que moyen cognitif permet d'instaurer dans une classe de FLE un climat interactif et ludique. Grâce aux activités ludo-pédagogiques mises en place, l'apprentissage devient motivant et attrayant, suscitant l'intérêt et l'engagement des apprenants qui se trouvent face à des règles à respecter, des challenges à relever et des décisions à prendre.

Le jeu sérieux en classe de FLE, met en place une pédagogie interactive, engageante, immersive, ludique, collaborative, amusante, et surtout qui s'adapte à différents rythmes et styles d'apprentissage et à divers niveaux d'apprenants leur permettant ainsi d'avoir le plaisir d'apprendre la langue et la maîtriser encore plus, il s'agit donc d'une source propice d'engagement et de motivation.

Grâce aux activités ludo-pédagogiques élaborées, nous avons pu avoir à la fin de chaque séance, des apprenants impliqués dans leur apprentissage, motivés, enthousiastes, fières de leurs résultats, acceptant leurs erreurs, et surtout satisfaits d'avoir atteint les objectifs pédagogiques déterminés.

Conclusion générale et perspectives

Vouloir se servir du jeu dans les processus d'apprentissage nous renvoie à un ensemble d'idées, dont la principale est de créer des passerelles entre l'univers du loisir et l'univers de l'apprentissage formel, afin de rendre l'opération de l'acquisition du savoir plus facile et attrayante.

Les jeux sérieux sont au cœur de la modernisation des pratiques et méthodes pédagogiques, bousculant les rapports entre l'apprenant et l'enseignant, en rééquilibrant les pouvoirs et modifiant ainsi la posture du « sachant ». L'apprenant devient désormais acteur de son propre apprentissage et responsable de sa propre assimilation du savoir. Les Serious Games proposent au personnel enseignant et acteurs jeunesse une alternative efficiente à la dimension d'apprentissage traditionnelle qui tend aujourd'hui à s'essouffler. Il ne s'agit guère de remplacer le rôle de l'enseignant par la technologie mais bien de lui offrir des ressources et supports pédagogiques innovants et adaptés.

Le présent travail constitue le fruit de notre réflexion sur la problématique de l'intégration des jeux sérieux dans le processus d'enseignement-apprentissage, cet oxymore qui incarne un point de tension entre deux dimensions, celle de l'apprentissage/pédagogie et celle du ludique/ divertissement.

Le jeu est un espace de représentation où il faut s'approprier des règles et respecter des consignes. Plusieurs recherches éprouvent l'efficacité du jeu dans l'accroissement des compétences transversales (telles que la communication, la pensée créative, la démarche réflexive), il permet de faire des choix, d'en assumer la responsabilité et d'apprendre de ses erreurs. Les jeux sérieux permettent à l'apprenant d'analyser les résultats de l'activité menée, ils se rapprochent ainsi du modèle de la pédagogie constructiviste, fondée sur le principe que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. L'apprenant par ce biais est contraint par la théorie même du jeu d'entrer dans une forme d'auto-évaluation qui lui permettra de franchir les différentes phases de son acquisition de savoir et de compétences.

Aujourd'hui, les jeux sérieux constituent une alternative au format traditionnel de transmission de certains savoirs et savoir-faire. En mettant l'accent sur le partage, l'échange et le retour d'expérience entre les apprenants, ils démocratisent le savoir par l'interaction.

L'usage des Serious Games dans l'acte pédagogique suscite nombreux avantages, à savoir qu'un jeu permet déjà de progresser à son propre rythme. En effet, tout le monde n'est pas à la même enseigne en matière d'apprentissage. Certains ont besoin de plus de temps que d'autres, c'est pourquoi les Serious Games permettent justement d'évoluer individuellement sans freiner les autres.

Autre point avantageux est l'absence de pénalités. Il est assez rare d'obtenir des mauvais points dans un jeu, lequel nous invite plus souvent à retenter sa chance et recommencer une partie perdue avant d'accéder au niveau supérieur. Cet aspect est d'autant plus bénéfique pour, par exemple, des apprenants dyslexiques qui, pour la plupart, ont bien conscience de leurs problèmes qui suscitent chez eux des blocages s'ils sont sanctionnés. Par contre, les encourager à recommencer en leur faisant comprendre qu'ils sont capables d'y arriver leur procure un sentiment d'assurance et de possibilités. Nous parlons de la souplesse et la flexibilité d'utilisation du serious game lui accordant un statut particulier parmi toutes les pratiques d'e-learning. Il peut s'appliquer à chaque situation dans laquelle il se présente et parvient dans la majorité des cas, s'il est bien conçu, à favoriser l'apprentissage pendant que l'apprenant s'amuse.

L'utilisation de jeux dans l'enseignement est une pédagogie active visant à dissimuler ce même enseignement dans un environnement ludique. Lorsqu'un jeu intrigue un apprenant, il lui offre un défi original dans lequel ce sont ses propres connaissances et sa logique qui lui permettront d'avancer à travers le jeu, ainsi il s'avère un excellent moyen d'introduire et de découvrir des aspects théoriques en classe ou comme une méthode d'assimilation de donnés et concepts. Le jeu peut également servir de plateforme pour vérifier l'acquisition de connaissances.

Le jeu interpelle également la créativité de l'apprenant, son esprit d'imagination, ce qui le mène à être un apprenant plus décontracté et autonome dans la construction de son apprentissage. Lors du jeu, l'apprenant est amené à prendre des décisions et à effectuer des choix dans un cadre assurant l'équilibre entre ludique et sérieux, et respectant une démarche didactique bien réfléchie.

L'objectif principal poursuivi dans notre expérimentation était de scénariser des d'activités d'apprentissage du FLE mobilisant un jeu sérieux, alliant ainsi l'aspect ludique et l'aspect pédagogique et visant la consolidation d'un objectif linguistique déterminé au préalable. Le choix de l'activité ludo-pédagogique, en tant qu'activité différente du reste du cours et ouvrant une parenthèse qui tend à être perçue comme un moment plus détendu, peut être envisagé comme un moment de rupture voire de surprise, et par là même nous pouvons présumer que l'attention des apprenants connaîtra un regain. Nous pouvons en effet légitimement penser qu'en variant les activités, nous augmenterons la motivation et nous en favoriserons les chances de mémorisation durant le cours. Il est important de rappeler également que les apprenants représentent des profils cognitifs différents, certains étant plus visuels et d'autres plus auditifs, et qu'il faut par conséquent essayer de couvrir ces différents canaux par lesquels le savoir peut-être transmis.

L'évaluation de cette expérience a montré que les apprenants, en effectuant les activités ludo-pédagogiques conçues, ont fait preuve d'une attitude positive et remarquable, ils étaient actifs et motivés, ce qui a donné du sens à leurs actions.

Nous évoquons ici la pédagogie du ludique, qui favorise une stratégie active basée sur l'apprentissage en s'amusant, les apprenants progressent sans se rendre compte et travaillent de manière autonome. L'enseignant observe les apprenants, et leur apporte systématiquement des supports, des correctifs et des conseils. La pédagogie par le jeu permet à l'enseignant d'assurer le suivi des apprenants et non de les devancer dans leur apprentissage considérant ainsi leur phase de latence comprise entre l'appris et l'acquis.

Toutefois, il convient de préciser qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas de méthode pédagogique efficace pour tous les étudiants quel que soit le contexte d'apprentissage. Le jeu sérieux est une solution parmi tant d'autres possédant ses avantages et ses limites. Tout d'abord, le jeu sérieux semble trouver sa place en tant que complément aux formations classiques. Le soutien ou des ateliers sont particulièrement bien adaptés à son déploiement, car ils laissent le temps aux étudiants de concevoir et réaliser leurs solutions aux problèmes posés (missions ou projets).

À l'issue de ce travail de recherche et en parcourant les différentes recherches et études se rapportant à l'intégration pédagogique des jeux sérieux, nous constatons que les résultats sont divergents, ce qui suscite beaucoup de débats et continue de poser plusieurs interrogations. La pertinence d'un jeu sérieux dépend de la nature du jeu lui-même, mais aussi de la façon dont il est exploité dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Intégrer le jeu dans la démarche pédagogique est un challenge nécessitant que nous menions minutieusement une réflexion sur la valeur qu'il peut représenter pour l'enseignant et l'apprenant en tenant en compte la gestion du temps et l'importance des consignes, car tout jeu possède le potentiel de devenir « sérieux » si nous l'accompagnons d'une visée pédagogique fortement pensée. Le respect de cette recommandation favorisera une mise en œuvre réussie du jeu sérieux comme élément de dynamisation des processus d'apprentissage, de motivation et de facteur de réussite pour les apprenants.

Il convient de dire que la veille technologique et la veille des tendances dans les stratégies d'apprentissage sont fondamentales pour faire face à toutes ces innovations numériques et nouvelles pratiques de formation, mais il ne faut pas oublier que la technologie, même si elle est très attrayante, ne reste qu'un outil et véhicule pour diffuser la pédagogie, car chaque effet apparent à l'apprenant possède derrière une raison pédagogique et un objectif d'apprentissage bien réfléchi et élaboré.

Nous considérons cependant ce travail de recherche, non pas comme une fin, mais comme une ouverture sur d'autres travaux qui s'intéresseront plus sur la conception des modèles de scénarios pédagogiques adaptés aux serious games et visant d'autres disciplines car il est à noter que certaines matières n'adhèrent pas au concept de gamification de l'apprentissage. Ainsi, au point de vue perspectives de notre travail, nous souhaiterions mener à bien d'autres expérimentations pédagogiques mobilisant d'autres types de jeux sérieux et ciblant un public à la fois très large et diversifié. En effet, en augmentant la présence du jeu dans le calendrier des enseignements, l'influence de ce dernier sur les apprenants devrait s'en trouver amplifiée. Il serait alors important d'en observer les conséquences réelles.

Une deuxième perspective de travail à plus long terme consiste à concevoir, réaliser et évaluer des jeux sérieux. Il ne suffit pas que le jeu assure un bel équilibre entre ludique et sérieux, il faut aussi qu'il soit adapté aux besoins du public visé et compatible avec l'approche pédagogique choisie par l'enseignant. Ainsi, d'une part il est essentiel de considérer les défis et les enjeux de la création d'un jeu sérieux, et d'autre part les avantages qu'une telle initiative peut procurer.

Nous nous tournerons vers une pédagogie active, différenciée, engageante, garant de nouveautés et de défis, de motivation et aussi d'accès aux diverses personnalités cognitives des apprenants. C'est un travail de chaque jour, une quête du plaisir d'enseigner et celui d'apprendre, grâce au jeu comme moyen d'apprentissage, d'échange et de communication.

Apprendre sérieusement ? Oui, mais dans le plaisir.

Références bibliographiques

Âkerlind, G. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.

Alvarez, J. (2007). *Du Jeu vidéo au Serious Game : approches culturelle, pragmatique et formelle*. (Thèse en sciences de la communication et de l'information). Universités de Toulouse II (Le Mirail) et Toulouse III (Paul Sabatier).

Alvarez, J. & Rampnoux, O. & Djaouti, D. (2016). *Apprendre avec les serious games*. Réseau Canopé.

Alvarez, J. & Djaouti, D. (2010). *Introduction au Serious Game.* Questions théoriques.

Audet, L. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue enseignants, tuteurs et apprenants*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/148472.pdf

Auray, N. & Craipeau, S. & Legout, M-C.(2004). Les sociabilités des joueurs en ligne. *Sciences Humaines, n°152 "À quoi sert le jeu ?* Reperé à http://www.scienceshumaines.com/les-sociabilites-des-joueurs-en-ligne_fr_4306.html

Baron, G-L. & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Presses Universitaires de France

Basque, J. (2006). *Introduction au design pédagogique.* Texte rédigé pour le cours à distance EDU 1030 Design pédagogique en formation d'adultes. Montréal, Canada: TÉLUQ.

Bathélémy-Ruiz, C. (2006). Le Mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. *Le jeu en classe. Revue Cahiers pédagogiques.*

Beguin, A. (2000). Entre interactivité et médiation : quelques interrogations sur les usages des nouveaux médias dans l'enseignement. *La Revue interacadémi que des TICE*, n°13

Bertin, J-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? In *Alsic*, vol. 18, n°2.

Bourguignon, C. (2008). Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *États généraux de l'enseignement du japonais en France. École normale supérieure rue d'Ulm.*

Brougère, G. (1985). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* Kluwer Academic Publishers.

