Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace ludoéduquant

Quelle place pour les acteurs de la situation d'apprentissage médiatisée par le jeu vidéo d'apprentissage ?

Laurence Schmoll

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3279>

DOI : 10.4000/rdlc.3279

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Laurence Schmoll, « Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace ludoéduquant », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3279> ; DOI : 10.4000/rdlc.3279

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace ludoéduquant

Quelle place pour les acteurs de la situation d'apprentissage médiatisée
par le jeu vidéo d'apprentissage ?

Laurence Schmoll

- 1 Le jeu vidéo commence à faire son entrée dans les classes de langue, ne serait-ce que par le biais de certaines expérimentations (Thorne, 2008 ; Wastiau, 2009 ; Chik, 2012) qui tentent d'en éprouver l'intérêt, notamment en termes de mémorisation, de motivation ou encore d'autonomie. Parce qu'il reste encore un support peu employé, son insertion dans le dispositif pédagogique nécessite cependant discussion et pose nécessairement la question de la médiation en relation avec la médiatisation. En effet, parler d'enseignement, d'apprentissage, de communication pédagogique ou encore de pratiques « médiatisés » semble devenir monnaie courante, dès lors qu'un artefact technologique est présent dans une situation d'enseignement-apprentissage, quelle qu'elle soit (voir par exemple Guichon, 2012 ; Peraya, 1999).
- 2 Nous nous proposons, dans le cadre de cet article, d'interroger ces deux notions plus spécifiquement au prisme de l'intégration du jeu vidéo d'apprentissage en classe de langue. Nous nous intéresserons ainsi aux relations qui se nouent entre la médiation et la médiatisation au sein du dispositif ludoéduquant que représente l'emploi du jeu vidéo en classe. Cette étape de conceptualisation effectuée, nous présenterons une étude mettant en lumière la nécessité d'une médiation au sein de ce dispositif. Ce constat nous permettra enfin de proposer un modèle représentant une situation d'enseignement-apprentissage des langues médiatisée par le jeu vidéo intégrant la notion de médiation.

Médiation et médiatisation au sein du dispositif ludoéduquant

- 3 Avant toute chose, il nous semble nécessaire d'expliciter ce que nous entendons par les différents termes et expressions que nous allons employer au cours de cet article. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons tout d'abord nous positionner d'un point de vue terminologique, avant de nous intéresser plus spécifiquement au(x) statut(s) de la médiation dans le dispositif vidéoludique.

Dispositif ludoéduquant, médiation et médiatisation

- 4 Nous proposons de parler de « dispositif ludoéduquant »¹ pour désigner l'ensemble des artefacts ludiques ou vidéoludiques (jeux, *serious games* conçus dans un but pédagogique ou jeux vidéo authentiques) intégrés dans la situation d'enseignement-apprentissage dans une perspective pédagogique. L'expression correspond ainsi à l'association d'une ou plusieurs ressources ludiques à des finalités et contenus pédagogiques pensés spécifiquement en fonction d'un contexte et d'un public-cible (Pothier, 2003). Dès lors que la ou l'une des ressources est technologique, comme c'est le cas pour le jeu vidéo, nous pouvons parler, à la suite de Guichon (2012 : en ligne), de « dispositif d'apprentissage médiatisé ».
- 5 En ce sens, la « médiatisation » consiste, en situation d'enseignement-apprentissage, à choisir des objectifs et des contenus et à les faire transiter par le médium de l'artefact technologique (voir aussi Peraya, 1999 ; Mangenot, 2013). L'intérêt de la médiatisation repose sur le fait de proposer un contenu dans un format et un espace perceptuel (Bélisle, 2003 : 26) différent du traditionnel document ou manuel papier. L'apprenant se retrouve seul face à l'artefact, interagit avec lui et en explore le contenu dans toutes les dimensions perceptives que ce dernier permet. Un artefact comme le jeu vidéo permet ainsi non seulement d'exploiter une dimension visuelle (par l'intermédiaire d'une interface sortante comme l'écran) et auditive (sons, musique), mais aussi une dimension plus kinesthésique puisque le joueur-apprenant doit manipuler les périphériques d'interactivité (ou interfaces entrantes telles que souris, clavier, manette, etc.) afin d'évoluer dans l'environnement virtuel. Il prend ainsi des décisions et éprouve les conséquences de ses choix sur la suite du jeu, notamment en termes de réussite ou d'échec. Le jeu vidéo représente, de ce fait, un support intéressant pour la mise en place d'une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) car il laisse à l'apprenant une certaine liberté d'action lui laissant accroire qu'il peut influencer le déroulement, voire l'histoire, de celui-ci (Schmoll, 2016a). Ce positionnement actif du joueur qui effectue des choix dans un contexte défini avec une intention particulière rappelle, en effet, la définition de la tâche (Schmoll, 2017) telle qu'elle est donnée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). À noter que la médiatisation diversifie les modalités de présentation de l'information mais aussi les possibilités d'interaction avec elle (Bélisle, 2003 : 29). À ce titre, le jeu vidéo constitue une littérature multimodale car il nécessite d'en déchiffrer, comprendre et maîtriser les différents codes (Gee, 2007).
- 6 Cependant, la médiatisation n'évacue pas la notion de médiation et ce, pour plusieurs raisons. Nous considérons la médiation du point de vue des interactionnistes (Vygotski,

1985 ; Bruner, 1991), à savoir l'intervention d'un tiers pour aider une personne à mieux comprendre ou mieux structurer son savoir. De ce fait, une distinction est effectuée par de nombreux auteurs entre « médiatisation » qui renvoie au média, à la technologie, comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, et « médiation » qui fait référence à une entremise humaine (Peraya, 1999 ; Mangenot, 2013). Une autre approche considère cependant que la médiation est possible également par l'intermédiaire d'un objet. Il y a, par exemple, médiation technologique quand un apprenant emploie un instrument pour accéder au savoir ou le développer : « [c]e dernier en effet, instrumentant l'action humaine, assume un rôle de médiation comparable en ce qu'il s'interpose entre l'homme et son univers, facilitant son activité et modifiant en même temps son rapport au monde » (Peraya, 2008 : en ligne). Le carré pédagogique de Rézeau (2001) modélise cette conception. Nous pensons cependant que considérer la médiation de ce point de vue entre en conflit avec la notion de médiatisation et peut provoquer de nombreuses confusions.

