



**HAL**  
open science

# Les mondes virtuels : Des dispositifs de création innovants pour développer les compétences générales et langagières ?

Virginie Privas-Bréauté

## ► To cite this version:

Virginie Privas-Bréauté. Les mondes virtuels : Des dispositifs de création innovants pour développer les compétences générales et langagières ?. *Études en didactique des langues*, 2016, *Nouvelles voies / nouvelles voix - New Ways / New Voices*, 27, pp.43-56. hal-02463393

**HAL Id: hal-02463393**

**<https://hal.science/hal-02463393>**

Submitted on 25 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Les mondes virtuels: des dispositifs de création innovants pour développer les compétences générales et langagières?

Virginie PRIVAS BRÉAUTÉ

Docteure ès Littératures et civilisations des mondes anglophones  
Institut d'études transtextuelles et transculturelles (EA 4186)

Université Jean Moulin - Lyon 3

---



Transmettre son savoir et son savoir-faire est un enjeu pour tout enseignant intervenant dans le cadre de la formation d'enseignants. Soucieux de sensibiliser les étudiants de master 2 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), parcours "premier degré", aux difficultés du métier qui ne se limite pas à faciliter l'apprentissage disciplinaire mais consiste aussi à gérer une classe constituée d'élèves aux personnalités et aux milieux socio-culturels différents, nous mettons en place, chaque année, des dispositifs pédagogiques innovants. Ayant déjà recours au *drama* pour préparer les apprenants en présentiel, nous souhaitons désormais diversifier notre offre de formation et proposons d'introduire un dispositif numérique à distance qui permettra aux étudiants de faire preuve de créativité et de consolider leurs compétences générales et langagières: les mondes virtuels.

Cet article vise à étudier la valeur pédagogique des mondes virtuels multi-joueurs et multi-dimensionnels dans la formation en anglais de futurs enseignants. Le monde synthétique en trois dimensions *Second Life*<sup>1</sup> est le dispositif proposé. Il nous permet d'étudier dans quelle mesure les étudiants de master 2 MEEF, mention "premier degré", parviennent à développer et consolider leurs compétences en faisant appel à leur créativité dans un objectif d'insertion professionnelle. Cette étude met en évidence le développement des compétences générales et langagières (comme mentionnées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues; CECRL) sollicitées et développées par les apprenants/joueurs d'un point de vue cognitif. Ainsi, les notions de "distanciation", de "fragmentation" de la théorie du théâtre de Bertolt Brecht (1964) et le concept de "spect-acteur" de l'approche d'Augusto Boal (1979) fourniront le cadre théorique de cette contribution.

---

<sup>1</sup> URL: [secondlife.com](http://secondlife.com).

## **Du *drama* aux mondes virtuels: des dispositifs de création innovants utilisés à des fins pédagogiques**

Plus il étudiait le théâtre, plus Bertolt Brecht approfondissait ses réflexions concernant le théâtre épique. Pour lui, il avait une double caractéristique: amuser et éduquer (Brecht, 1964: 130). Ainsi, pour le dramaturge allemand, le théâtre se voulait didactique. En 1978, Alan Maley et Alan Duff étudièrent alors l'apprentissage/acquisition des langues par le jeu dramatique pour mettre au jour les liens étroits entre corps et esprit. Ils expliquent:

Language is not purely an intellectual matter. Our minds are attached to our bodies, and our bodies to our minds. The intellect rarely functions without an element of emotion, yet it is so often just this element that is lacking in teaching material. Drama attempts to put back some of this forgotten emotional content into language – and to put the body back too (Maley & Duff, 1978: 7).

Aujourd'hui, le théâtre est examiné en tant que dispositif de formation dans le cadre de l'apprentissage/acquisition des langues vivantes et les techniques dramatiques sont devenues des pratiques éducatives. Joëlle Aden a ainsi mis en place une formation basée sur le *drama* qu'elle définit en ces termes:

Le drama est une approche pédagogique "vivante" de l'anglais par des techniques théâtrales, au sein des écoles et des établissements scolaires. Cet outil, qui n'est en aucun cas une méthode d'enseignement à part entière, permet aux élèves de s'investir dans des projets théâtraux divers, par le biais d'ateliers menés dans leurs classes. Le contenu de ces séances est bien entendu adapté au niveau d'anglais des élèves, à leurs goûts et aux attentes de leurs enseignants. Par le drama, les élèves ont les moyens de se détacher du simple "code linguistique". Ils s'approprient un langage authentique qui mise autant sur la communication gestuelle que verbale: le corps mène, la parole suit (Aden, 2005).