Boudier, V-L.& Dambach, Y. (2010). *Serious Game : Révolution pédagogique*. Hermes Science Publications.

Camilleri, M. & V, Sollars .(2005). *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Caré, J-M. & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français.* HACHETTE.

Caillos, R. (1958). *Les jeux et les hommes.* Collection Folio essais (n° 184), Gallimard.

Chanquoy, L .& Tricot, A .& Sweller, J .(2007). *La charge cognitive*. Paris, Armand Colin.

Charlier, É. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. De Boeck-Wesmael.

Chet, M. & Thomas.B, J. (1993). *Promoting Active Learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Clark, A. (1987). *Serious Games.* University Press of America.

Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ?. *Revue française de pédagogie*, vol. 133, n°1.

Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de John Huizinga et Roger Caillos. *La ville, une œuvre ouverte ? Questions de communication*, n° 25. Nancy : Presses universitaires de Nancy. 281-308.

Dondlinger, M-J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, vol. 4, n°1

Egenfeldt-Nielson, S. & Meyer, B. & Holm Sørensen, B.(2011). *Serious games in education : a global perspective*. Aarhus university press.

Elarbadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.

El Mawas, N. (2013). *Architecture pour la co-conception des jeux sérieux participatifs et intensifs en connaissances*, Thèse en réseaux, connaissances et organisations, Université de Technologie de Troyes.

Garris, R. & Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation and Caming, 33(4),* 441 -467.

Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, vol. 24, n°4.

Genvo, S. (2009). *Le jeu à son ère numérique. Analyser et comprendre les jeux vidéo*. Paris, L'Harmattan.

Genvo, S. (2012). *La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*. Communication lors de la journée d'études « Jeu et jouabilité à l'ère numérique ». Repéré à http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf

Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9–19.

Gonzalo, F.(2003). Simulation versus Narrative : Introduction to Ludology. *The Video Game Theory Reader*. Wolf & Bernard Perron Eds, p.221-235.

Graham, B. (1996). Serious games : Art, Interaction, Technology. Barbican Art Gallery, UK.

Graesser, A. & Chipman, P. (2009). Deep Learning and Emotion in Serious Games. *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Taylor & Francis.

Huizinga, J. (1951). *Homo ludens Essai sur la fonction sociale du jeu.* Collection Tel (n° 130), Gallimard.

Koster, R. (2004). *A Theory of fun for Game Design*(Paperback). O'Reilly Media.

Lave, J .& Wenger, E. (1991). *Situated Learning- Legitimate Peripherical Participations*. Cambridge University Press.

Lavergne-Boudier, V. & Dambach, Y. (2010). *Serious Game : Révolution pédagogique.* Paris : Lavoisier.

Lefèvre, M. (2009). Processus unifié pour la personnalisation des activités pédagogiques : méta-modèle, modèles et outils. Lyon, France, Université de Lyon 1. Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625465/document

Lepper, M-R. & Malone, T-W. (1987). Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education. *Aptitude, learning, and instruction*. Erlbaum, vol. 3.

Louveau, É. & Mangenot, F.(2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Mandarat, E. (2013). *Jeu sérieux : Étude de l'effet de l'intégration d'un modèle didactique dans un jeu vidéo sur l'apprentissage des joueurs* (Mémoire en didactique présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11059/Mandart_Emmanuel_2013_memoire.pdf

Marne, B. & Huynh-Kim-Bang, B. & Labat, J-M. (2011). Articuler motivation et apprentissage grâce aux facettes du jeu sérieux. Communication présentée à la conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH)*, Mons, Belgique.

Marne, B. & Labat, J-M. (2012). Implémentation de patrons de conception pour l'adaptation des parcours pédago-ludiques dans les jeux sérieux. *8ème Colloque Technologies de L'Information et de La Communication pour l'Enseignement (TICE),* 69-79.

Michael, D. & Chen, S. (2006). *Serious games : games that educate, train and inform.* Thomson Course Technology, Boston, Mass.

Munn, Y. (2014). Les jeux sérieux, vous connaissez?. *Well Played 3.0 : Video Games, Value and Meaning*. ETC Press.

Muratet, M. & Viallet, F. & Torguet, P. & Jessel, J-P. (2009). Une ingénierie pour jeux sérieux. *Conférence francophone ur les Environnements informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH), Atelier Jeux Sérieux,* LIUM, Université du Maine, France.

Muratet, M. & Delozmme, E. &Torguet, P. & Viallet, F. (2012). Serious game and students learning motivation: effect of context using prog&play. *Intelligent Tutoring Systems,* 123-128.

Natkin, S. (2004). *Jeux vidéo et médias du XXIème siècle – Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques*. Paris, Vuibert, p.44.

Natkin,S. (2008). Du Ludo-éducatifs aux jeux-vidéos éducatifs. Repéré à http://www.cndp.fr/archivage/valid/139674/139674-18402-23850.pdf

Pain, A. (1990). *Éducation informelle – Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, L'Harmattan.

Paquette, G. (2007). *L'instrumentation de la scénarisation pédagogique*. International Journal of Technologies in Higher Education, 4 (2). Repéré à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.pdf

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, n°306.

Postman, N.(1986). *Se divertir à en mourir*. Paris : Flammarion.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). 1-9.

Puren, C. & Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactiques des langues.* Ellipses.

Raucent, B. & Vander Borght, C. (2006). *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*. Boeck, Bruxelles, 84-88.

Rosier, J-M. (2002).*La didactique du français, Que sais-je ?*. PUF, Paris.

Sauvé, L. (2008). Concevoir des jeux éducatifs en ligne : un atout pédagogique pour les enseignants. *Communication du colloque scientifique Ludovia*. Repéré à http://www.ludovia.com/2008/12/concevoir-des-jeux-educatifs-en-ligne-un-atout-pedagogique-pour-les-enseignants/

Sauvé, L. & Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, V.33, n°1, 89-107.

Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie : quelques recommandations. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, (5)*.

Schmoll, P. (2011). Jeux sérieux : exploration d'un oxymore. *Revue des Sciences sociales, Presses Universitaires de Strasbourg*, 45, 158-167.

Schmoll, L. & Koecher, L. (2006). Internet et l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère : une exploitation limitée de ses spécificités. *Dialogues et Cultures*, n° 53, pp. 587-595.

Schmoll, L. (2011). Usages éducatifs des jeux en ligne : l'exemple de l'apprentissage des langues ». *Revue des sciences sociales*, n° 45, pp. 148-157.

Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning : Towards a Conceptualization of the Fiel. *NALL Working Paper*.

Reville, M-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette.

Silva, H.(2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

Tremel, L.(2001). *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de monde.* Presses Universitaires de France.

Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique-mythes et réalités*. Retz.

Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris?. *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette FLE.

Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir – Temps libre et lien social*. Paris. Gallimard.

Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *Computer*, 38(9), 25-32.

Portails et blogs spécialisés dans le sujet des serious games

- http://www.scoop.it/t/seriousgames : Sélections d'articles et nouveautés sur le sujet des serious games
- http://www.serious-game.fr
- http://www.jeux-serieux.fr/
- http://jeuxserieux.ac-creteil.fr : Education + jeux vidéo
- Répertoire de jeux sérieux gratuits : http://cursus.edu/institutions-formations ressources/formation/16184/jeux-serieux-gratuits/#.UyqjFc4W7To
-

Liste des jeux proposés lors de l'expérimentation

- Les articles définis et les articles indéfinis

  https://unetassedefle.weebly.com/articles-deacutefinis-ou-indeacutefinis.html

- Les types de phrases

  https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/type-phrase-03/

- Les déterminants

  https://education.francetv.fr/matiere/grammaire/cm1/jeu/reconnaitre-les-determinants

- La négation

  http://www.estudiodefrances.com/exercices/la-negation.html

- Le futur
  https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/futur.php

- L'imparfait
  https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/imparfait.php

- Le passé composé
  https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/pcompose.php

- L'adjectif épithète et l'adjectif attribut
  https://www.jeuxpedago.com/jeux-francais-ce1-cm2-fonctions-epithete-ou-attribut-_pageid1027.html

- L’intrus
  https://lululataupe.com/jeux/4-6-ans/intrus-3/

- Le passé simple

  https://www.logicieleducatif.fr/francais/conjugaison_grammaire/psimple.php

- La famille des mots

  https://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1089&action=animer

- Sens propre/Sens figuré

  http://ecole.souchez.free.fr/Ana%20Livre/Sens/

ANNEXES

Test diagnostique

Premier jour de la classe.

Bachir : bonjour Ali ! Mais qu'est-ce que tu as ?
Ali : regarde ! Les élèves jouent. Ils crient. Ils ont l'air content. Moi, je n'ai pas envie de reprendre la classe ! **Bachir** : allons, allons ! Ne pense pas au travail ! Tiens, j'ai des bonbons. Prends-en un cela te donnera du courage. **Ali** : où sont Jawad et Abdallah ?
Bachir : je les aperçois sous l'arbre. Ils regardent leurs nouveaux livres. Ils travaillent déjà !
Ali : oh, ceux-là, quand je les vois, je me sens encore plus découragé, dis, tu as encore des bonbons ? Tu m'en donnes quelques-uns ? J'ai besoin de beaucoup de courage aujourd'hui …

Compréhension :

a) Qui sont les personnages principaux de ce texte ?.....

b) Ali est-il content ? Pourquoi ?.....
.....

c) Que font Jawad et Abdallah ?.....
.....

d) Relève trois mots qui ont un rapport avec l'école :
……/……/…….

Langue et communication :

Relevez du texte :

- Une phrase interrogative :
  ……
- Une phrase déclarative :
  ……...
- Une phrase exclamative :
  ……

Classez les mots suivants selon leur nature grammaticale :

Les élèves, content, les, ils, travaillent, beaucoup, leurs, moi, la classe, de.

Verbes	Adverbes	Noms	Pronoms	Prépositions	Adjectifs

Complétez le tableau :

Verbe	étais	vivaient	prenez	dit	tiens	sont	jouent	donner
Infinitif								
Temps verbal								

Soulignez le COD et entoure le COI :

- Hassan explique l'histoire à ses parents.
- Aicha demande la clé à ses amies.
- J'annonce les bonnes nouvelles à ma sœur.

Production écrite :

a) Mettez les phrases ci-dessous en ordre pour avoir un sens.

- puis au fil du temps, j'ai appris à la découvrir.
- Maintenant, nous sommes les meilleurs amis du monde.
- Au début, je n'aimais pas jouer avec Chloé,

……
……
……
……
……

Écrivez une lettre à ton ami(e), dans laquelle tu l'invites à la fête de ton anniversaire. N'oublie pas d'indiquer la date et le lieu où la fête aura lieu.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Support S1

La jeunesse

Les ados

La jeunesse est une notion floue, qui se situe à cette période de la vie où l'on fait la transition entre le statut d'enfant et le statut d'adulte.

L'adolescence commence de plus en plus tôt et finit de plus en plus tard. Les adolescents (13 – 18 ans environ), toujours dépendants affectivement et matériellement de leurs parents, ont néanmoins une plus grande autonomie. Ils ont leur argent de poche, effectuent eux-mêmes certains achats (magazines, disques, cédéroms, vêtements …).

Depuis 1974, la majorité légale est fixée à 18 ans, mais avec une scolarisation prolongée et de nombreuses difficultés à trouver un emploi, l'entrée sur le marché du travail est plus tardive qu'avant. Entre 20 et 24 ans, un jeune sur deux vit encore chez ses parents.

Les rapports entre les générations ont aussi changé. Il y a vingt ans, les jeunes aspiraient à leur indépendance, pour se libérer de la tutelle parentale. De nos jours, les relations sont plus égalitaires, les parents étant plus tolérants et compréhensifs.

On peut également repérer bien des similitudes dans les modes de vie et les loisirs de jeunes. Ils regardent moins la télévision que les adultes et écoutent davantage de musique. Ils vivent beaucoup à l'extérieur de la maison, vont au café, au cinéma, etc

Questions de compréhension :

1. Une notion floue, l'adjectif floue, signifie

: Vague, folle, nette

2. Autonomie, signifie :

3. Pour les jeunes, trouver un emploi est

: Facile, difficile, impossible

4. Les jeunes vivent chez leurs parents :

Grammaire : Les articles définis / indéfinis

5. Relevez les articles du texte et classez-les en deux colonnes : articles définis et articles indéfinis.
6. Réécrivez le texte au singulier. Faites toutes les modifications nécessaires

Les fables sont des histoires qui font réfléchir les lecteurs, mettant en scène des animaux qui parlent, des êtres humaines ou d'autres entités. Ce sont des récits qui se terminent par des morales.