- 7 Pour en revenir à l'approche interactionniste, une médiation de fait s'institue ainsi entre le concepteur de la ressource ou du scénario, pédagogique ou non, et l'utilisateur, *via* le média. Un jeu vidéo d'aventure, par exemple, implique une interactivité qui peut être, certes, fonctionnelle, autrement dit il y a un retour non-langagier de la machine à travers les interfaces sortantes, en réaction aux actions effectuées par le joueur *via* les interfaces entrantes. Cette interactivité peut être cependant aussi intentionnelle si le jeu vidéo engage une interaction langagière avec le joueur au moyen de dialogues écrits ou oraux, ce qui est nécessairement le cas dans un jeu vidéo d'apprentissage d'une langue. Il s'agit ici de « la reconstruction d'une situation d'interlocution entre un auteur physiquement absent mais néanmoins présent par l'empreinte qu'il laisse à travers le document médiatisé quel qu'il soit » (Peraya, 1999 : 156). Les énoncés produits révèlent ainsi une intention de la part du concepteur et mettent en avant un aspect relationnel (Mangenot, 2013). En ce sens, l'interactivité intentionnelle se rapproche de la notion de médiation et le processus de médiatisation initié par le concepteur l'amène, dans ce cadre, à jouer le rôle de médiateur.
- 8 Par ailleurs, la présence d'un autre apprenant dans le dispositif ludoéduquant est également susceptible d'impliquer une médiation, entre pairs cette fois. C'est le cas notamment si le jeu proposé est un jeu en coopération nécessitant de la part des différents joueurs-apprenants de discuter et négocier les choix à effectuer ou encore mettant en jeu une forme d'entraide (voir Schmoll, 2017, pour des exemples).
- 9 Pour finir, il peut y avoir aussi médiation de la part d'un enseignant ou d'un moniteur s'il est présent dans le dispositif ludoéduquant (que ce soit en présentiel ou à distance). Certains spécialistes s'intéressant à l'emploi du jeu vidéo à des fins sérieuses, notamment d'apprentissage, considèrent que celui-ci est en effet susceptible de faire émerger un apprentissage chez l'utilisateur, à condition d'être l'objet d'un encadrement formel en la personne d'un tuteur ou d'un médiateur (Alvarez, 2007). Cependant, nous pouvons également nous demander si cette présence ne risque pas de rompre l'expérience vidéoludique et donc d'en annuler certains bénéfices possibles comme celui de la motivation. C'est la raison pour laquelle nous présenterons dans notre deuxième partie une étude au cours de laquelle a émergé la question de la place d'un médiateur dans le dispositif ludoéduquant et proposerons dans notre troisième partie un modèle tentant de mettre en avant les conditions favorables à une expérience ludoéducative optimale tout en attribuant un statut et une place au médiateur.

Le jeu vidéo d'apprentissage, lieu d'une médiation ludoéducative

Jeu vidéo et médiation ludique

- 10 Comme nous venons de l'esquisser, le jeu vidéo, et à plus forte raison le jeu vidéo d'apprentissage d'une langue, place le concepteur dans une position de médiateur par le truchement d'une interaction dite intentionnelle.
- 11 Cependant, les caractéristiques de cette médiation sont plus complexes que cela car, au-delà d'un message qui peut être pédagogique et de contenus langagiers et/ou culturels ciblés, le jeu vidéo doit également transmettre l'idée même de jeu. Genvo (2012 : 5) souligne à ce sujet « qu'aucune structure de jeu n'est en soi ludique et que faire adopter à autrui une attitude ludique procède d'un acte de médiation ». Genvo (2012) reprend la proposition d'Henriot (1969) qui considère le jeu non pas comme un objet aux caractéristiques ludiques intrinsèques mais comme une attitude que le joueur développe face à un objet, celui-ci décidant pour lui-même de ce qui est un jeu et de ce qui ne l'est pas. Henriot donne à cette approche du jeu centrée sur l'utilisateur le nom d'« attitude ludique » (Henriot, 1969 : 73). Cette perspective est particulièrement intéressante car elle met en avant qu'il ne suffit pas de dénommer un objet « jeu » pour que ce dernier soit considéré comme tel par l'utilisateur. Ceci explique au moins en partie pourquoi les jeux, qu'ils soient numériques ou non, ne rencontrent pas toujours l'effet ludique ou motivant escompté en contexte d'enseignement-apprentissage (Schmoll, 2016b). Une autre raison peut être liée à l'environnement dans lequel s'insère le jeu, comme nous le verrons dans la partie 1.2.3 du présent article.
- 12 Selon Genvo (2012), le jeu est donc le lieu d'une médiation de la part du concepteur vers son public-cible, dont l'objectif est de communiquer l'idée que l'objet qu'il lui propose est ludique. Au-delà du *game design*, qui consiste à définir le *gameplay*, autrement dit, le système de règles du jeu que le joueur va devoir maîtriser pour gagner, le chercheur propose ainsi de parler de *play design*, pour une approche davantage centrée sur l'utilisateur plutôt que sur le jeu.