S'appuyant sur les théories en sciences cognitives de Francisco Varela, Aden a examiné la valeur éducative du théâtre et son impact sur le développement cognitif de l'apprenant. Elle remarque:

Nous retiendrons également que les conduites verbales et non-verbales entretiennent des relations complémentaires dans les interactions. Les mots, la voix, le corps sont indissociables dans le langage. Les mimiques, les gestes ou les attitudes sont autant de traces des opérations sémantiques. Ceci ouvre des perspectives pédagogiques vastes pour des méthodologies mieux adaptées à développer des compétences d'interaction. Il est fondamental de comprendre l'antériorité de la connaissance incorporée (*embodied cognition*) sur la cognition verbale car elle implique que toute acquisition nouvelle peut prendre appui sur les connaissances en actes du sujet (Aden, 2009: 97-98).

À observer le développement de jeunes enfants, nous pouvons constater qu'apprendre une langue se fait en effet avec sa tête mais aussi avec ses émotions, avec son corps et en interaction (cf. les travaux de Giacomo Rizzolatti & Corrado Sinigaglia sur l'imitation et la découverte des neurones miroirs, 1990). Lorsque les élèves sont en situation d'apprentissage d'une L2, il nous semble tout aussi nécessaire de rétablir la place du corps et des émotions, en d'autres termes, d'incarner la cognition. Nous avons donc introduit les techniques dramatiques et le *drama* dans nos cours auprès des masters MEEF premier degré. Ce dispositif

facilitant la scénarisation a permis d'immerger nos apprenants dans des situations de communication réalistes.

Néanmoins, lors de l'acquisition d'une langue, les stratégies d'apprentissage individuelles varient d'une personne à une autre. Pour Janet Atlan, il existe des différences d'ordre cognitif, mais aussi affectif et socio-culturel (Atlan, 2000: 111). Nous avons pu constater la difficulté de nombreux apprenants à ne pas savoir solliciter leur corps ou à se laisser submerger par leurs émotions lorsqu'il s'agissait de se mettre en situation réelle d'apprentissage devant une classe. C'est pourquoi, afin de solliciter des stratégies socio-affectives d'apprentissage/acquisition des langues, nous avons envisagé le recours à d'autres dispositifs pédagogiques permettant, comme pour le *drama*, d'immerger les apprenants dans des situations de communication vraisemblables.

Nous nous sommes alors penchée sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) car elles permettent une différenciation de l'apprentissage face à l'hétérogénéité des publics d'apprenants. Les TICE "donnent à chacun les moyens: de varier ses supports d'enseignement afin d'augmenter l'exposition de ses élèves à la langue; d'autonomiser l'action et la réflexion des apprenants; de décloisonner les cours d'anglais des limites physiques de la classe" (Julié & Pierrot, 2008: 138). Rubena St. Louis met, quant à elle, en avant les qualités multimodales de ces types de ressources d'un point de vue cognitif:

The use of different types of activities, with input being received by the learner through a visual, aural or kinesthetic medium, not only caters for individual learning styles, but may also lead to the information being processed on different levels in the learner's cognitive system and so increase the likelihood that it will be stored in memory (St Louis, 2006: 8).

Après avoir exploré plusieurs dispositifs tels les réseaux sociaux, les blogs et les plateformes numériques pédagogiques, les jeux vidéo multi-dimensionnels multi-joueurs (dont les mondes virtuels) nous sont apparus comme le dispositif approprié: ils offrent la possibilité de proposer la résolution de problèmes à partir de l'accomplissement de tâches ainsi que de faire preuve de créativité.

Vance Stevens a montré que le monde synthétique *Second Life* pouvait être utilisé à des fins éducatives: "*Second Life* has been transformative for education" (Stevens, 2006: 2). Ciara Wigham et Thierry Chanier se sont eux aussi intéressés au recours aux mondes synthétiques et à *Second Life* dans l'apprentissage/acquisition des langues car ces environnements semblent pouvoir réduire l'appréhension des étudiants, augmenter leur conscience sociale et communautaire et favoriser l'apprentissage collaboratif (Wigham & Chanier, 2013: 2). La lecture de leurs travaux récents nous a alors encouragée à utiliser et proposer ce dispositif. Les mondes virtuels qui nécessitent la création d'avatars partagent, en outre, de nombreuses autres caractéristiques avec le *drama*. Par la création d'un être virtuel mouvant, les interactions verbales et non-verbales sont vraisemblables, les relations interpersonnelles sont possibles, un travail sur la gestion du temps et de l'espace est facilité, le corps et les émotions prennent toute leur place.