Conjugaison : La carte d'identité du verbe

7. Classez ces verbes en trois colonnes :

Amuser, rire, jouer, rebondir, permettre, attendre, finir, venir, lire, obtenir, faire, agir, mentir, partir, insister

1er groupe	2e groupe	3e groupe

8. Précisez le groupe de chaque verbe souligné :

Au moment où sa main se prépare à lancer une flèche mortelle, le guerrier reste figé…Un autre tente de lever la main droite mais elle ne pouvait pas faire un mouvement, Un de leurs compagnons crie fort : « C'est votre manque de courage qui vous paralyse ».

Support S2

Situations de communication

À la banque

Le client: Bonjour, est-ce que vous pouvez m'aider, madame ?

L'employée: Oui, monsieur ! Que puis-je faire pour vous ?
Le client: Je voudrais ouvrir un compte, s'il vous plaît.
L'employée: Bien, vous devez prendre un rendez-vous. Est-ce qu'il est possible pour vous de venir vendredi prochain, à 15h ?
Le client: Oui, c'est possible. Quels sont les documents que je dois apporter ?
L'employée: Il faut apporter une pièce d'identité, votre carte d'identité ou votre passeport si vous êtes étranger, et aussi un justificatif de domicile. **Le client**: Excusez-moi, un justificatif de domicile ?
L'employée: Oui, une facture d'électricité ou de téléphone, par exemple.
Le client: Ah, oui. Je comprends. Et combien ça coûte ?
L'employée: C'est gratuit, monsieur, et il n'y a pas de somme minimum à verser.
Le client: Parfait. Je reviendrai vendredi, donc. Merci beaucoup, madame !
L'employée: Je vous en prie, monsieur !

A la boulangerie

Client : Bonjour, monsieur.

Employé : Bonjour, monsieur, vous désirez ?

Client : Je vais prendre deux baguettes et quatre pains au chocolat.
Employé : Voilà, vous désirez autre chose ?
Client : Oui, vous avez des tartes aux pommes ?
Employé : Oui monsieur, vous en voulez combien ?
Client : Deux, s'il vous plaît.
Employé : Alors, deux baguettes, quatre pains au chocolat et deux tartes aux pommes. 8 euros 20, s'il vous plaît.
Client : Voilà.
Employé : Merci, monsieur.
Client : Merci, monsieur. Au revoir.

A la gare :

Client : Bonjour, je voudrais un billet pour Marrakech, s'il vous plaît.

Employé : Oui, vous partez quand ?
Client : Mercredi prochain. Le 2 juin… J'aimerais partir le matin.

Employé : Alors, mercredi 2, vous voulez partir vers quelle heure ?

Client : En fait, j'aimerais arriver avant onze heures.
Employé : Vous avez un train qui part à huit heures quinze, arrivée à Marrakech à neuf heures quarante-cinq. Il y en a un autre à neuf heures trente arrivée à Marrakech à onze heures…
Client : Je vais prendre le premier.
Employé : Oui, vous voyagez en première ou en seconde ?
Client : En seconde.
Employé : Vous avez une réduction ?
Client : Non.
Employé : Alors, ça nous fera 80 dhs.
Client : Tenez.
Employé : Merci, bon voyage.
Client : Merci, au revoir

Grammaire : Les types de phrases

2. Relevez du premier dialogue deux phrases déclaratives et une phrase exclamative.
3. Relevez du deuxième dialogue une phrase interrogative.

Conjugaison : Le présent de l'indicatif

Précisez le groupe de chaque verbe et conjuguez le au présent de l'indicatif :

Désirer, partir, pouvoir.

Je…….

Tu……
Il/Elle……..
Nous……
Vous……
Ils/elles……

Production écrite :

Imaginez une situation semblable aux trois situations proposées (au café, restaurant, chez l'épicier, etc) et rédigez un dialogue de quelques lignes. (*Travail par binôme*)

Support S3

Intermédiaire A2 / Séance 3

Vivre en campagne / Vivre en ville

Moi, j'adore les animaux mais je ne peux pas avoir un chien ou un chat dans l'appartement. La ville, c'est nul pour les animaux. J'aimerais bien habiter dans un village, tout près de la nature. ***Hind***

La vie en ville est stressante et dangereuse. Il y a trop de monde et de circulation, c'est pénible. Ce n'est pas drôle, la ville! ***Ahmed***

J'aime bien la ville parce que c'est animé et c'est intéressant, surtout pour les jeunes. Il y a des activités organisées. À la campagne, il n'y a rien d'organisé pour les jeunes. On s'ennuie. C'est mortel! ***Lamiaa***

Je préfère la campagne parce que les maisons sont plus grandes et on peut avoir un jardin. On peut faire du vélo et jouer dehors avec les copains. Pour ça, c'est plus sympa qu'en ville. ***Sara***

La ville, c'est pratique pour faire les courses et pour sortir. On est près des magasins, des cinémas, de la piscine, etc. À la campagne, c'est trop isolé, on est loin de tout. ***Farid***

La ville est trop polluée et trop bruyante. Il y a trop de voitures partout. Je préfère la campagne parce que l'air est pur et c'est plus calme. ***Karim***

Compréhension :

Lisez les textes ci-dessous et listez les avantages et les inconvénients de la vie à la ville et la vie à la campagne

Grammaire :

1. **Les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs**

Complétez le texte suivant par les déterminants possessifs et démonstratifs convenables : Mon, ton, son, ta, ma, sa, son , ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs.

-Anas et Mehdi écoutent attentivement …. grand-mère, assise au coin du feu. Elle se souvient de …..jeunesse, à la campagne, il y a bien longtemps.… parents tenaient une petite ferme en Normandie. Elle leur raconte : ….père se levait très tôt et se couchait après tout le monde.
Tous les mardis il allait vendre les œufs de …poules et quelques lapins au marché du

village. Ma mère s'occupait de ..… petite famille et travaillait avec lui dans les champs.
- Tu allais à l'école avec … frères et sœurs ? demande Sara.
- Bien sûr, nous aimions beaucoup …… instituteurs, Monsieur et Madame Ramidi.
-Tous les enfants apportaient …… déjeuner dans une boite que la cantinière réchauffait. Demain je vous raconterai l'aventure qui m'est arrivée avec…amie Madeleine, un matin sur le chemin de l'école.

2. **Le nombre des noms : Singulier ou Pluriel . Mettez les noms singuliers en pluriel :**

1. La petite feuille bleue est sur la table.
2. Une jolie fleur pousse sur mon rosier.
3. Ce grand garçon dessinait un beau cheval.
4. Le feu brillera toute la nuit
5. Le jeune veau boit le lait de la vache
6. Le tissu vert ne me plaît pas du tout !
7. L'enfant range le stylo dans la trousse.
8. Le bateau navigue sur l'eau calme.
9. Le hibou est revenu cette nuit.
10 . Le journal est de ce matin.

Production Ecrite :

Vous préférez vivre en ville ou en campagne…Quelles sont vos raisons ? Rédigez un petit paragraphe de quelques lignes dans lequel vous exprimez votre avis personnel.

Support S4

Ecrire une carte postale



Formule d'appel :
À qui écrivez-vous ?
Chère Maria, / Cher Ahmed, / Ma chère Maria, / Mon cher Ahmed, / Bonjour, / Salut, etc …

Pour le destinataire :
Comment vas-tu ?/ ça va ? J'espère que tu vas bien/ J'espère que vous allez bien etc.

Dites où vous êtes/ et peut-être avec qui !
Je suis à Tanger au bord de la méditerranée avec mes parents, ..

Dites quel temps il fait, ce que vous faites, ce qui vous a marqué..
Il fait très beau, tout est bleu : la mer, le ciel . Je vais tous les jours à la plage et je me baigne. Le soir, je me promène dans la vieille ville. . C'est magnifique, les paysages sont merveilleux et les gens sont très sympas … Je rentre le 1er septembre

Formules de conclusion :
Je t'embrasse / je vous embrasse ! Bisous / Au revoir/ À bientôt/ Bien cordialement /Très cordialement/ Amicalement /Avec mes amitiés, etc

Grammaire : La phrase affirmative et la phrase négative :

Mettez les phrases suivantes dans la forme négative :

1. Les enfants travaillent.
2. Il fait toujours froid l'été.
3. Elle aime tout.
4. Les fleurs poussent en été.
5. Il va à l'école tous les jours.
6. Ce livre est intéressant, je vais l'offrir à ma sœur.
7. Quand elle aura fini de chanter, demande-lui de recommencer.
8. Ils ont été satisfaits des résultats scolaires de leur fils.
9. Il avait besoin de silence pour apprendre son texte.
10. Comme il faisait très chaud, j'ai arrosé les plantes du jardin.
11. Je vois tout le monde.
12. Mon petit frère va encore au jardin d'enfants.
13. Cette infirmière est toujours souriante.
14. Quelqu'un frappe à la porte.
15. J'ai tout dit.
16. Ce problème est facile à résoudre.

Production Ecrite :

C'est l'hiver / L'été et vous passez vos vacances à la montagne/mer.

Rédigez une carte postale à un ami ou à une amie pour lui raconter ce que vous faites. (Utilisez le présent de l'indicatif)



Support S5

La conversation téléphonique

Dialogue 1 : Cabinet médical

Secrétaire médicale : Allo, Cabinet du docteur MADANI…Bonjour
Fatima : Bonjour madame, je voudrais prendre rendez-vous aujourd'hui avec le docteur, s'il vous plait.
Secrétaire médicale : Aujourd'hui ? Il n'y a plus de place madame…
Fatima : Écoutez, je souffre terriblement de l'estomac. Je suis allé voir le pharmacien qui m'a donné des médicaments, mais la douleur ne passe pas.
Secrétaire médicale : Bon, vous pouvez passer en fin de matinée ?
Fatima : Oui, à quelle heure ?
Secrétaire médicale : Je ne peux pas vous donner d'heure précise, mais soyez là à 11 heures, le docteur vous prendra entre deux consultations.
Fatima: Merci beaucoup.
Secrétaire médicale : Quel est votre nom complet ?
Fatima :OUEZZANI Fatima
Secrétaire médicale : OUE… ?
Fatima: O.U.E.Z.Z.A.N.I Fatima.
Secrétaire médicale : C'est noté,Madame Ouezzani
Fatima : Merci. À tout à l'heure.

Dialogue 2 : Bureau d'avocat

Secrétaire : Bureau de l'avocat Bennani, bonjour.
Client : Bonjour, je voudrais prendre rendez-vous avec monsieur Bennani Youssef.
Secrétaire : Oui, ce serait pour quand ?
Client : Cette semaine, ce serait possible ?
Secrétaire : Cette semaine ? Attendez, je vérifie son emploi du temps… Mercredi, c'est possible l'après midi après 15 heures.
Client : Mercredi après midi, ça va être difficile pour moi…
Secrétaire : Sinon, je peux vous proposer vendredi dans l'après midi…
Client : Oui, très bien.
Secrétaire : 15h30, ça vous irait ?
Client : Vendredi à 15h30, c'est parfait.
Secrétaire : Alors, je vais prendre votre nom.
Client : DAHMANI Mohamed.
Secrétaire : DAHMANI, avec Y à la fin?
Client : Non, À la fin, c'est I.

Secrétaire : Ah, Excusez-moi. Alors, je confirme. Monsieur DAHMANI, rendez-vous le vendredi 12 juin à 15h30 avec monsieur Bennani.
Client : Merci.
Secrétaire : Bonne journée monsieur.
Client : Merci à vous aussi.

Compréhension :

1. Il s'agit de deux exemples de situations de communication, citez les émetteurs et les récepteurs, le type de message et le moyen utilisé.
2. Quels sont les formules de politesse utilisées ?

Grammaire : Phrase verbale et non verbale

1. Relevez du texte deux phrases verbales et deux phrases non verbales
2. Précisez si c'est une phrase verbale ou non verbale :

- Mangez doucement !
- Quel beau tableau !
- Il pleut à Rabat.
- La chance est avec nous

Conjugaison : le Futur simple

Complétez les phrases avec les verbes proposés au futur simple.