Vers un play-design

- 13 Pour Genvo (2012), la médiation ludique a lieu à travers la structure même du jeu (le *gameplay*). De ce fait, la structure ludique ne doit pas être pensée indépendamment de l'utilisateur mais, au contraire, présenter des éléments signifiants pour un public-cible défini, afin d'être reconnue comme telle dans une culture spécifique et optimiser l'expérience de jeu. Plus la structure sera ouverte, en laissant la place à une liberté d'interprétation et en réduisant les contraintes, plus celle-ci atteindra un large public car chacun pourra y investir son « imaginaire particulier » (Genvo, 2008 : en ligne).
- 14 Il propose ainsi d'adapter le schéma narratif canonique d'Aristote selon une théorie de l'action. En lieu et place de la situation initiale, du développement et de la situation finale, le joueur passe par quatre étapes :
- une phase de manipulation qui consiste en l'étape de découverte de la mission, présentée de façon suffisamment attractive pour que le joueur ait envie de continuer ;
 - une phase de compétence, nécessaire dans le jeu vidéo pour que l'utilisateur se familiarise avec les périphériques d'interaction, l'environnement, les règles du jeu, en d'autres termes, qu'il acquière les compétences lui permettant de compléter sa mission ;

- une phase de performance au cours de laquelle il emploie les compétences acquises ;
 - une phase de sanction correspondant à la réussite ou l'échec du joueur et se manifestant souvent par des récompenses, des bonus ou des malus, voire la fin de la partie.
- 15 Le *play design* se concentre principalement sur la phase de compétence car c'est en son sein que l'utilisateur s'entraîne à maîtriser ce qui est attendu de lui au cours de la phase de performance. S'il n'acquiert pas ces compétences, il sera amené vraisemblablement à abandonner le jeu, notamment par absence de sens (incompréhension des objectifs ou des contenus) ou par frustration de l'échec (difficulté à manipuler les interfaces entrantes ou à progresser dans le jeu). Genvo (2008 : en ligne) distingue, dans cette phase, « quatre modalités du faire » que nous reprenons ci-dessous :
- le devoir-faire qui consiste en la compréhension de la mission et des objectifs fixés par la structure du jeu ;
 - le pouvoir-faire correspondant aux règles du jeu et aux actions possibles en fonction du niveau dans lequel se trouve le joueur ;
 - le savoir-faire qui renvoie à la maîtrise des interfaces entrantes mais aussi aux connaissances que le joueur développe au cours de sa progression, que cela concerne l'univers, les personnages, des habiletés, des contenus, etc. qui vont lui servir pour avancer ;
 - le vouloir-faire correspondant à la part de liberté du joueur qui seul décide s'il a envie de continuer, de réussir ou pas. C'est au niveau du vouloir-faire qu'il y a attitude ludique ou pas.
- 16 Ces quatre modalités agissent l'une sur l'autre, mettant en lumière que la structure du jeu joue en effet un rôle dans l'activation du vouloir-faire, autrement dit, de l'attitude ludique.

Figure 1 - Modèle sémiotique du *gameplay* (Genvo, 2008 : en ligne)

- 17 La Figure 1 montre ainsi que la définition des objectifs et des règles du jeu (autrement dit la structure ludique) ont un impact sur le vouloir-faire qui, quant à lui, provient du joueur, au même titre que le développement d'un savoir-faire. Sans le joueur, il ne peut y avoir jeu. C'est donc à travers des objectifs et des règles compréhensibles, accessible sans être trop simples, et attractifs, que le concepteur peut communiquer l'envie de jouer et cette envie mène à la nécessité de développer des compétences pour pouvoir continuer.
- 18 C'est là que se noue l'un des intérêts principaux du jeu vidéo d'apprentissage car, si l'apprenant éprouve de l'intérêt à jouer, alors il est aussi susceptible d'avoir envie de développer, d'améliorer ou encore d'utiliser ses compétences, par rapport non seulement

aux mécanismes du jeu, mais aussi aux objectifs et contenus d'apprentissage. Cependant, ce dernier aspect peut également représenter un frein important au développement de l'attitude ludique. Le jeu vidéo d'apprentissage nécessite donc, non seulement une médiation ludique, mais aussi pédagogique, ce que nous condense sous l'expression « ludoéducative ». C'est la raison pour laquelle nous souhaitons proposer un modèle spécifique à la situation d'enseignement-apprentissage médiatisée par le jeu vidéo, intégrant cette notion de médiation ludoéducative.

Conflit entre l'objet et l'environnement

- 19 Le jeu vidéo est un objet issu de la sphère des loisirs et pour beaucoup, que ce soit inconscient ou non, ce dernier doit y rester. Les définitions du jeu ont, en effet, longtemps mis en avant que celui-ci, de manière générale, correspond à une activité séparée de la notion de travail et que, de ce fait, jeu et sérieux sont incompatibles (Huizinga, 1951 ; Caillois, 1967).
- 20 Cette façon de penser se manifeste dans les modalités d'emploi du jeu à l'école ou en classe, ce dernier, soit étant cantonné à un espace-temps spécifique, séparé des moments de travail, comme la récréation ou une pause, soit faisant davantage l'objet de ce que Brougère (1995 : 69) nomme une « ruse pédagogique », c'est-à-dire que le concepteur ou l'enseignant se contente de donner aux exercices scolaires l'aspect du jeu. Comme nous l'avons présenté dans un précédent article (Schmoll, 2016b), l'enseignement-apprentissage des langues n'échappe pas à cette configuration.
- 21 Pourtant, de nombreux pédagogues et chercheurs (Fröbel, 1861 ; Kergomard, 1895 ; Piaget, 1969 ; entre autres) arguent que le jeu contient des qualités intrinsèques qui permettent à celui qui s'y adonne d'apprendre et d'évoluer à son rythme, qui plus est sans prendre de risque majeur puisqu'il se déroule dans un cadre secondaire qui n'impacte pas la réalité écologique (Goffman, 1991). Cependant, insérer le jeu (vidéo ou pas) en classe semble toujours aussi complexe dès lors que l'on souhaite en faire une activité libre à laquelle le joueur-apprenant s'essaierait. De fait, le conflit entre la nature ludique de l'objet et le contexte formel du milieu scolaire reste toujours présent dans les esprits, que ce soit dans celui des concepteurs, des enseignants ou des apprenants, comme nous le montre l'étude que nous présentons ci-dessous.
- 22 Il semblerait donc que la médiation ludoéducative joue un rôle important dans le dispositif ludoéduquant, que ce soit au niveau de la conception, comme nous l'avons déjà évoqué, mais aussi au niveau de son intégration dans le contexte scolaire, comme nous allons le voir, car cette configuration fait l'objet de représentations qui peuvent entraver son succès.