Les mondes virtuels, comme le *drama*, peuvent s'inscrire dans une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage par tâches et la segmentation des compétences. Les activités langagières proposées permettent un travail grammatical, syntaxique, lexical, pragmatique approfondi sans nécessairement respecter une démarche chronologique et linéaire. Aden écrit que la recherche en sciences cognitives a en effet infirmé le caractère linéaire de l'apprentissage.

Les recherches en sciences cognitives nous précisent qu'apprendre ne consiste pas, comme on l'a cru trop longtemps, à "acquérir" des connaissances, mais à réorganiser ce que l'on sait déjà en y intégrant des éléments nouveaux (Aden, 2009: 175).

Cette remarque rappelle la conception de la réalité vue par Brecht telle que nous l'avons étudiée lors de notre examen de l'apprentissage/acquisition de l'anglais par le jeu dramatique. Le dramaturge allemand considérait que la réalité était constituée de fragments indépendants les uns des autres et que le rôle du théâtre était précisément de représenter cette fragmentation du monde (Brecht, 1964: 70). Les mondes virtuels permettent eux aussi de représenter une réalité fragmentée – chaque tâche et problème à résoudre pouvant constituer en lui-même un tableau – et notre rapport à l'espace et au temps se voit bouleverser. Ils favorisent ainsi l'apprentissage de connaissances et le développement de compétences. L'apprentissage par tâches nous permet de segmenter les compétences lors de la résolution de problèmes et ainsi de nous consacrer au développement de compétences particulières (par le biais de micro-tâches, d'objectifs à atteindre) de manière progressive et non-linéaire.

De plus, il a été démontré que l'apprentissage par l'expérience (*learning by doing*) aidait à fixer les connaissances et compétences. Jarmon *et al.* l'attestent: "project-based instructional activities have been found to provide an effective setting for [...] experiential cycles" (Jarmon *et al.*, 2009: 170). Ils analysent une de leurs expériences pédagogiques sur *Second Life* au cours de laquelle les étudiants doivent réaliser un projet en groupe et concluent à l'efficacité du dispositif: l'apprentissage se fait par l'expérience et par l'application de concepts appris de manière théorique (*ibid.*: 178). Puisque les mondes immersifs en trois dimensions font appel à la vue, l'ouïe, la voix, la psycho-motricité (dans une certaine mesure), la rédaction (il est possible d'écrire) de manière synchrone, ils offrent une approche expérientielle de l'apprentissage. Tout comme le *drama*, les mondes immersifs permettent aux enseignants d'immerger les apprenants dans des situations de communication selon les prescriptions du CECRL et développent la créativité de tous les acteurs du dispositif.

Pour Jarmon *et al.* (2009: 171) les mondes virtuels sont des dispositifs pouvant être détournés à des fins pédagogiques et permettant de croiser les disciplines académiques. Aussi, les utiliser dans le cadre de la formation en anglais d'enseignants où il s'agit de développer des connaissances et des compétences, des savoirs (linguistiques) et des savoir-faire (apprendre à enseigner), l'utilisation de ce dispositif est intéressante. La condition de cette efficacité, pour Aaron Delwiche, est de définir clairement les objectifs d'apprentissage:

For an MMO [Massively Multiplayer Online]-themed class to be effective, learning objectives should be identified at the outset. Along with the macroscopic theoretical goals, students should be given a series of smaller objectives or “baby steps” that are related to game mechanics (Delwiche, 2006: 168).

Lorsqu’il crée ses scénarii pédagogiques, l’enseignant doit clarifier son objectif final, fixer des objectifs intermédiaires, clairement identifiés également. Les mondes virtuels, sortes de *drama* sur le mode virtuel, se prêtent donc parfaitement à l’approche pédagogique par tâches, à la résolution de problèmes et placent les apprenants au cœur de leur apprentissage. Effectivement, Claire Bourguignon écrit que, grâce au scénario pédagogique, l’apprenant est dans une situation pleinement active “qui suppose la mise en œuvre stratégique de connaissances données afin de mener à bien un ensemble d’actions finalisées dans un domaine donné avec un but défini” (Bourguignon, 2006: 68). Pour l’auteur, les conditions optimum d’apprentissage/acquisition d’une langue étrangère impliquent un projet didactique qui a du sens et une “action menée par l’apprenant dans la réalisation de cette mission [imposant] l’utilisation de connaissances situées” (*ibid.*: 68). À la lumière des remarques de Bourguignon, nous déduisons que les mondes synthétiques s’inscrivent dans ce qu’elle nomme une approche “communic-actionnelle” de la didactique des langues. Les MMO ont donc un impact sur le développement cognitif des compétences de l’apprenant, augmenté par la possibilité pour tout joueur de créer son propre avatar.