1. Vendredi soir, vous (**venir)** à la maison, et nous (manger) des légumes du jardin.
2. Demain, elle (**arroser**) les roses.
3. Ce soir, nous (**regarder**) des photos et nous (**se souvenir)** des beaux moments.
4. Elle (**conduire)** prudemment lorsqu'elle (**sortir**).
5. Ils (**attendre**) quelques minutes et ils (prendre) le train.
6. Je ne peux pas **dormir** tout de suite, je (**dormir**) plus tard.

Production écrite : Rédigez une conversation téléphonique (Travail par binôme) : Réservation hôtel, prise de rendez-vous avec votre dentiste, etc

Support S6

Raconter sa journée…

Tous les matins, Merieme se réveillait à six heures. Elle restait un peu au lit et elle se levait à 6 heures et demie, c'était assez tôt pour elle. Elle prenait sa douche et elle s'habillait. Ensuite, elle prenait son petit-déjeuner. Pendant son petit-déjeuner, elle lisait tout le temps un bouquin en écoutant la radio.

Après avoir pris son petit-déjeuner, la plupart du temps, elle s'occupait de ses plantes vertes. Ensuite elle se préparait pour partir au travail: elle se brossait les dents, elle se maquillait, elle mettait son manteau et elle partait au travail. Elle partait de chez elle à sept heures et quart. Avant de commencer son travail, elle prenait un café avec Julien, son collègue. Elle travaillait de huit heures à midi. Après avoir terminé son travail, elle allait se promener dans un parc. Elle se promenait pendant une heure et puis elle rentrait. Chaque soir, elle faisait quelques courses au supermarché du coin, elle parlait quelques minutes avec la voisine et elle rentrait pour préparer le repas. Merieme vivait seule. Elle n'avait pas d'animaux et elle était heureuse comme ça. Le soir, Elle mangeait en regardant la télé. Après avoir regardé son programme préféré, elle faisait la vaisselle et elle téléphonait à une amie. Ensuite, elle se démaquillait et elle prenait son bain. Elle y restait pendant une heure. Après le bain, elle se séchait longuement les cheveux. Et après s'être séché les cheveux, elle se couchait. Elle lisait un peu avant de s'endormir en prenant un verre de Thé. Elle s'endormait vers minuit.

Compréhension :

1. Relevez les expressions qui servent à raconter une habitude.
2. Citez par ordre les actions que Merieme faisait avant de commencer le travail.
3. Citez deux actions que Merieme faisait simultanément.

Grammaire : *Le Complément d'Objet Direct COD et le Complément d'Objet Indirect COI*

Précisez s'il s'agit d'un COD ou COI

1. J'ai vu **un oiseau** sur l'arbre en face de la maison.
2. Il a échangé **sa montre** contre celle de son meilleur ami
3. Maman a raconté **une histoire** à **ma petite sœur**.
4. J'ai oublié **mon livre d'anglais** en classe.
5. Ce sportif pense **aux prochains jeux olympiques.**
6. Il a créé **une association** pour aider les enfants malades.
7. Elle a demandé à **ses enfants** de faire moins de bruit.
8. Le professeur propose **une évaluation** à ses étudiants.

Conjugaison : *L'imparfait*

Conjuguez les verbes entre parenthèses () à l'imparfait

1. Maryline (jouer) jouait avec son frère pendant que leurs parents regardaient la télévision.
2. Nous (aller) à la mer chaque matin avec le club de plongée.
3. Je (revenir) revenais chaque jour en bus.
4. Vous (être) au bord des larmes en apprenant la nouvelle.
5. Tu (attendre) ce travail avec patience.
6. Le téléphone (sonner) toutes les cinq minutes.
7. Mes parents (s'arrêter) toujours à mi-chemin pour se reposer.
8. Mon professeur de maths m'(appeler) toujours par mon prénom.
9. Tous les matins, je (faire) mes courses.
10. Il (marcher) seul chaque soir avant de rentrer à sa maison

Production Ecrite :

Racontez votre journée en quelques lignes (*Utilisez l'imparfait*).

Support S7

La lettre Informelle

Chère Sara,

Marseille, le 11 juillet 2017

Je suis allée me promener dans les régions historiques de la ville et j'ai beaucoup pensé à toi... Hier je suis allée faire de la plongée : génial ! Quelle expérience ! Il a fait très beau jusqu'à maintenant, mais ce matin, le soleil s'est caché et il a plu... Je t'appelle sans faute à mon retour le 31 août.

Amicalement.

Maria

Ma chère amie Safae,

Marrakech, le 10 Septembre 2017

Cela fait longtemps que je voulais t'écrire, mais nous venons de déménager et je suis entrain de défaire les cartons…J'espère que tout va bien pour toi et que la rentrée universitaire s'est bien passée. Comment ça va ? Ta famille va bien ? Ici, tout va bien, le quartier est agréable, les voisins sont gentils, et notre nouvelle maison est très grande et lumineuse. Ma famille et moi allons organiser une petite fête pour accueillir nos amis et connaissances…J'espère que ce sera possible pour toi de nous rejoindre. Réponds-moi vite.

Je t'embrasse, passe mon salut à ta petite famille.

Ghita

<u>Compréhension :</u>

2. Il s'agit d'une situation de communication, définissez les éléments (Emetteur, récepteur, moyen, nature du message)
3. Quelle est la différence entre une lettre formelle et une lettre informelle ?
4. Quelles sont les formules de salutations de début et de fin utilisées ?

Grammaire : (Les préfixes et les suffixes)

1) Séparez les préfixes par un trait vertical.

refroidir – malheureux- revenir - inexact - surélever - illégal - anormal - automobile inconnu – impatient – impossible – inutile – incapable - dénouer

2) Formez des mots dérivés en utilisant un suffixe

Rapide - haut – bricoler – jardin – ami - classe.

Conjugaison : Le passé composé

Conjuguez les verbes suivants au passé composé :

Regarder – Aller – Dormir – Sortir – Attendre – Voir – Prendre - Faire

-Je (**Avoir**) soif et je (**prendre**) un café.

-Tu (**vouloir)** me voir, tu (**arriver)** tôt.
-Il **(prendre)** son parapluie et il **(sorti).**
-Ils (**aller)** en vacances l'été dernier
- Il **(devoir)** téléphoner au médecin.
-Vous **(étudier)** bien et vous (**réussir)** facilement. -Nous (**commencer)** un nouveau cours.
-Ils **(venir)** souvent nous visiter
-Vous **(faire)** de l'exercice physique.
-Hier soir, nous **(manger)** tôt.
-Je **(ouvrir)** la porte rapidement.
- Elles **(finir)** leurs devoirs et ils (**sortir)** jouer.

Production écrite :

Rédigez une lettre à un (e) ami (e), membre de la famille, etc

Sujets proposés : Souhaiter un joyeux anniversaire, féliciter une réussite, invitation, réconciliation, etc

Support S8

Rédiger un courrier électronique

(Expéditeur) De: Prof Safae DAHMANI
(Destinataire) A: X; Y.
Objet: Première correction de votre exposé du 20/10/00

Bonjour,
Merci de votre envoi/mail
ou :
//Je vous remercie de votre envoi/ mail
ou:
//J'ai bien reçu votre mail **et vous en remercie**.
Vous trouverez ci-joint la première correction de votre exposé. **Veuillez m'envoyer**/ ou:
//**Merci de m'envoyer** la deuxième correction **en P.J. (Pièce Jointe)** sous word jusqu'à mercredi prochain.

Sincères salutations/ Cordialement,
(Ou " **Bonne journée** ")

S.D.

De : Mourad WALIDI
A : FARHANI Meryem
Objet: absence au cours du 16/11/00

Bonsoir Madame,
Je vous prie de bien vouloir m'excuser mais je ne pourrai pas participer au cours de français du 16/11/00. En effet, j'ai un entretien d'embauche ce jour-là et il n'a pas été possible de déplacer ce rendez- vous important.

D'avance, je vous remercie de votre compréhension.
Sincères salutations, (Ou : **Bonne journée**)

Mourad.

De: patrick.martin@alcatel.fr
A: celine.dupont@enpc.fr
Objet: Re: candidature pour un stage à partir de septembre 2001.

Bonjour Mademoiselle,
Nous avons bien reçu votre mail et vous en remercions. Votre candidature a retenu toute notre attention, c'est pourquoi nous souhaitons vous rencontrer lors d'un entretien la semaine prochaine. **Nous vous prions donc de nous faire connaître** vos disponibilités dès que possible. Nous vous contacterons ensuite par mail ou téléphone.

Dans cette attente, veuillez agréer, Mademoiselle, nos sincères salutations.

Patrick Martin.

Compréhension :

1. Précisez les éléments des trois situations de communication (Emetteur, Récepteur, Message, Moyen, contexte : sujet de la situation)
2. Relevez les formules de conclusion et de politesse utilisées.

Grammaire : Adjectif épithète / Adjectif attribut

1. Je lui parlais mais elle restait (sourde) à mes propos.
2. Sous les (rares) applaudissements l'homme continuait son discours.
3. Les enfants étaient (fiers) de leurs notes.
4. Au loin apparaissait l'ancienne médina. Elle était aussi (belle) que dans les rêves.
5. Malgré ses erreurs Lamiaa reste (patiente).
6. Il paraissait (heureux) de sa réussite.
7. Le soleil d'automne illumine le feuillage (doré) des arbres de ce parc.
8. Le temps est trop (mauvais) aujourd'hui pour mettre le nez dehors.
9. Il portait un bonnet (rouge) pour se protéger du froid (glacial).
10. Elle était (concentrée) durant toute la séance (longue) du cours.

Vocabulaire : Synonymes/homonymes/antonymes

1. Précisez s'il s'agit d'un synonyme/homonyme ou antonyme :

Terreur / Peur - Vie / Mort - Ces/ses – la/ là – Grand/Petit – Droite/gauche - éclat/obscurité - Foulard/Echarpe – Réussite/Succès – Souris/Sourit – Navré/Désolé – Thé/Tes – Grande/Immense – Ami/Ennemi –Mer/ Mère– Heureux/triste – vert/verre – avocat/avocat

2. Complétez les phrases par : a ou à ?

La petite fille …. fait un joli château de sable.
Ce petit chien est …. mon cousin.
Il remet son pull car il …. très froid.
Le maçon …. beaucoup de briques …. transporter.

Grâce …. son cheval, qui était en pleine forme, il …. gagné la course.
Paul …. décidé d'aller …. l'école …. pied.
Elle est bonne la glace …. la fraise de maman.
Mon équipe m' …. désigné pour tirer le but.

Production écrite :

Rédigez un exemple de courrier électronique.

Sujets proposées : Demande d'emploi, Remerciement, Prise de rendez vous, annulation de réunion, etc.

Support S9

Rédiger une lettre formelle

Lettre 1 :

Elise Dupond
10, rue de Rivoli 75001 - Paris
Tél.: 0102030405
E-mail: dupond@internet.fr

A Monsieur Arnaud Campagne
Directeur Garage Campagne 24, avenue du Général de Gaulle 75003 - Paris

Paris, le 16 février 2012

Objet : Règlement de facture

Monsieur,

Votre garage a effectué, le 21 janvier 2012, des réparations sur mon véhicule Renault, conformément l'ordre de réparation signé le même jour.

Or, le montant de votre facture est supérieur au devis convenu, sous prétexte de réparations supplémentaires imprévues.

N'ayant pas été prévenue de ces changements, je me permets de vous demander d'établir une facture conforme vos engagements.

Je me tiens bien entendu votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Elise Dupond

Lettre 2 :

Georges Lefèvre
66, rue de Rome 75008 - Paris
Tél: 0102030405
E-mail: lefevre@internet.fr

A Madame Madeleine Auteuil
Directrice Compagnie parisienne 14, rue du Louvre 75001 - Paris

Paris, le 5 janvier 2007

Objet : Prise de rendez vous pour entretien

Madame la Directrice,

J'ai bien reçu votre proposition pour le poste de secrétaire générale au sein de votre entreprise et je tiens vous exprimer toute ma gratitude pour avoir étudié avec un intérêt particulier ma candidature.

Afin de mieux connaitre les conditions de votre offre, je souhaiterais vous rencontrer prochainement.

Je me tiens votre disposition pour un prochain rendez-vous.