Expérimentation d'un jeu vidéo d'apprentissage en contexte scolaire

- 23 L'étude dont nous extrayons certains résultats a eu lieu au cours du projet Eveil-3D (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2011) entre 2012 et 2014. Financé par le programme Interreg IV, le projet a pour ambition de développer et expérimenter un jeu vidéo d'apprentissage pour le français et l'allemand en tant que langues étrangères, avec la particularité d'employer un dispositif technique élaboré conjuguant la 3D immersive, la reconnaissance de mouvements et la reconnaissance de la parole. Dans ce cadre, nous

avons participé à la conception de deux scénarii possédant tous deux la même ligne narrative, mais exploitant deux structures de jeu différentes, afin d'évaluer l'impact de ces dernières sur les comportements et les représentations des joueurs-apprenants dans et sur le dispositif proposé. Notre recherche s'articule plus particulièrement autour de l'équilibre à trouver entre les deux pôles en tension du jeu vidéo d'apprentissage, à savoir l'objet issu du monde des loisirs d'une part et le contenu et l'environnement scolaire d'autre part (Schmoll, 2016c).

Protocole

- 24 L'expérimentation porte sur deux modèles de conception d'un même scénario, le premier (M1) ayant été testé au cours de la deuxième année du projet, en juin 2013 et le second (M2), à la fin du projet, en octobre 2014. Le jeu est destiné à des élèves de seconde, de niveau A2 en allemand, pour ce qui concerne notre étude.
- 25 Le scénario met en scène une jeune architecte, Céline Steinbach, dont le père a été enlevé par un virus informatique au sein de l'environnement numérique 3D de la Cathédrale de Strasbourg, dont il assurait la conception. Céline fait appel au joueur-apprenant pour qu'il l'aide à sauver son père, l'objectif étant de reconstruire les éléments que le virus a détruits à l'intérieur de la Cathédrale, dans le but d'affaiblir ce dernier. Le joueur est ainsi notamment amené à reconstruire des piliers en train de s'effondrer dans la crypte et à replacer les couleurs que le virus a subtilisées sur la rosace. Des interactions langagières ont lieu au sein de l'environnement avec les personnages non joueurs, Céline Steinbach et le virus, ce qui implique pour le concepteur de créer les dialogues de toutes pièces, en anticipant les réponses possibles de l'utilisateur, ceux-ci se déroulant à l'oral grâce à la reconnaissance de la parole.
- 26 Le premier modèle de scénario M1 présente une structure linéaire. Le joueur-apprenant doit accomplir une action après l'autre et n'a pas le choix de celle par laquelle il peut commencer. Les actes de langage des personnages non joueurs relèvent essentiellement de la prescription (pour provoquer l'action de l'utilisateur) ou de l'interrogation (pour provoquer une réponse langagière). Les élèves entrent dans le scénario, avant d'entrer dans le dispositif, par l'intermédiaire d'une lettre papier provenant de Céline Steinbach qui leur explique la mission.
- 27 Le second modèle M2 repose sur une structure imbriquée, à savoir que des actions possibles sont définies à des endroits précis dans l'environnement mais que c'est à l'utilisateur de choisir l'ordre dans lequel il souhaite les effectuer. Par ailleurs, la structure du dialogue est conçue de telle manière que l'interaction langagière se fasse principalement à l'initiative du joueur-apprenant. C'est à lui de poser des questions pour savoir quoi faire ou de demander de l'aide à Céline. Le personnage non joueur se trouve donc davantage dans une posture de conseil et de réponse, même si Céline intervient, à partir d'un certain temps, quand rien ne se passe. Là aussi, le scénario commence bien avant la phase d'immersion dans le jeu vidéo avec un scénario encadrant : celui-ci consiste à introduire la mission auprès des élèves, en les familiarisant avec les personnages mais aussi avec le vocabulaire spécifique qu'ils rencontreront au cours du jeu, notamment celui en relation avec la Cathédrale et son architecture. Après avoir réceptionné une lettre d'appel à l'aide provenant de Céline Steinbach, ils sont ainsi invités à échanger des mails avec elle et à aller visiter son site Internet qui présente les différents lieux de la Cathédrale qu'ils vont parcourir.