### **Création d’avatars et développement cognitif de l’apprenant**

Alex Cormanski affirme:

Pour être vraiment impliqué dans une action théâtrale, l’acteur a besoin, aussi paradoxal que cela puisse paraître, d’avoir une certaine distance par rapport à ce qu’il joue pour mieux pouvoir s’y investir. Il s’agit en fait pour lui de développer une aptitude à évaluer le jeu (Cormanski, 1993: 94-95).

Cette remarque rappelle la notion de la dramaturgie brechtienne appelée “*Verfremdungseffekt*” (traduite en français par “effet de distanciation”), facilitée par la fragmentation des scènes (sus-citée) et l’un des principes fondateurs de notre approche scientifique. Effectivement, comme au théâtre, la distanciation prend en compte la capacité des acteurs/apprenants à se mettre à distance de leur action/apprentissage. Aussi, nous avons pour soin d’amener les étudiants à prendre connaissance puis conscience de ce qu’ils savent, ce qu’ils peuvent réaliser/créer, et de leur permettre d’aller plus loin, notamment dans un objectif d’insertion professionnelle. Il nous semble que cette prise de distance facilitée par cette opportunité de création leur permet de s’impliquer véritablement dans leur apprentissage. Chaque nouvelle tâche est donc mise en place afin de trouver des stratégies promouvant une réflexion cognitive, voire méta-cognitive. Nous pensons que l’apprentissage de l’anglais par résolution de tâches permet une segmentation des compétences facilitant une prise de distance des apprenants, augmentée par la création d’avatars.

Asimina Vasalou *et al.* qualifient les avatars comme étant des artefacts symboliques mais personnels et non-anonymes. Ils expliquent: “[avatars] emit individuating properties back to their owners and outwards to the community” (Vasalou, 2007: 445). Le choix de la création de son propre avatar révèle donc de nombreuses informations sur la personnalité d’un joueur/étudiant. Pour Vincent Berry, plus les joueurs choisissent des avatars aux apparences physiques proches des leurs dans la vraie vie, plus ils montrent leur désir de se rapprocher de la réalité. Dans ce cas, ils vivent le jeu comme une exploration de leur propre personnalité. Après de nombreux entretiens avec des joueurs puis de nombreuses recherches sur la question des mondes virtuels, Berry a découvert que “le rapport homologique, autrement dit la correspondance entre l’avatar et le joueur est la norme” (Berry, 2012: 174). Et, au contraire, les joueurs qui décident d’adopter des traits physiques différents des leurs vivent le jeu comme un pur moment de divertissement. Forte de ces observations, nous pouvons constater à quel point les mondes virtuels sont des espaces où il est possible pour les joueurs de se livrer à l’exploration de leur propre personnalité. Ce sont des espaces “d’apprentissage d’un autre soi, d’un ‘second self’, mais également des moments de réflexivité très forts sur le genre et l’identité personnelle” (*ibid.*: 176). La même remarque s’applique au choix des noms des joueurs. Pour Vasalou *et al.*, la création et l’utilisation d’avatars augmente la conscience de soi.

Créer son avatar permet au joueur d’être à la fois acteur et spectateur de ses propres actions. Dans le cadre de l’apprentissage des langues, nous pourrions traduire cette remarque ainsi: les étudiants utilisant les mondes virtuels où il est question de se représenter deviennent acteurs et spectateurs de leur apprentissage. Cette idée entre en résonance avec le concept de “spect-acteur” développé par le dramaturge brésilien Augusto Boal, lui-même largement inspiré par les théories brechtiennes du théâtre. Boal explique que lors d’une représentation théâtrale, le spectateur ne doit pas rester passif. Au contraire, il doit absolument participer de manière active au spectacle auquel il assiste. Il écrit:

The spectator is less than a man and it is necessary to humanize him, to restore to him his capacity of action in all its fullness. He too must be a subject, an actor on an equal plane with those generally accepted as actors, who must also be spectators (Boal, 1979: 155).

C’est un concept que nous pouvons appliquer au champ de la didactique des langues: les apprenants doivent être actifs à tout moment. Ils ne sont pas de simples spectateurs de leur apprentissage/acquisition, ils en sont également les acteurs (cf. le CECRL).