Je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

Georges Lefèvre

Compréhension :

E*tudiez les lettres ci-dessous et répondez pour chacune d'entre elles aux questions suivantes :*

- **Eléments de communication :** L'expéditeur, le destinataire, l'objet ou sujet de la lettre, nature du message et le moyen utilisé.
- **Déterminez les parties de chaque lettre :** Coordonnées de l'expéditeur, coordonnées du destinataire, La formule d'appel, lieu/date, le corps de la lettre, la formule de politesse, la signature.

Grammaire : Compléments circonstanciels de Lieu (Où), Temps (Quand), Manière (Comment)

Dites s'il s'agit d'un CC de lieu, de temps ou de manière:

1. Elle est partie **au cinéma**.
2. Elle est partie **en claquant la porte**.
3. Elle est revenue **vendredi**.
4. Elle arrivera **dans quelques heures.**
5. Nous irons sur **à Agadir**
6. Rendez-vous **dans une semaine.**
7. Nous passerons par **Tanger**.
8. J'irai à vélo, c'est plus **rapide**
9. Je vais **au supermarché**.
10. Je sors à **16 heures.**

Vocabulaire : *Déterminez l'intrus*

1. pomme, ananas, poisson, poire.
2. stylo, étiquette, pinceau, crayon
3. beau, belle, gentil, lit, agréable
4. photo, image, poster, tableau, pièce
5. table, porte, chaise, chat
6. eau, jus, lait, banane
7. enfant, gamin, oncle
8. dormir, se reposer, se disputer

9. justesse, précision, exactitude, tristesse
10. difficile, dur, douteux
11. briller, étinceler, luire, frotter
12. maison, demeure, habitation, rivière

Production Ecrite : Rédigez une lettre formelle en respectant les règles. (Demande d'emploi, lettre de réclamation, etc).

Support S10

Le portrait

Texte 1 :

Monsieur Ali est un homme maigre, solide comme sa barque, lent, lucide ; un des hommes qui semblent faits pour être toujours en contact avec leur monde préféré : la mer. Il a un gros nez, un gros front, de gros yeux qui peuvent détecter les profonds secrets de la mer. Ses dents sont noires et rares, sa bouche est ridée. C'est un excellent homme et un vrai pêcheur professionnel. Une confiance en soi, une harmonie du corps avec l'âme, un bon cœur : toutes ses qualités ont fait de lui une personne respectueuse.

Texte 2 :

Elle s'appelle Nadia, elle est joyeuse, elle a un visage très ravissant, elle mesure 1 m 73, elle est pâtissière et fait de bons gâteaux. Nadia aime voyager et faire des promenades, elle parle le français et l'arabe, elle a les yeux verts et des cheveux longs châtain , C'est ma meilleure copine.

Texte 3:

Amal est une jeune femme italienne de 22ans très belle et gentille. Elle a de longs cheveux noirs bouclés et de grands yeux marrons. Fine et de grande taille, elle aurait pu faire mannequin mais elle choisit de réaliser son rêve : devenir architecte. Studieuse et intelligente depuis toujours, elle accorde plus d'importance à son fond intérieur qu'à son apparence extérieure. De forte personnalité, souriante, généreuse, douce et respectueuse.

Texte 4:

Amina est assez jeune, grande et mince. Elle a un visage rond, un teint bronzé, des yeux verts, des sourcils fin, une bouche bien dessinée, un nez droit et des cheveux longs et bruns. Amina veut toujours tout commander, elle n'aime pas qu'on lui dise ce qu'elle doit faire, elle raconte souvent sa vie et écoute seulement les conversations qui l'intéresse.

Compréhension :

Indiquez les adjectifs qui décrivent :

Visage, nez, bouche, yeux, cheveux, qualités et défauts, centres d'intérêts.

Grammaire : Les prépositions

Complétez, en vous servant des prépositions suivantes :

à - dans - sur - pour - contre - de - avec - sans - chez - après

1. Hakim, as-tu pensé ….ton exposé?
2. Cette femme manque…politesse.
3. Meriem et moi sommes responsables …cette partie du travail.
4. Mon père a enfin retrouvé le chien, il était…les voisins.
5. Ma grand-mère approche … la retraite, elle songe déjà à son avenir.
6. Hind, ne reste pas … le doute! Pars ….ton frère …lui expliquer.
7. L'humeur de son père influe -…sa santé, pourquoi ne quitte-t-elle pas la maison?
8. Est-ce qu'il viendra ….?
9. Je dois me rendre, tôt le matin, ... le coiffeur.
10. Elle prit aussitôt rendez-vous ..... le docteur Durand.
11. Ceci doit être bien clair ..... votre esprit.
12. Il est dangereux de laisser les enfants ..... surveillance.
13. "Chewing-gum" veut dire : gomme ..... mâcher.
14. Un jour, lorsqu'il sera fatigué de sa vie ailleurs, il reviendra…..son pays

Conjugaison : Le passé simple

Mettez les verbes au passé simple :

1. Nous (aller) au collège à pied.
2. Tu (devoir) dire la vérité.
3. Nous (venir) à la fête d'anniversaire de Meryem.
4. Mon chien (courir) après un chat.
5. Il (aller) à la boulangerie.
6. Vous(pouvoir) réussir à vous échapper/

Production écrite : Rédigez en quelques lignes un portrait d'un ami(e), une connaissance que vous appréciez, un membre de la famille, etc.

Support S11

Comprendre un récit

Conflit de générations

Dimanche dernier, ma fille et moi avons décidé de ranger sa garde-robe . En fait de robe, ma fille porte surtout des pantalons... Bref, cette activité nous occupe environ deux fois par an : une fois au printemps et une fois en été. Il est vrai qu'à douze ans, une jeune fille grandit très vite. Mais ce dont j'ai pu m'apercevoir, c'est que, non seulement, elle grandit très vite, mais ses goûts changent aussi à la même allure. C'est donc une conversation fort intéressante que nous avons eu ce jour-là.

- " Bon, ma chérie. Est-ce que tu gardes ce chemisier ou non ? lui ai-je demandé.
- Celui-ci ? Avec les grosses fleurs ? Ah non, il craint ! m'a- t -elle répondu.
- Tu m'as pourtant presque suppliée de te l'acheter l'année dernière !
- Moi ? Absolument pas. D'ailleurs, je ne l'ai mis qu'une fois."

Devant tant de mauvaise foi , je suis restée sans voix. Nous continuions notre rangement quand ma fille a crié : " Ouah ! Il est trop nul ce pantalon. Décidément, tu n'as pas de goût, maman ! " Pour le coup, j'ai préféré me taire. Je n'ai pas osé lui avouer que, comme pour le chemisier, c'est elle qui l'avait choisi. Finalement, je me demande si, l'année prochaine, je ne vais pas tout simplement la laisser faire seule. Après tout, a-t-elle encore besoin de moi pour ce genre d'activité ?

<u>Compréhension :</u>

1. **Bref,** signifie : Enfin, certainement, vite
2. Deux fois par an, peut être remplacé par un adjectif, lequel ? Biannuel, bimestriel, bimensuel.
3. Quel est le synonyme du mot **Allure** dans le texte ? Apparence, activité, vitesse.
4. Quel est le sens de l'expression : pour le coup ? Soudain, cette fois-ci, souvent

5. Je ne vais pas simplement la laisser faire… Ici, **simplement**, a le même sens que : Bêtement, Facilement, Seulement
6. Relevez les synonymes et les antonymes du terme : **Conflit** ? accord, affrontement, guerre, entente, opposition, désaccord, débat, harmonie, clash, paix.

Grammaire : Les conjonctions de coordination

Insérez les conjonctions de coordination dans le texte ci-dessous : Mais, ou, et, donc, or, ni, car.

Ma cousine est venue pour notre fête de fin d'année moi et ma soeur…. elle est arrivée en retard à cause du train. Sur la table des cadeaux il y avait six paquets : trois pour moi … trois pour ma soeur. Nous hésitions, ne sachant lequel ouvrir en premier…. il fallait bien faire un choix.
Nous avons fini par nous décider ….nous étions pressées de voir ce qu'ils contenaient. Quelle joie ! j'avais demandé un collier … une paire de boucles d'oreilles, et j'avais les deux, plus une bague.
Je pensais n'avoir …l'un … l'autre, car mon bulletin de notes n'avait pas été excellent. Alors, en les voyant, j'ai pas pu retenir mes larmes et je me suis ….mise à pleurer de bonheur. Ma sœur a reçu aussi un joli collier…. elle aimait beaucoup les bijoux. Nous nous sommes jetées au cou de mes parents pour les remercier …nous étions tellement heureuses de leurs cadeaux.

Vocabulaire : Les familles de mots

1. **Trouvez un nom de la même famille en utilisant un préfixe :**

- Ce texte est difficile à lire : il est …….
- Il a volé de l'argent à sa mère, il n'est pas honnête : il est……
- L'avion vole au-dessus du village, il le……..
- Il n'obéit pas aux ordres de ses parents : il est……
- Ce jus est périmé, je ne peux pas le boire : il est …….

2. Soulevez l'intrus des familles de mots ci- dessous :

1. commande - commander - commencer - commandeur.
2. lit - literie- alité – livre.
3. malade - maladie - mâle - maladif - mal
4. chien - chienne - chenil – château.
5. main - maintenant - manuel - manucure
6. professeur- proviseur - professoral

Production Ecrite : Rédigez un petit paragraphe décrivant un conflit qui s'est passé entre vous et l'un de vos parents, frères, amis, etc

Support S12

Les réseaux sociaux

Il faut dire que les réseaux sociaux jouent un rôle important dans la vie quotidienne. Facebook, Twitter, etc, ils sont partout! Presque tous les jeunes utilisent, au moins, un réseau social chaque jour. Ils sont devenus des principales méthodes de communication. Mais, comme tout, il y'a des avantages et des inconvénients de ce phénomène.

Les réseaux sociaux sont des moyens gratuits, qui nous permettent de communiquer facilement et rapidement avec nos proches, on peut communiquer avec des amis ou des membres de la famille de partout dans le monde presque tout de suite. Les réseaux sociaux, comme Facebook, sont un bon moyen de rester en contact avec vos amis anciens et nouveaux. On peut partager ses pensées, photos, vidéos, etc, avec tous nos amis en utilisant le clic d'un bouton.
Les réseaux sociaux sont aussi des outils utiles pour les entreprises, ils leur permettent d'avoir un contact direct avec leurs clients. La plupart des entreprises ont leur propre page facebook ou compte twitter où ils peuvent informer les clients des nouveaux produits ou des offres spéciales ainsi que de recevoir les commentaires des clients.

Mais, il y'a des inconvénients des réseaux sociaux. Les utilisateurs peuvent devenir addictifs, il y'a des personnes qui ont besoin d'être sur ces sites toutes les heures ou toutes les minutes! Cela peut créer de graves problèmes pour eux. Beaucoup d'étudiants trouvent de la difficulté à réviser ou étudier car ils sont trop distraits par leur Facebook.

Finalement, malgré les inconvénients des réseaux sociaux, s'ils sont utilisés correctement et avec modération, ils sont utiles et amusants.

Compréhension :

1 .Relevez les avantages et les inconvénients des réseaux sociaux.
2 .Quels sont les réseaux sociaux cités dans le texte, citez d'autres.
3 Comment on peut utiliser les réseaux sociaux efficacement afin d'en tirer profit?

Vocabulaire : Sens Propre / Sens figuré

1. Mettez les mots à leur place au sens propre :

(Cheval, âne, vipère, tortue)

- Une…..est un serpent venimeux.
- Une …..est un reptile à pattes courtes dont le corps est enfermé dans une carapace.
- Un….. est un grand mammifère domestique.
- Un …..est un mammifère voisin du cheval, à longues oreilles.

2. Mettez les mêmes mots à leur place au sens figuré :

- Il est très lent, il marche comme une…….
- Cette femme est méchante, c'est une vraie……..
- Ce Monsieur est têtu, il est comme un…….
- Elle se coiffe toujours avec une queue de …….