- 28 Vingt-deux élèves de seconde ont testé M1, tandis que 24 autres élèves ont expérimenté M2. L'expérimentation s'est déroulée en deux temps : après une immersion dans le jeu d'une vingtaine de minutes (observation non-participante), chaque élève a répondu à un entretien semi-directif. L'immersion, filmée, a donné lieu à une transcription et une observation d'après une grille conçue de manière inductive pour relever les comportements langagiers et non langagiers des sujets. L'entretien, également transcrit, a été analysé lui aussi selon une grille élaborée de façon inductive, dans le but de relever les facteurs négatifs et positifs à l'émergence d'une attitude ludique.
- 29 Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons essentiellement sur l'entretien (voir Annexe 1 pour l'extrait du guide d'entretien portant sur l'accueil du dispositif par le sujet), et plus particulièrement sur la question 9 de celui-ci : « Selon toi, comment appellerais-tu ce que tu viens de faire ? ». Cette question a pour ambition de laisser le sujet désigner librement le dispositif et par là-même de mettre en lumière si les termes qu'il emploie renvoient davantage au domaine de l'éducation ou du jeu. Cette analyse permet d'observer les représentations qui émergent du discours des apprenants quant à l'intégration d'un objet que les concepteurs veulent être un jeu vidéo d'apprentissage dans le contexte scolaire.

De ce qui est un jeu vidéo et de ce qui ne l'est pas

Résultats de M1

- 30 Lors de l'analyse des réponses à la question 9, nous avons relevé, pour M1, quatre façons différentes de percevoir le dispositif ou l'activité qui lui est associée : un jeu (15 occurrences), un exercice ou un cours (12), une expérimentation (6) et une expérience immersive (3). Nous nous attardons plus particulièrement sur les deux premiers qui ont recueilli le plus de suffrages.
- 31 Le terme « jeu » est parfois associé à d'autres qualificatifs. Il peut s'agir ainsi d'un « jeu éducatif » (3), d'un « jeu pour apprendre » (2), d'un « jeu pédagogique » (1) ou encore d'un « jeu neuf » (1), d'un « jeu d'aventure » (1), d'un « jeu test » (1). Nous constatons ainsi qu'un peu plus d'un tiers des sujets qui qualifient le dispositif de jeu l'associe également à la notion d'apprentissage. Les raisons associées à ces choix sont le fait que les interactions soient en allemand ou encore que les actions soient trop enfantines.
- 32 Les explications données par les sujets quant au choix des qualificatifs « exercice » ou « cours » concernent la présence de consignes, d'explications et de contenus culturels, le fait de devoir répondre à des questions et de mettre en pratique ce qui a été travaillé auparavant, la présence d'adultes dans la salle (« C'est pas comme dans son salon », Daniel : 34), l'absence de liberté et, une fois de plus, le fait que ce soit en allemand, ainsi que le sentiment d'incompréhension.
- 33 Ainsi, si certains sujets ont salué le fait que le dispositif soit amusant et que cela changeait des cours, beaucoup ont plutôt été perturbés par le guidage trop présent induit par la structure du jeu et ont relevé la présence trop prégnante des objectifs et des contenus d'apprentissage. Certains ont même exprimé une anxiété face à la difficulté langagière et à un possible échec, alors que l'une des ambitions d'un emploi potentiel du jeu vidéo en classe de langue est justement de dédramatiser l'usage de la langue au profit du divertissement. Certains sujets ont ainsi exprimé le besoin d'une médiation : l'aide d'une

personne extérieure ou encore davantage d'explications et de mises en application pour préparer l'immersion.

Résultats de M2

- 34 Les résultats de M2 à la question 9 se regroupent en trois catégories : les références à un jeu (22), à une simulation (5) et à une activité sérieuse, au sens d'un exercice (3), d'un test (2) ou d'un entraînement à la prononciation (1).
- 35 Force est de constater que la majorité des sujets s'accorde pour désigner le dispositif comme un jeu. Les raisons qu'ils donnent relèvent en partie de la structure du jeu, ce dernier étant associé tantôt à une enquête ou des énigmes, tantôt à un puzzle. Certains considèrent qu'il s'agit d'un jeu car des caractéristiques qu'ils jugent scolaires en sont absentes. Il en est ainsi de l'absence d'écrit et d'évaluation, mais aussi de la non perception de contenus d'apprentissage tels qu'une présence trop importante de vocabulaire. Ces aspects conduisent la plupart des sujets à exprimer leur satisfaction d'apprendre en s'amusant, par plaisir ou encore de façon non contrainte. Ainsi, ils n'ignorent pas le caractère éducatif du dispositif proposé (notamment parce que les interactions sont en allemand), mais ils relient ce dernier à une activité ludique. Le divertissement ressenti est clairement associé au caractère réflexif et à la liberté induits par la structure du jeu.
- 36 De même, dans l'ensemble, les élèves se sont sentis suffisamment préparés avant l'immersion, même si certains n'ont pas tiré de bénéfice du scénario encadrant. Il émerge tout de même du discours de certains sujets que la structure trop ouverte du scénario et des dialogues a été source de problèmes pour eux. Certains sujets ont ainsi également exprimé le besoin d'une médiation, notamment de pouvoir faire appel à une personne extérieure en cas d'incompréhension, qu'elle soit langagière ou qu'elle porte sur les actions à mener. De ces constats ressort l'idée d'une présence humaine, enseignant ou tuteur, qui viendrait rassurer les apprenants en difficulté et consolider d'éventuelles faiblesses du scénario.