Le théâtre populaire de Boal se voulait expérimental et avait pour dessein la libération du spectateur: “all these experiments of people’s theater have the same objective – the liberation of the spectator” (Boal, 1979: 155). Notre objectif pédagogique est également la libération de l’apprenant lors de situations d’apprentissage. Utiliser les mondes virtuels lui permet une liberté de création d’abord transmise par le langage. Pour Aden, “maîtriser de mieux en mieux une langue c’est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l’un n’étant pas la conséquence de l’autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive”

(Aden, 2009: 174). Nous souhaitons amener les étudiants à s'exprimer librement lorsqu'ils apprennent l'anglais, à la fois par le langage des mots mais aussi par le langage du corps et les émotions. Les jeux multi-dimensionnels multi-joueurs, parce qu'ils sont ludiques et que la créativité des apprenants n'y a aucune limite, nous permettent d'atteindre ce degré de libération.

L'une des raisons pour lesquelles le *drama* peut ne pas fonctionner avec tous les apprenants repose sur l'impossibilité de recourir au langage du corps et/ou à l'omniprésence de leurs émotions en contexte d'apprentissage. D'où notre recours aux mondes synthétiques. Garau *et al.* ont même introduit des alternatives pour augmenter le degré d'expressivité des avatars. Ils étudièrent les animations du regard et conclurent: "inferred eye animations can have a significant positive effect on participants' responses to an immersive interaction" (Garau *et al.*, 2003: 535). Il s'agit pour nous de faire prendre conscience aux étudiants combien tout leur être est essentiel lors d'une démarche d'apprentissage/acquisition linguistique.

Sherry Turkle écrit qu'à travers leur avatar, les joueurs expriment souvent des vérités à leur propos qui ne peuvent être exprimées par des mots (Turkle, 2015: 357-358). Ils l'expriment donc à travers le corps de leur avatar ou leur propre corps (la rédaction étant possible, les apprenants écrivent leurs messages et utilisent donc leurs doigts pour transmettre leur message écrit). Vincent Berry remarque quant à lui, à l'issue des entretiens qu'il a menés, que le corps du joueur en position de jeu est complètement "engagé dans la pratique vidéoludique" (Berry, 2012: 237). Les joueurs s'investissent donc corps et âme.

Le cyberspace ne respecte pas les lois de la physique, il immerge les joueurs dans un nouvel espace-temps aux multiples dimensions. Ce nouveau rapport a un impact sur le corps puisqu'il questionne les propres limites de l'homme. Vincent Berry suggère que "les joueurs de MMO éprouvent communément au cours de leur pratique une perception différente du temps de leur corps et de l'espace" (*ibid.*: 134). Ils se sentent donc "téléprésents", expression que Nowak & Biocca définissent ainsi: "a compelling sense of being in a mediated space and not where their physical body is located" (2003: 482). Les avatars, que nous pouvons considérer comme des métaphores de l'acteur, mettent au jour l'existence d'une nouvelle corporeité pédagogique. L'immersion virtuelle engage le corps, l'esprit et les émotions. Donc la création et l'utilisation d'un avatar permet bel et bien aux apprenants d'introduire la place du corps et des émotions dans l'apprentissage et de développer, *in fine*, la cognition et les acquisitions linguistiques (cf. Aden).

Sherry Turkle explique que les mondes virtuels ont également un rôle à jouer dans le développement des compétences générales. Elle aussi est allée à la rencontre de joueurs de mondes virtuels et en a conclu que "certains joueurs ont considéré ces lieux virtuels comme essentiels pour leur vie hors ligne, car leurs expériences en ligne les aidaient à s'épanouir" (Turkle, 2015: 333). Ils remarquent que leur vie en ligne les prépare à la vraie vie. Leurs avatars leur permettent d'identifier ce qu'ils ont et ce qu'il leur manque et, plus important, ils "peuvent [les] aider à aller au-delà de certains blocages ou à surmonter certains complexes" (*ibid.*: 333). Turkle en a conclu: "nous avons l'impression d'être des versions améliorées



de nous-mêmes lorsque nous sommes en ligne” (*ibid.*: 244). Ainsi, les mondes virtuels apprennent aux joueurs/apprenants à avoir confiance en eux.

L’une des grandes valeurs des jeux multi-joueurs multi-dimensionnels en ligne est la mise en relation entre joueurs. Sur le site internet du jeu *Second Life*, il est possible de lire la promotion suivante: “*Second Life* was designed as a social networking platform to encourage social interaction. It enables deeply immersive, meaningful, and memorable experiences”. Grâce au monde virtuel, apprenants et joueurs peuvent interagir. Dans un contexte d’apprentissage/acquisition d’une langue via la résolution de problèmes sur *Second Life*, il est confié à chaque joueur un rôle défini. Vincent Berry précise que donner un rôle précis à un avatar et lui assigner des compétences particulières facilitent la sociabilisation des membres.