3. Précisez-s'il s'agit d'un sens propre ou figuré :

- Elle voit ***la vie en rose***
- Il prend ***son courage à deux mains***
- L'enfant a ***brisé la vitre***
- Il ***bouillait d'impatience***
- Ne ***mords pas tes doigts***
- Elle m'a ***brisé le cœur*** en la voyant pleurer
- Je ne me souviens plus de ce que je voulais dire, j'ai ***un trou de mémoire***
- Elle était déconcentrée, elle avait ***la tête dans les nuages.***

Orthographe: Son/Sont

1. Où …. tes cahiers ?
2. Tes habits …… préparés sur la chaise.
3. Il n'a pas voulu me donner …. téléphone.
4. Il vient de prendre ..… sac et de sortir.
5. Les dictionnaires …. très utiles pour apprendre le vocabulaire.
6. Hicham et…..camarade ….ensemble dans la même classe.
7. Il a fait …. Lit, pour se coucher.
8. Le football, c'est …. sport préféré

Production écrite :

Je sais que je ne pourrais pas vivre sans mon facebook! Qu'en pensez-vous de cette idée ? Rédigez un petit paragraphe dans lequel vous exprimez votre point de vue autour du réseau social : Facebook.

Contexte du stage :

Dans le cadre de ma première année de Doctorat (2015/2016) en Innovation Pédagogique et E-learning, un stage de formation a pour but de me permettre d'approfondir et de mettre en pratique les outils théoriques et méthodologiques acquis durant mon cursus universitaire. Il a été proposé par ma directrice de thèse dans le cadre des travaux de ma thèse afin d'exploiter de diverses pistes de recherche. Mon travail portait sur la conception pédagogique, la participation à l'élaboration et recette de parcours de formation e-learning pilotés par SAB Academy.

J'ai eu la chance d'intervenir sur plusieurs projets, et à plusieurs moments clés pendant leur réalisation. J'ai pu participer à l'intégralité des étapes du projet de réalisation du parcours SSI (Sensibilisation à la Sécurité Informatique), de la formulation du plan, jusqu'à la production, en passant par toutes les étapes intermédiaires. J'ai eu l'occasion également d'élargir mon rôle de conceptrice pédagogique et le consolider encore plus en participant à plusieurs activités variées.

Le Groupe SAB

Le groupe SAB est une entreprise française éditrice de progiciel informatique à destination des banques et des établissements financiers. Fondée en 1989 par Olivier Peccoux et Henri Assaf, ses dirigeants actuels, l'entreprise commercialise les solutions informatiques qu'elle conçoit et développe en plus d'en assurer l'intégration et la maintenance. Le groupe est constitué de plusieurs sites en France (Vannes, Nice, Monaco et Grenoble) qui sont orientés recherche, développement et maintenance ainsi que le siège qui se trouve à Fontenay-sous-Bois.
SAB est également une entreprise internationale présente sur répartie sur cinq continents dont : L'Europe, le Moyen-Orient, l'Asie, le Pacifique, et l'Afrique.

SAB Academy



SAB Academy est le service de formation du groupe SAB. Créé en 2015, il accompagne et forme les partenaires et les clients aux changements apportés par les offres de SAB, tel que :

- L'intégration des solutions
- Le paramétrage des solutions
- La formation des formateurs
- La formation des utilisateurs finaux
- La conduite du changement

Le rôle de SAB Academy est également d'élaborer des plans de formation, gérer l'organisation des formations et informer les nouveaux collaborateurs sur l'entreprise. Le service propose des cours en formation présentiel ou en Blended learning des parcours de formation en e-learning et de la documentation.

Tâches réalisées

Conception pédagogique du support « Sensibilisation à la sécurité informatique »

Tâches	Planning
Etudier le document et établir un plan	19/04
Rédiger un synopsis détaillé	27/04
Rédiger un story-board détaillé – Partie 1	04/05
Rédiger un story-board détaillé – Partie 2 + Quiz final	11/05
Valider le story-board par la responsable Sécurité (Rania Catimel)	
Définir une interface graphique et des principes de navigation pour chaque typologie d'écran	17/05
Produire l'intégralité du module et le recetter	Fin mai

- Etude du document et élaboration du plan
- Rédaction détaillée du synopsis

Une des premières étapes dans la conception pédagogique consiste à rassembler les éléments importants qui servent de base pour la création du module. Après une lecture pour trouver le sens du contenu, il faut chercher à relever les composants de l'architecture du module.

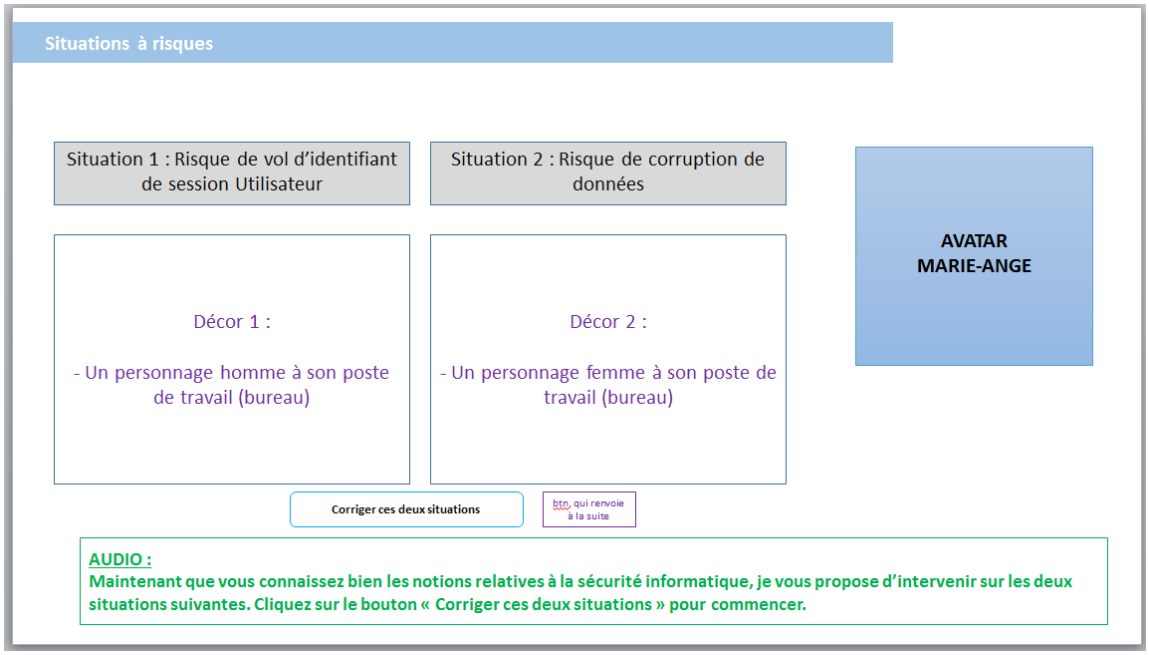
Le synopsis permet de valider très tôt dans le projet :

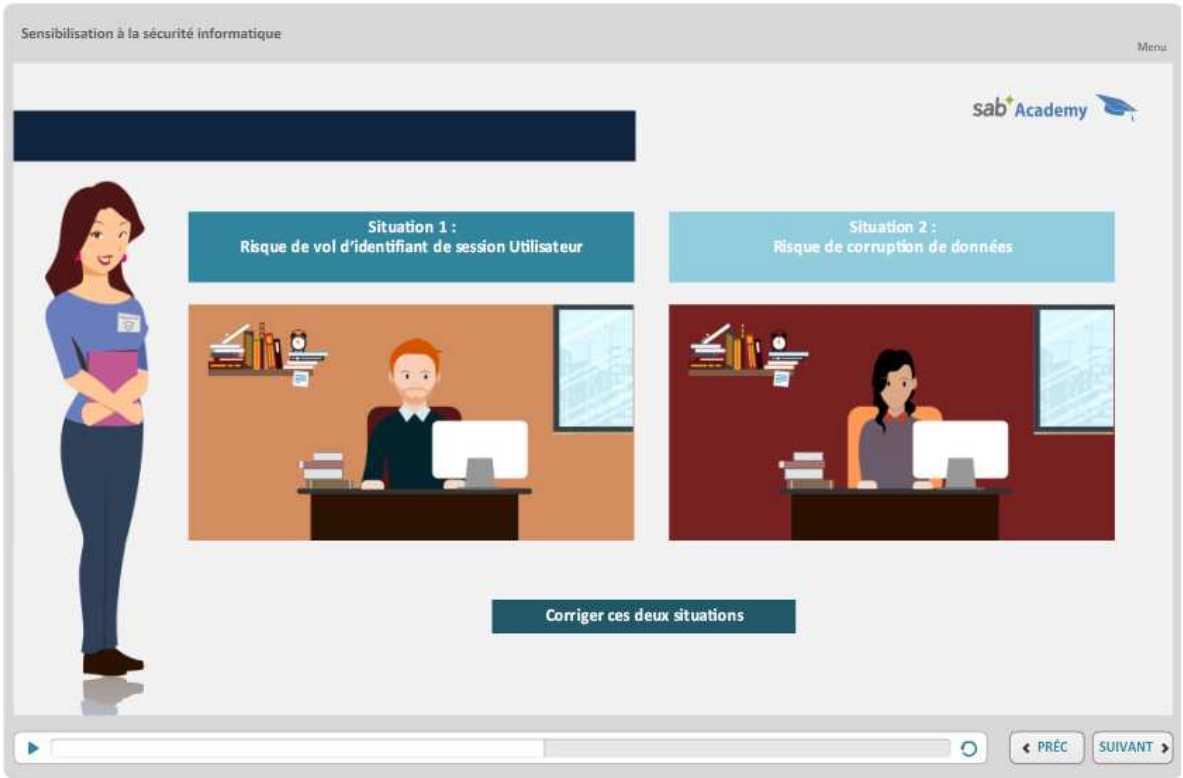
- les objectifs pédagogiques découlant des objectifs de la formation
- le découpage modulaire
- la durée des séquences
- les modalités d'évaluation d'acquis (Types d'exercices).

Rédaction du storyboard détaillé

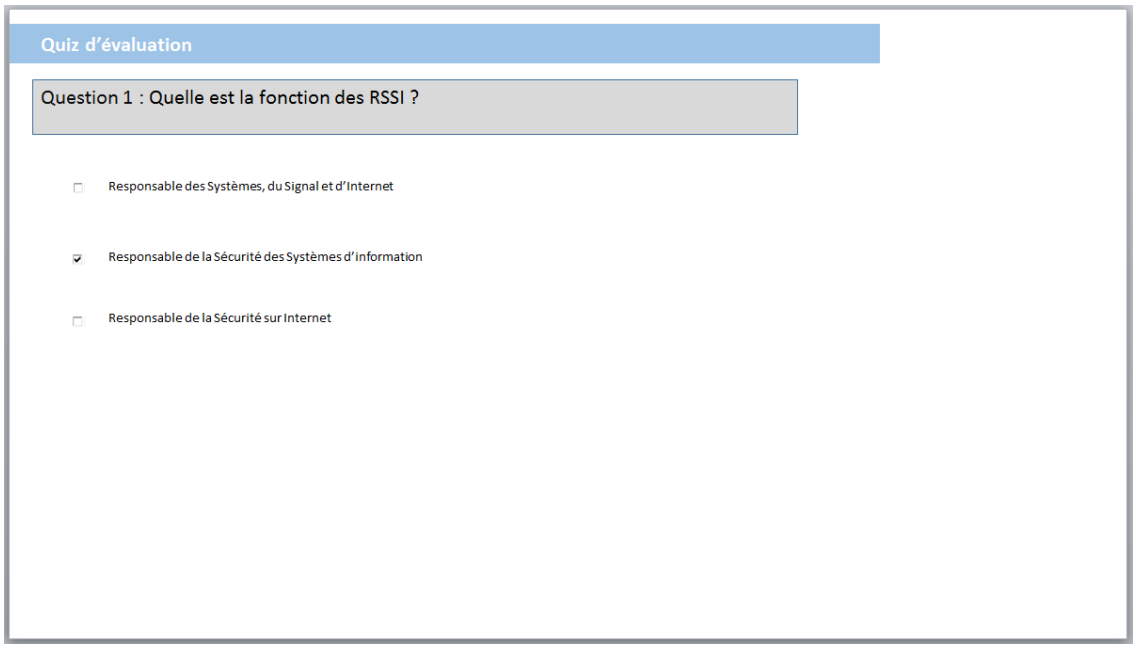
Le story-board est un document essentiel, c'est le seul lien d'échange entre le client, le concepteur pédagogique et l'équipe de production.
Un story-board clair et bien rédigé peut simplifier la démarche pour la production d'un module e-learning, tandis qu'un story-board incomplet risque de complexifier le travail pour l'équipe de production et de ne pas répondre aux attentes du client. Le story-board est rédigé à l'aide de PowerPoint, la partie diapositive montre les éléments qu'on voit dans le module et l'ordre d'apparition des éléments visuels. Normalement un écran du module correspond à une diapositive PowerPoint (à l'exception des écrans plus complexes qui ont une indication en haut 1/2, 2/2, etc.).