Préconisations pour une médiation ludoéducative : proposition d'un modèle

- 37 Les résultats des deux expérimentations mettent en valeur l'importance, pour un jeu vidéo d'apprentissage en contexte scolaire, d'une médiation ludoéducative, d'une part au moment de la conception et, d'autre part, au sein du dispositif ludoéduquant.
- 38 Concernant la médiation ludoéducative au niveau de la conception, une priorité doit être accordée au sens et à la compréhension des objectifs et des contenus, tout en proposant une structure de jeu suffisamment attractive pour déclencher une éventuelle attitude ludique chez l'utilisateur. Si nous reprenons le modèle de Genvo (2012), il nous faut donc porter une attention particulière à la modalité du savoir-faire. Celui-ci, en effet, ne concerne pas seulement la maîtrise des périphériques et les connaissances relatives à l'univers de jeu, même si elles sont nécessaires, mais aussi les contenus langagiers qu'il est nécessaire de maîtriser pour progresser dans le jeu. Ce double ressort est de ce fait également présent dans la définition du devoir-faire, car les objectifs du jeu vidéo d'apprentissage ne sont pas uniquement ludiques, mais aussi pédagogiques. Ce deuxième axe du devoir-faire ne peut pas cependant apparaître trop explicitement au risque de

perturber la sensation de divertissement. Nous proposons donc, même s'ils restent présents, de les faire disparaître au maximum derrière les objectifs ludiques, selon le principe de la didactique invisible (Ollivier, 2012 : en ligne). Le chercheur signale à propos de la conception de sites internet pédagogiques :

Concevoir un site sur le principe de la didactique invisible, c'est développer des tâches – dans notre cas interactionnelles – avec des objectifs d'enseignement / apprentissage clairement définis et, ensuite, lors de la création du site, gommer toute trace de la didactique sous-jacente. La tâche, sa description, les 'consignes' devront donc ressembler à ce qui est proposé sur le web social (Ollivier, 2012 : en ligne).

Cette didactique invisible peut s'effectuer, dans le cas du jeu vidéo d'apprentissage, à travers le scénario, en faisant en sorte que les objectifs d'apprentissage s'effacent au profit d'objectifs d'action qui se veulent ludiques.

- 39 Par ailleurs, en ce qui concerne la médiation ludoéducative au sein du dispositif ludoéduquant, il semble que la présence d'un enseignant ou d'un médiateur soit nécessaire, au moins pour certains élèves, qui ont du mal à envisager d'essayer au risque d'échouer. Une préparation, en amont de l'immersion, aux deux axes du devoir-faire d'une part, et du savoir-faire d'autre part, représente également une demande de leur part. Nous préconisons de ce fait un scénario encadrant préparant à l'immersion, tant du point de vue de la compréhension de la mission que de l'entraînement aux contenus langagiers et culturels que les apprenants seront susceptibles de rencontrer au cours du jeu. L'enseignant a toute sa place dans ce cadre et peut se présenter comme une personne ressource au cours de l'immersion.
- 40 Nous proposons ainsi le modèle suivant pour représenter une situation d'enseignement-apprentissage des langues médiatisée par le jeu vidéo, celle-ci intégrant la notion de médiation ludoéducative.

Figure 2 - Situation d'enseignement-apprentissage des langues médiatisée par le jeu vidéo – Pour une expérience ludoéducative optimale du joueur-apprenant en contexte d'apprentissage (Schmoll, 2016c : 402)

- 41 Dans la figure 2, le cadre intérieur correspond à l'expérience de jeu du joueur-apprenant, celle-ci intégrant les quatre modalités du faire permettant au concepteur d'assurer une médiation ludoéducative. Nous proposons de distinguer devoir-faire ludique et devoir-faire pédagogique. Le premier est visible et annoncé comme tel (dans la partie gauche de la figure) : il s'agit de la mission ludique que le joueur-apprenant connaît et doit mener à bien. Le devoir-faire ludique permet de définir ce que le joueur peut et doit savoir faire pour réussir. Le savoir-faire touche aux connaissances et à la maîtrise de compétences ludiques, mais aussi, dans le cas d'un jeu vidéo en langue étrangère, à la mise en œuvre d'activités langagières (réception, production, interaction orales ou écrites). Ainsi, pour aider le joueur-apprenant à avancer dans le jeu (et réussir), il faut également définir un devoir-faire pédagogique (dans la partie droite de la figure), autrement dit des objectifs d'apprentissage. Ce dernier se veut par contre majoritairement invisible, au profit de la mission ludique, puisque l'objectif est de parvenir à déclencher chez l'utilisateur un vouloir-faire, autrement dit une attitude ludique. Il est cependant explicite pour l'enseignant présent dans le cadre extérieur (qui peut apporter l'étayage nécessaire au moment voulu) et alimente en retour le pouvoir-faire et le savoir-faire au sein du jeu.
- 42 Si le joueur-apprenant se prête au jeu, autrement dit s'il souhaite accomplir la mission ludique qui lui est assignée, il peut alors manifester une certaine motivation à développer ses savoir-faire langagiers et donc possiblement progresser dans son apprentissage. Parallèlement, la difficulté croissante, qui se situe au niveau du pouvoir-faire, crée un enjeu qui impacte également le vouloir-faire, car si le jeu est trop facile ou trop difficile, le joueur-apprenant risque d'abandonner la partie, soit par ennui, soit par frustration. La progression dans la difficulté doit donc être adaptée à ce qu'il peut et sait faire. En étant

véritablement engagé dans le jeu, en voulant avancer dans celui-ci, il est alors susceptible de développer, au fur et à mesure de l'évolution dans le jeu, une autonomie d'apprentissage, notamment en développant certaines stratégies, telles que l'observation et l'inférence. C'est ainsi que se forme ce que nous appelons le cercle vertueux de l'enjeu ludoéducatif car tout se joue dans le *challenge* soumis au joueur-apprenant qui doit trouver un équilibre entre ludique et pédagogique, trop grande simplicité et difficulté trop importante, ennui et frustration.