Cette structuration des avatars en termes de rôle et de compétences permet en conséquence une forme de sociabilité tout à fait particulière, sociabilité entendue ici comme l’ensemble des relations qu’un individu entretient avec les autres, et des formes que prennent ces relations (Berry, 2012: 73).

D’où un développement des relations interpersonnelles qui seront ensuite transférées dans la vraie vie. Les avatars permettent aux joueurs/apprenants de “s’entraîner à la vie réelle” (Turkle, 2015: 331). Ils créent un lien entre le jeu et l’apprentissage et préparent au transfert des compétences linguistiques mais aussi générales (collatérales) telles la confiance en soi, la gestion de l’espace et du temps, les relations interpersonnelles, les interactions para et extra-verbales autant de compétences nécessaires à la profession de professeur des écoles.

Ce sont donc toutes ces raisons qui nous ont conduite à recourir aux mondes virtuels et envisager les scénarii pédagogiques suivants.

## **Mise en œuvre**

### *Scénarii pédagogiques*

Nous avons tout d’abord importé les mondes virtuels dans nos cours d’anglais économique et commercial en IUT. Nous avons ainsi élaboré des scénarii pédagogiques autour de la gestion de la relation client et avons permis aux étudiants de 2<sup>ème</sup> année de DUT Gestion administrative et commerciale de résoudre des problèmes réalistes dans le cadre de leur formation en anglais (Privas-Bréauté, 2016). Puisque cette expérimentation fut satisfaisante (un questionnaire distribué *a posteriori* mit en évidence leur enthousiasme), nous avons proposé d’introduire les mondes synthétiques dans la formation en langue des étudiants MEEF premier degré. Ainsi, ces étudiants sont également immergés dans des situations d’enseignement réalistes. Il est en effet possible de créer un espace classe virtuel (figures 1, 2 et 3, ci-dessous) qui peut ressembler ou non à leur propre salle de classe et dans lequel apprenants et enseignants ont un avatar propre qui joue le rôle assigné par l’enseignant (il n’y est aucunement question d’intelligence artificielle). Ils sont invités à accomplir certaines tâches dont les contenus sont en lien avec l’apprentissage et l’enseignement de l’anglais, à faire face à plusieurs problèmes et à les résoudre, seuls ou en groupe.



Figure 1



Figure 2



Figure 3

Cette première possibilité, similaire à celles que nous pouvons réaliser en présentiel, est intéressante dans la mesure où elle peut permettre aux étudiants les plus timides et/ou les moins à l'aise en anglais, de s'exprimer, l'écran pouvant faire office de protection contre les critiques des pairs et/ou le jeu permettant de s'en affranchir.

*Second Life* étant une plateforme en ligne internationale, elle donne l'occasion de rencontrer des joueurs d'autres nationalités et de s'immerger dans des mondes éloignés de ceux que les apprenants connaissent déjà. Alors, puisque le monde virtuel nous permet de franchir les barrières de l'espace et du temps (et donc les limites spatio-temporelles imposées par la salle de classe), de faire appel à toute notre créativité (les possibilités de création d'objets et de personnages sont illimitées; les avatars se télé-transportent rapidement d'un univers à un autre, parfois en volant), il nous est possible d'envisager d'autres situations, plus innovantes. Les deux scénarii pédagogiques que nous présentons ci-dessous visent avant tout à amener les apprenants en master MEEF premier degré à développer leurs compétences générales et langagières. Ceci dit, ils peuvent également être repris plus tard lorsque ces mêmes apprenants seront à leur tour enseignants.

Un premier scénario consiste à immerger les apprenants dans un environnement similaire à celui des fêtes de Noël, chargé de codes représentatifs du monde anglo-saxon (figures 4 et 5, ci-dessous) et de partir à la rencontre de natifs.



Figure 4



Figure 5

Les fêtes de Noël donnent l'occasion aux enseignants qui le souhaitent d'étudier cette période de l'année dans sa dimension anglo-saxonne. Le problème à résoudre par les futurs enseignants ici est la décoration d'un sapin de Noël. Les apprenants sont invités à rassembler tous les éléments décoratifs disséminés dans le lieu choisi dans *Second Life*. Les tâches à réaliser sont en lien avec la découverte progressive d'indices permettant de retrouver les ornements. L'enseignant guide les apprenants dans la découverte des indices et des complices facilitent la réalisation des tâches. Des exercices de mathématiques simples (additions, soustractions) sont à résoudre en anglais (pour que cet exercice soit transdisciplinaire et invite à l'apprentissage par l'expérience, la manipulation) et des paroles de chansons (*Christmas carols*) sont à compléter.