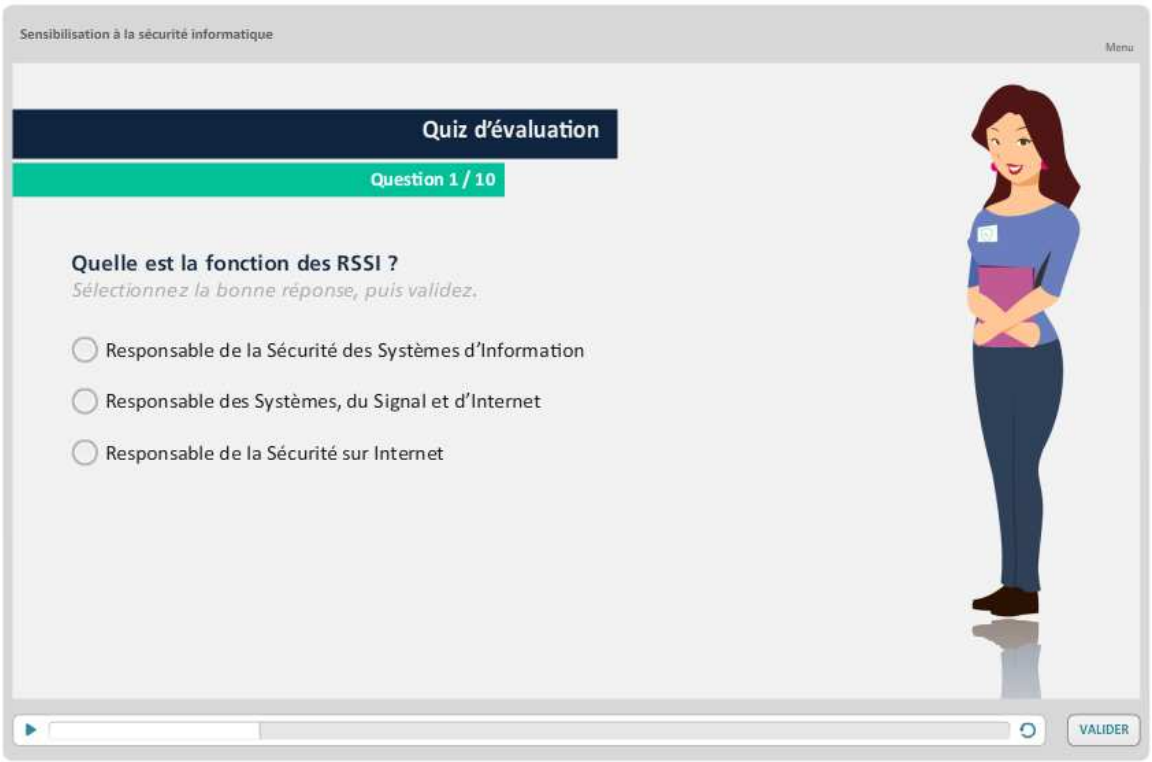
Le story-board de l'offre digitale :





Élaboration du quiz final du module sous Articulate Storyline





Les choix du graphisme

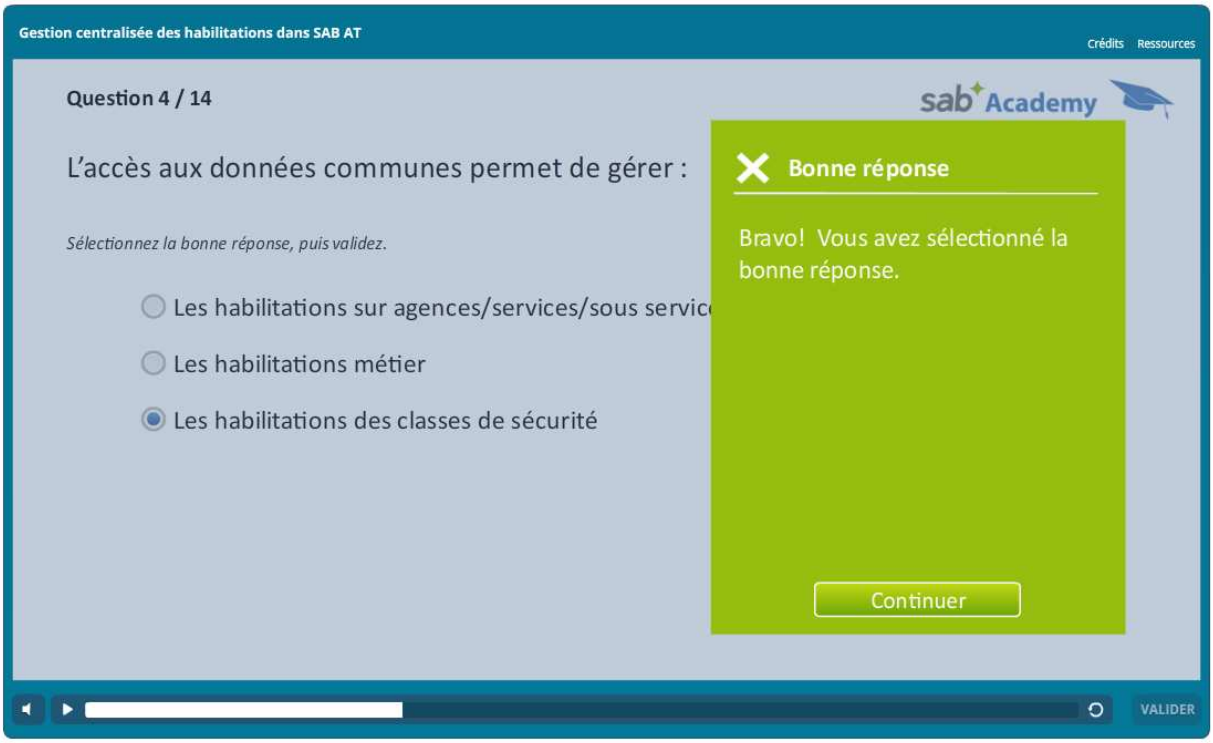
Le graphisme est un élément incontournable lors de la conception pédagogique d'un module, et doit être confirmé le plus tôt possible. C'est une étape qui se déroule en tandem avec la rédaction du story-board et qui peut déjà être abordée lors du synopsis. Après discussion avec le chef de projet afin de voir sa vision sur les éléments graphiques du module, l'équipe de travail propose des écrans types qui seront produits après validation.

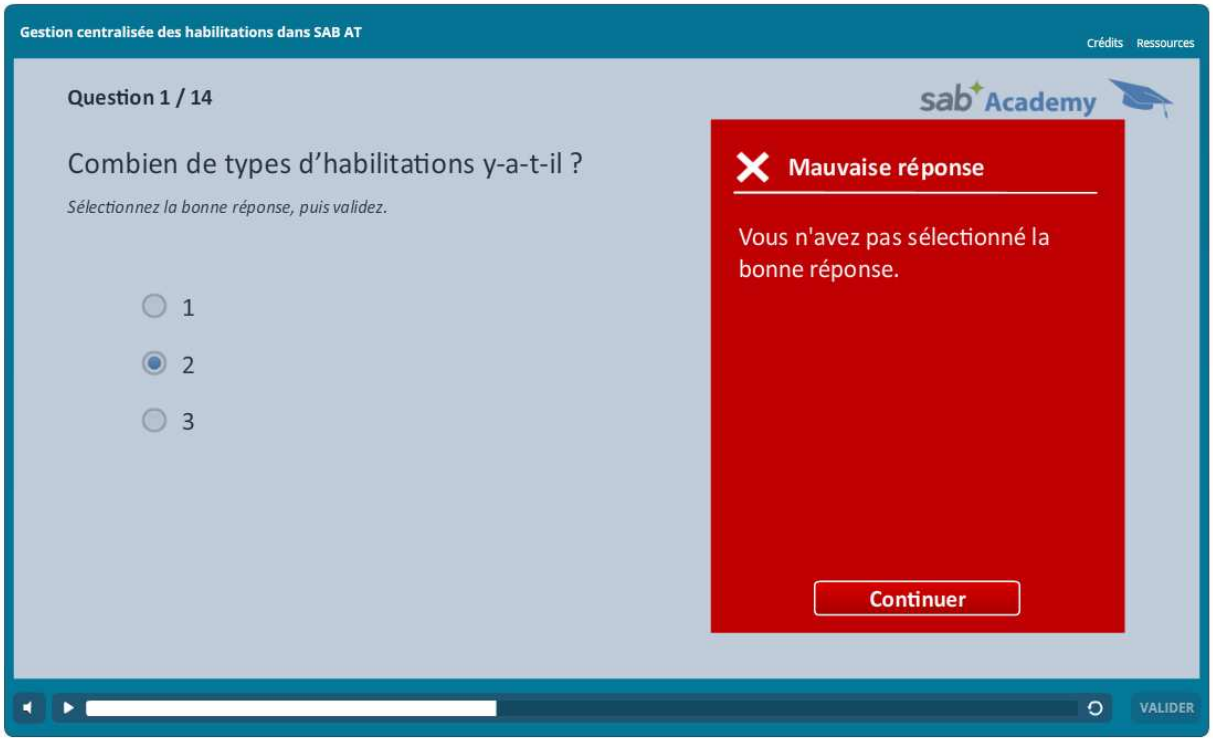
La production d'un module et intégration des éléments graphiques