- 43 Le cadre extérieur correspond, quant à lui, à l'environnement scolaire dans lequel s'insère l'expérience ludoéducative et où se trouvent les autres acteurs du dispositif ludoéduquant, notamment l'enseignant. Ce dernier fait partie intégrante du scénario encadrant en accompagnant et préparant l'apprenant à vivre au mieux son expérience ludoéducative. Le scénario encadrant (hors immersion) introduit, à travers des activités et des mini-tâches scénarisées, des contenus (savoir-faire) scénaristiques, langagiers et culturels, cette fois explicites, qui vont aider l'élève à s'approprier le devoir-faire ludique, ainsi que le devoir-faire pédagogique. Ces activités se font en classe, avec les autres apprenants, et donnent lieu à des interactions intentionnelles à visée d'enseignement-apprentissage. Cette configuration peut de ce fait rassurer les apprenants les plus anxieux, l'ambition étant tout de même qu'ils sollicitent de moins en moins l'enseignant médiateur au fur et à mesure de leur fréquentation du dispositif. Le scénario encadrant, parce qu'il se trouve dans la réalité écologique et qu'il intègre un médiateur, forme ainsi une zone tampon grâce à laquelle ils peuvent retrouver leurs habitudes scolaires et se préparer plus sereinement à une immersion au cours de laquelle ils se retrouveront seuls face à leurs décisions.

Conclusion

- 44 L'apprentissage médiatisé par le jeu vidéo, quand il se fait en contexte scolaire, n'apparaît pas si aisé et est loin d'évacuer toute médiation du dispositif pédagogique. En effet, le conflit entre ludique et apprentissage, objet issu des loisirs et environnement de l'école, implique la présence d'un tiers encadrant. Cette médiation peut être langagière, bien sûr, mais elle peut être également d'ordre scénaristique ou technique quand le joueur-apprenant ne comprend pas ce qu'il doit faire ou qu'il ne sait pas comment utiliser l'artefact technologique.
- 45 L'emploi du jeu vidéo à l'école nécessite également une médiation de la part de l'enseignant concernant les littératies numériques puisqu'il s'agit d'observer et d'analyser la transformation probable d'un texte, d'un discours, d'une interaction à partir du moment où ils sont médiatisés par le jeu vidéo.
- 46 Ce phénomène implique enfin une médiation de la part du concepteur qui doit réussir non seulement à communiquer l'idée de jeu au joueur-apprenant mais aussi transmettre un contenu pédagogique invisible pour les apprenants mais explicite pour les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse II et III. Consulté le 15 janvier 2017. Disponible en ligne. http://ja.games.free.fr/These_SeriousGames/TheseSeriousGames.pdf.
- Bélisle C. (2003). « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui ». In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (dir.). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en questions*, n° 7. Paris : ENS éditions. pp. 21-33.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Coll. Education et formation, série Références. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. S. (1991 ; 1^{ère} édition : 1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Caillois, R. (1967 ; 1^{ère} édition, 1958). *Les Jeux et les Hommes. Le masque et le vertige*. Coll. NRF. Paris : Gallimard.
- Chik, A. (2012). « Digital Gameplay for Autonomous Foreign Language Learning: Gamers' and Language Teachers' Perspectives ». In Reinders, H. (dir.). *Digital Games in Language Learning and Teaching*. New York, USA : Palgrave Macmillan. pp. 95-114.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Fröbel, F. (1861 ; 1^{ère} édition : 1846). *L'éducation de l'homme*. Paris: Hachette.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, USA – Hampshire, Angleterre : Palgrave Macmillan.
- Genvo, S. (2008). *Caractériser l'expérience du jeu à son ère numérique : pour une étude du 'play design'*. Consulté le 17 avril 2017. Disponible en ligne. http://www.ludologique.com/publis/play_design.pdf.
- Genvo, S. (2012). « La théorie de la ludicisation : une approche antiessentialiste des phénomènes ludiques ». Communication lors de la journée d'études *Jeu et jouabilité à l'ère numérique*. Consulté le 20 mars 2017. Disponible en ligne. <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>.
- Goffman, E. (1991 ; 1^{ère} édition : 1974). *Les cadres de l'expérience*. Coll. Le sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Guichon, N. (2012). « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Alsic*, vol. 15, n° 3. Consulté le 15 février 2017. Disponible en ligne. <http://alsic.revues.org/2539>.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris : Synonyme.
- Huizinga, J. (1951, trad. Cécile Seresia ; 1^{ère} édition en français, 1938). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Coll. NRF. Paris : Gallimard.
- Kergomard, P. (1895). *L'éducation maternelle dans l'école, Deuxième série*. Paris : Hachette, Disponible en ligne. <http://michel.delord.free.fr/kergomard-educmater-s2.pdf>.

Mangenot, F. (2013). « Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediatizada por computador ». In Melo-Pfeifer, S. & Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira*. Lisbonne : LIDEL. pp. 21-38. Consulté le 26 avril 2017. Disponible en ligne. <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//Chap-livre-portugal.pdf>.

Ollivier, C. (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social ». *Alsic*, vol. 15, n° 1. Consulté le 15 avril 2017. Disponible en ligne. <http://alsic.revues.org/2402>.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe. (2011). *Formulaire de demande de concours communautaire. EVEIL 3D, version déposée* (Réf. : 4106) (juin 2013). Strasbourg : Non publié.

Peraya, D. (1999). « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». In Jacquinet-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (coord.). *Le dispositif, entre usage et concept*. *Hermès*, n° 25. pp. 153-167. Consulté le 20 mars 2017. Disponible en ligne. http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_153.pdf.

Peraya, D. (2008). « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ». In *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2008. Consulté le 25 avril 2017. Disponible en ligne. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël / Gauthier.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2. Consulté le 21 février 2017. Disponible en ligne. <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>.

Schmoll, L. (2016a). « Scénarisation d'un *learning game* en environnement immersif tridimensionnel ». In Roy, M., Kusyk, M., Schlemminger, G. & Bechmann, D. *Environnements numériques et interactions en langue étrangère : du formel à l'informel, du réel à la réalité virtuelle*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang. 53-75.