Un second scénario visant d'une part à revoir et/ou acquérir du vocabulaire animalier et rebrasser certaines structures grammaticales (dont l'impératif, la formulation de questions et de réponses) lance les étudiants sur un jeu de piste dans le zoo de Londres (reproduit dans *Second Life*) afin de retrouver une espèce animale en danger (au choix). Les apprenants, deux par deux, doivent apprendre à se repérer dans le zoo (à l'aide d'une carte), reconnaître les noms des animaux, rencontrer des soigneurs et leur poser des questions afin d'obtenir des indices.

Nous pouvons également demander aux étudiants MEEF - premier degré de créer leurs propres scénarii pédagogiques sur le même modèle, seuls ou en groupe, en mentionnant leurs objectifs (linguistiques, pragmatiques, citoyens, culturels), les éléments facilitateurs et perturbateurs, les prérequis et la séquence dans laquelle ils inscrivent leur séance. Puis, ils les soumettent aux autres groupes. Cet exercice est formateur dans la mesure où leurs erreurs éventuelles leur font prendre conscience des forces et faiblesses de leur scénario et des améliorations à apporter.

Ainsi les jeux sérieux en ligne peuvent-ils être de bons dispositifs d'apprentissage/acquisition innovants. Néanmoins, nous devons dresser un tableau plus nuancé de ce dispositif car de réelles limites existent.

### *Les limites*

Forte de notre expérience passée, nous pouvons affirmer que la première difficulté, majeure, qui ne permet pas une utilisation optimale des jeux en ligne concerne les contraintes d'ordre technique. La manipulation du dispositif doit être simple. Muriel Barbazan rappelle que "l'objectif pour l'apprenant n'est pas

d'apprendre à se servir de logiciels ou autres outils, mais bien d'apprendre une langue: l'usage du support doit être aussi transparent et maniable que possible" (Barbazan, 2011: 44). Le but n'est pas de dompter l'outil mais de développer des compétences langagières et générales ainsi que de former les futurs enseignants. Les joueurs doivent en outre être particulièrement bien équipés: leur matériel informatique doit être puissant et la connexion à internet en filaire à haut débit. Le wifi de l'université ne permettant pas l'accès au logiciel de manière optimale, les étudiants doivent utiliser leur propre matériel, ce qui n'est pas sans aggraver les problèmes d'ordre technique. En effet, la résolution de tels problèmes doit se faire à distance, par des experts.

La deuxième limite à l'utilisation des mondes virtuels multi-joueurs multi-dimensionnels est de nature temporelle. Tout enseignant qui décide d'introduire le dispositif dans son cours doit garder à l'esprit le fait que le dispositif est en lui-même chronophage et qu'il implique une connexion de tous les participants en mode synchrone.

Enfin, cette dernière contrainte est liée à la précédente: l'utilisation des jeux sérieux ne peut se faire si tous les acteurs ne sont pas totalement investis dans le jeu. Il en va donc bien là de la motivation des enseignants et des étudiants. Pour St Louis, la motivation est ce qui conditionne l'apprentissage. Elle écrit: "when students become more involved in their own learning, taking an active part in making decisions, they might feel a sense of ownership and commitment to the process, and learning might be more meaningful" (St. Louis, 2006: 1). Aden ajoute à cela que la motivation favorise l'investissement cognitif et est liée au sens que l'on donne aux interactions sociales en situation d'apprentissage. (Aden & Lovelace, 2004: 29). En d'autres termes, pour que l'apprentissage d'une langue vivante soit de qualité, l'étudiant doit être conscient des objectifs qu'on lui assigne, du rôle qu'il doit jouer; il doit connaître les scénarii pédagogiques et leur enjeu, être équipé du bagage langagier adéquat et maîtriser les dispositifs de formation afin d'être assez motivé pour pouvoir s'investir dans le jeu.

En somme, nous pensons que les mondes virtuels permettent de mettre en place des dispositifs d'apprentissage offrant une valeur ajoutée à l'apprentissage d'une langue, ici l'anglais, et à la transmission d'un savoir-faire, l'enseignement. La connexion à distance ainsi que la création de son propre avatar permet à l'étudiant de se mettre à distance de son apprentissage. La collaboration en ligne, les interactions, la correction par les pairs ainsi que l'attribution de rôles bien définis facilitent l'insertion sociale de l'apprenant et le développement de ses compétences pragmatiques et socio-linguistiques. Le monde synthétique lui permet de faire appel à toute sa créativité lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes à partir de l'accomplissement de tâches, ce qui peut lui donner un sentiment de liberté et déclencher la parole plus facilement. Enfin, l'"usage sûr et critique" des nouvelles technologies de l'information et de la communication fait partie des compétences-clés à acquérir (Conseil de l'Europe, 2007: 7) et pourra ensuite être transféré par les futurs enseignants au cours de leur pratique professionnelle. Nous avons proposé à nos étudiants de master 2 MEEF premier degré de participer à une première

expérience de l'utilisation des mondes virtuels telle qu'elle a été envisagée dans cet article. Leur enthousiasme, mesuré grâce à un questionnaire rempli à l'issue de la présentation du dispositif, nous encourage à le mettre en place.