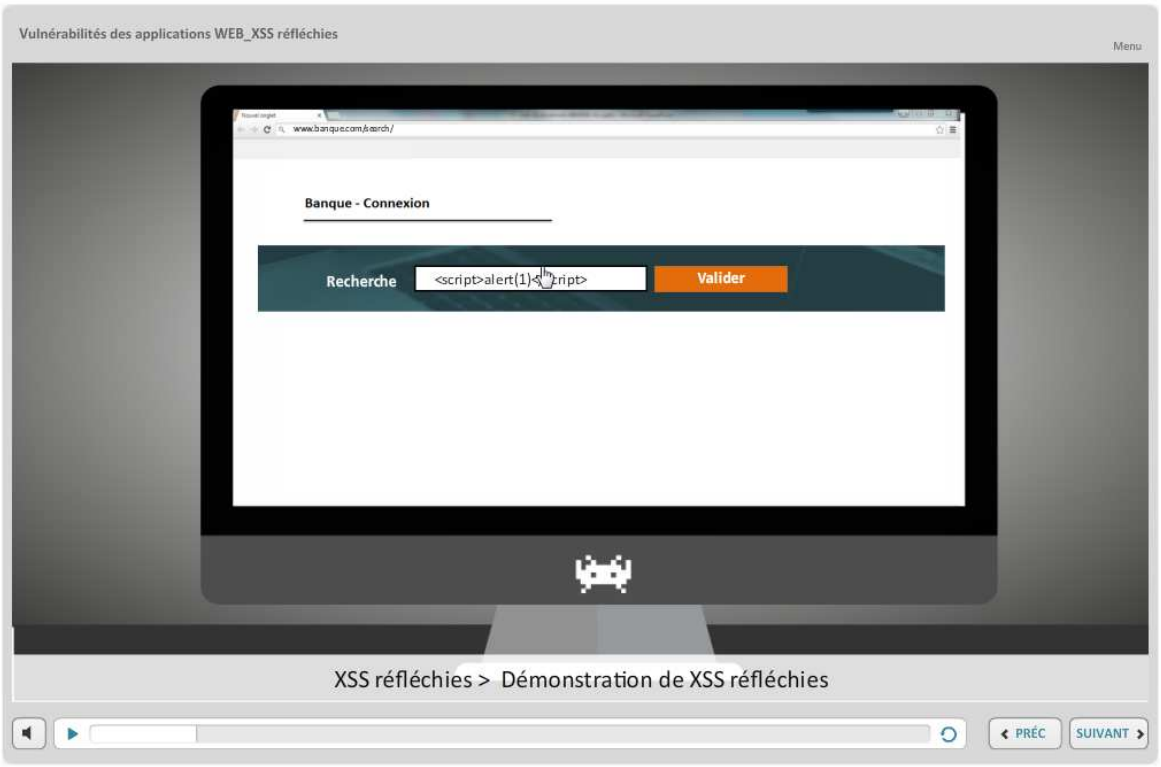
Les interfaces des feedbacks



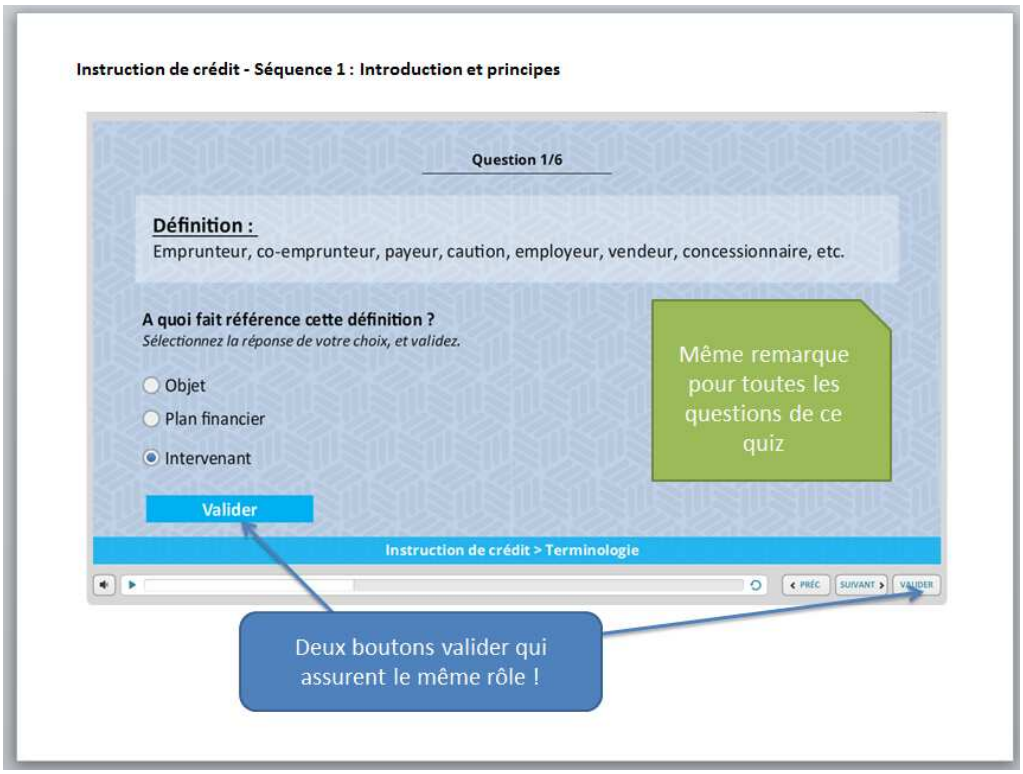


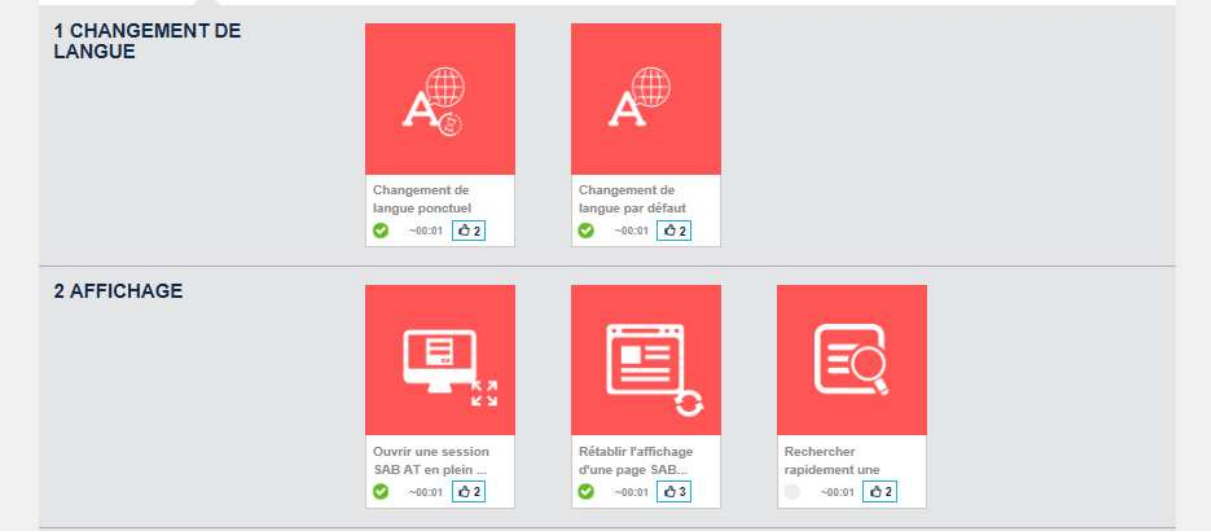
D’autres Tâches :

- Participation à la production du parcours Vulnérabilités Web
- Test global et recette du module
- Participation au graphisme du module : Instruction de crédi
- Proposition de personnages et décors.
- Recettage des modules e-learning :



Dans chaque cas, la méthodologie est la même : on relit le parcours, on le teste et on fait une capture d'écran lorsqu'on doit signaler un endroit où il faut faire une modification. On intègre les captures d'écrans dans un fichier PowerPoint avec des pastilles pour indiquer les remarques à prendre en compte.





- Réalisation des pictogrammes du parcours Minutes SAB.
- Rédaction d'un rapport d'analyse du portail LMS Sab Academy
- Rédaction du bilan du déploiement de la session 1 pilote digital-learning
- Synthèse analyse et présentation des résultats du questionnaire de satisfaction.
- Rédaction de deux guides d'utilisations :

  Guide pour création des branchements aléatoires dans un quiz.
  Guide pour ajouter des feedbacks au niveau des quizs.



La grille d'évaluation (10 points)

Il existe plusieurs manières d'exploiter pédagogiquement un jeu ou la création d'un jeu, qu'il soit « Serious » ou non, et sur support numérique ou non. La manière la plus courante est d'utiliser un jeu comme exercice d'application ou de réinvestissement de connaissances abordées en cours.

Nous avons essayé d'élaborer une grille d'évaluation des activités pédagogiques mobilisant un jeu.

Pertinence du choix **: le jeu vous semble t-il bien adapté aux connaissances et compétences que les apprenants doivent travailler durant l'activité ?**

0 point : non

1 point : oui

La manipulation du jeu **choisi vous semble-t-elle possible pour les élèves ou étudiants visés ? (langue du jeu, capacité de lecture des élèves, complexité du fonctionnement du jeu par rapport au niveau des apprenants)**

0 point : non

1 point : oui

Le jeu choisi vous semble-t-il de « bonne qualité **» ? S'agit-il, pour vous, d'un « bon jeu » ?**

0 point : non

1 point : oui

Les avantages pédagogiques du jeu **sont-ils exploités dans le cadre de cette activité ? Par exemple, le jeu est-il un moyen de :**

Susciter la motivation des apprenants ?

Leur permettre d'apprendre des connaissances ou compétences par essai-erreur ?

Prendre en compte les différences de rythmes d'apprentissages entre apprenants (différentiation pédagogique) ?

Stimuler les interactions pédagogiques entre élèves ?

0 point : Les avantages du jeu ne sont pas tous utilisés, tout au plus il s'agit là d'un prétexte sans aucun lien réel avec les apprentissages.
1 point :Le jeu est uniquement utilisé pour susciter la motivation des apprenants
2 points : L'activité utilise efficacement au moins deux des avantages pédagogiques du jeu .

Lien entre le jeu et le reste du cours **: La pratique du jeu, ou de la création d'un jeu, est clairement connectée avec les autres modalités du cours : présentation magistrale, exercices d'applications « sur table », contrôle de connaissances, etc.**
0 point : Le jeu est complétement déconnecté du reste du cours. Les apprenants comprendront tout aussi bien les connaissances ou compétences visés sans effectuer la phase pratique avec le jeu.
1 point : Le jeu s'intègre dans une progression pédagogique de plusieurs activités ou séances. Mais aucun réinvestissement des connaissances ou compétences travaillées dans le jeu n'est prévu.
2 points : Le jeu nourri efficacement les apprentissages. La phase pratique du jeu est clairement liée à une séance pédagogique. Pour les apprenants, le fait de participer à l'activité mobilisant le jeu est clairement utile, voire indispensable, à l'acquisition des connaissances ou compétences visées.

Lien entre les connaissances ou compétences mobilisées par le jeu et leur application dans la « vie réelle » : par exemple, une remédiation / mise en commun / débriefing est proposé à la fin de la pratique du jeu ou de la création de jeu. Ou alors, une identification préalable est faite avec les apprenants des connaissances ou compétences qu'ils doivent travailler ou appliquer dans le jeu.

0 point : aucun lien n'est fait entre les connaissances et compétences travaillées dans le jeu et leur application dans la vie réelle.

1 point : un lien entre les connaissances et compétences travaillées durant la pratique du jeu et la vie réelle est évoqué, mais il pourrait être plus présent. Tous les apprenants ne seront peut-être pas conscients de l'intérêt de ce qu'il auront travaillés avec le jeu.

2 points : l'enseignant fait bien le lien entre les connaissances et compétences travaillées durant la pratique du jeu et leur application dans la vie réelle. Tous les apprenants seront parfaitement conscients de l'intérêt de ce qu'ils auront travaillé avec le jeu

Qualité de la présentation : **la fiche de présentation de l'activité détaille clairement tous les éléments permettant de l'évaluer. Tous les points évoqués sont rédigés dans un français clair et correct. Après la lecture de cette fiche de présentation, vous avez tous les éléments nécessaires (hormis l'éventuel matériel) pour pouvoir la mettre en place avec apprenants, si jamais ne vous souhaitez le faire.**

0 point :non

1 point :oui

Fiche pédagogique Séance "X"

Titre de la séquence :

Niveau des apprenants :

Objectifs communicatifs :

Objectifs linguistiques :

Sensibilisation
Cette première phase donne l'occasion à l'enseignant d'intéresser, de motiver les apprenants à partir de leur vécu, de leurs expériences sur lesquels nous les interrogeons. Dans cette phase, nous pourrons par exemple trouver : un mot d'introduction, une activité simple à réaliser (par exemple, Visionnement d'une vidéo.....).
Exposition
Dans cette deuxième phase, l'enseignant soumet l'apprenant à la nouveauté linguistique ou culturelle qui fera l'objet de l'apprentissage. C'est le moment où l'apprenant va découvrir de nouvelles données et prendre conscience des problèmes qu'elles leur posent • Dans cette phase, on trouvera généralement : **un texte** (compréhension écrite) ou **un document audio ou vidéo** (compréhension orale), sur lesquels nous poserons dans un premier temps des questions de compréhension générale.
Conceptualisation / appropriation
Dans cette troisième phase, l'apprenant va pouvoir s'approprier les nouvelles données, c'est-à-dire, s'en servir comme solution personnelle au problème communicatif auquel il se sent réellement confronté. L'enseignant va donc attirer l'attention de l'apprenant sur **le point de grammaire que l'on souhaite exploiter.**
Production
Dans cette quatrième phase, l'enseignant proposera à l'étudiant de se livrer à des productions plus libres grâce auxquelles il aura l'opportunité de mettre à profit l'acquis dans des situations de communication aussi variées et authentiques que possible.
Évaluation Il ne s'agit évidemment pas de juger cet apprenant en termes d'erreurs, mais au contraire de lui faire prendre conscience des progrès qu'il a faits et des opportunités qu'il a d'encore s'améliorer.

Activité Ludo-Pédagogique



Titre de l'activité	Précisez le titre de l'activité
Disciplinaire/matière	Précisez la discipline où la matière dans laquelle s'inscrit l'activité
Niveau des apprenants	Précisez le niveau des apprenants
Durée de l'activité / nombre de participants	Indiquez la durée envisagée pour l'activité, ainsi que le nombre des apprenants.
Jeu sérieux utilisé	Précisez le jeu que vous utiliserez, ainsi que la nature de son support (numérique ou pas), en indiquant le lien.
Type d'intégration pédagogique du jeu	Indiquez comment le jeu choisi va être intégré à votre cours : découverte de connaissances par tâtonnement, exercice d'application, mode d'évaluation, etc.
Modalité d'évaluation de l'acquisition des connaissances	Précisez ici la manière de l'évaluation de l'acquisition effective de connaissances.