Schmoll, L. (2016b). « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique ». *Sciences du jeu*, n° 5. Consulté le 17 mars 2017. Disponible en ligne. <http://sdj.revues.org/628>.

Schmoll, L. (2016c). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

Schmoll, L. (2017). « Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, vol. 36, n° 2. Disponible en ligne. <http://journals.openedition.org/apliut/5722>.

Thorne, S. L. (2008). « Transcultural Communication in Open Internet Environments and Massively Multiplayer Online Games ». In Magnan, S. S. (dir.), *Mediating Discourse Online*. Amsterdam: John Benjamins.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Coll. Terrains. Paris : Messidor / Éditions sociales.

Wastiau, P. (coord.) (2009). *How are Digital Games used in Schools?* Bruxelles, Belgique : European Schoolnet.

ANNEXES

Annexe : Extrait du guide d'entretien portant sur l'accueil du dispositif par le sujet

	Questions	Relance
9	<p>Selon toi, comment appellerais-tu ce que tu viens de faire ?</p> <p><u>Reformulation</u> : pour toi, est-ce que c'est un jeu, un cours, un exercice, autre ?</p>	<p>Pourquoi ?</p> <p><u>Si la réponse est liée à un exercice scolaire</u> : est-ce que tu dis ça parce que ça s'est passé au lycée ou pour une autre raison ?</p>
10	<p>Est-ce que ça t'a fait penser à un genre de jeu que tu connais ?</p> <p><u>Reformulation</u> : Est-ce que tu connais un titre de jeu proche de ce que tu viens de faire ?</p>	
11	Qu'est-ce que tu as dû faire ?	C'était intéressant ? pas intéressant ?
12	<p>Qu'est-ce qui t'a le plus déplu ?</p> <p>Qu'est-ce qui t'a le plus plu ?</p> <p><u>À préciser</u> : le sujet parle du jeu, de l'histoire, de la situation d'apprentissage, autre.</p>	
13	Est-ce que tu as échangé des mails avec Céline Steinbach et/ou été sur le site Internet ?	<u>Si la réponse est oui</u> : Qu'est-ce que tu en as pensé ?
14	Qu'est-ce que tu penses de cette idée pour l'apprentissage de l'allemand ?	<p>Tu penses qu'on doit continuer, arrêter, améliorer ?</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Est-ce que tu penses que ce serait bien / pas bien pour d'autres disciplines ?</p>
15	<p>Quelle valeur donnes-tu au dispositif de réalité virtuelle dans l'histoire ?</p> <p><u>Reformulation</u> : C'est plutôt un plus, ça n'apporte rien, c'est plus gênant qu'autre chose</p>	Pourquoi ?

NOTES

1. L'expression « ludoéduquant » est empruntée à Alvarez (2007 : 126) qui emploie ce terme pour proposer un modèle représentant la rencontre du jeu et de l'apprentissage dans une aire intermédiaire au sein de laquelle le tuteur et l'apprenant communiquent.

RÉSUMÉS

Nous nous proposons d'interroger la place de la médiation en situation d'enseignement-apprentissage des langues médiatisée par le jeu vidéo, plus précisément le jeu vidéo d'apprentissage. Lorsque les concepteurs ou les enseignants s'emparent de la notion de jeu pour l'intégrer dans le contexte scolaire, un conflit émerge dans les représentations des différents acteurs quant au statut de cet objet car il se trouve souvent cantonné à la sphère des loisirs. Une médiation de la part, non seulement des concepteurs, mais aussi des enseignants, s'avère de ce fait nécessaire. Nous nommons cette médiation « ludoéducative » car elle a pour ambition à la fois de transmettre l'idée de jeu et un message pédagogique.

Afin d'appuyer l'intérêt d'une médiation ludoéducative en contexte scolaire, nous présenterons des éléments d'une étude mettant en avant les représentations des apprenants face à un dispositif qui se veut ludoéduquant. Notre ambition, à partir de ces résultats, est de proposer un modèle représentant une situation d'enseignement-apprentissage des langues médiatisée par le jeu vidéo susceptible de développer une expérience ludoéducative optimale chez le joueur-apprenant et ce, grâce à la médiation ludoéducative.

We propose to question the place human mediation should take in the context of language teaching-learning through the use video games, more especially that of learning video games. When designers or teachers take hold of the notion of “playing” (it being too often confined to the sphere of leisure) in order to blend it into the school context, conflicting representations emerge in the mind of the different actors involved. Mediation on the part of not only the designers but also the teachers thus proves to be necessary. We shall name it “edutainment mediation”, as it endeavours both to retain the idea of playing while carrying its pedagogical message home.

In order to illustrate the need for edutainment mediation in the school context, we will present elements of a study highlighting the representations of learners confronted with a game-based learning environment. We will then suggest a game-based model for language teaching and learning that could develop an optimal learning experience for the learner-player, thanks to edutainment mediation.

INDEX

Mots-clés : jeu vidéo d'apprentissage, médiation ludoéducative, apprentissage médiatisé par le jeu vidéo, attitude ludique

Keywords : learning video game, edutainment mediation, game-based learning, playful attitude

AUTEUR

LAURENCE SCHMOLL

Université de Strasbourg, LiLPa EA 1339

Laurence Schmoll est docteure en Sciences du langage. Ses recherches portent sur les dispositifs de formation, l'ingénierie pédagogique, l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies, plus spécifiquement les jeux vidéo. Elle a participé à la conception de jeux vidéo pour l'apprentissage du français ou de l'allemand en tant que langues étrangères (*Thélème, Les Énautes, Architecte 2015*) et au projet européen *Babelweb*.

lschmoll[at]unistra.fr

LiLPa EA 1339, Université de Strasbourg.