Néanmoins, le recours aux mondes virtuels ne peut pas encore faire partie intégrante des cours de langue vivante malgré leur grand intérêt sur le plan du développement cognitif et méta-cognitif des apprenants en L2, en raison des contraintes énoncées précédemment. Les jeux vidéo sérieux doivent rester complémentaires à d'autres dispositifs dits classiques dont la mise en place n'est pas soumise à des contraintes techniques, humaines, temporelles et matérielles. Les mondes virtuels font partie d'un ensemble de supports d'enseignement innovants qui promettent aux joueurs de faire preuve de créativité, et de développer leurs compétences par cette créativité. Ils ne peuvent constituer en eux-mêmes le dispositif unique de développement et de transfert des compétences.

### Références bibliographiques

- ADEN, JOËLLE. 2005. 5 questions à... Joëlle Aden: des cours d'anglais sur scène. *Vousnousils, l'emag de l'éducation*. URL: <http://www.vousnousils.fr/2005/07/01/5-questions-a-joelle-aden-des-cours-danglais-sur-scene-243170> (consulté le 10/01/ 2016).
- ADEN, JOËLLE. 2009. La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe* 4. URL: <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> (consulté le 16.10.2015)
- ADEN, JOËLLE & KESTER LOVELACE. 2004. *3, 2, 1, Action, Le drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*. Paris: CNDP de l'Académie de Créteil.
- ATLAN, JANET. 2000. L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic* 3: 1. URL: <http://alsic.revues.org/1759> (consulté le 15 septembre 2016).
- BARBAZAN MURIEL. 2011. Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication. *Alsic* 14. URL: <http://alsic.revues.org/2337> (consulté le 13 avril 2016).
- BERRY, VINCENT. 2012. *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- BOAL, AUGUSTO. 1979. *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- BOURGUIGNON, CLAIRE. 2006. De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* 1, 58-73. URL: <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> (consulté le 20 mars 2015).
- BRECHT, BERTOLT. 1964. *On Theatre*. Londres: Methuen Drama.

- CONSEIL DE L'EUROPE. 2000. *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2007. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – un cadre de référence européen*. Strasbourg: Parlement européen. URL: [http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr\\_1325755703492.pdf](http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf) (consulté le 15.09.2014).
- CORMANSKI, ALEX. 1993. *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- DELWICHE, AARON. 2006. Massively multiplayer online games (MMOs) in the new media classroom. *Educational Technology & Society* 9: 3, 160-172.
- GARAU MAIA, MEL SLATER, VINOBA VINAYAGAMOORTHY, ANDREA BROGNI, ANTHONY STEED & M. ANGELA SASSE. 2003. The impact of avatar realism and eye gaze control on perceived quality of communication in a shared immersive virtual environment. *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, 529-536. URL: <http://www.androidscience.com/Publications/Garau2003AvatarRealism.pdf>.
- JARMON LESLIE, TOMOKO TRAPHAGAN, MICHAEL MAYRATH & AVANI TRIVEDI. 2009. Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in *Second Life*. *Computers & Education* 53, 169-182.
- JULIE, KATHLEEN & LAURENT PERROT. 2008. *Enseigner l'anglais*. Paris: Hachette.
- MALEY, ALAN & ALAN DUFF. 1978. *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOWAK, KRISTINE L. & FRANCK BIOCCA. 2003. The effect of the agency and anthropomorphism on users' sense of telepresence, copresence, and social presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments* 12: 5, 481-494.
- PRIVAS-BRÉAUTÉ, VIRGINIE. 2016. Creating an avatar to become the “spect-actor” of one's learning of ESP. *The Eurocall Review* 24: 1, 40-52.
- RIZZOLATTI, GIACOMO & CORRADO SINIGAGLIA. 1990. *Les neurones miroirs*. Raiola, Marilène (trad.). Paris: Éditions Odile Jacob.
- STEVENS, VANCE. 2006. *Second Life* in Education and Language Learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 10: 3, 1-8.
- ST. LOUIS, RUBENA. 2006. Helping students become autonomous learners: can technology help? *The Journal of Teaching English through Technology* 6: 3. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1022480f->

4378-41a0-a5ff-f0759692359f/c/3.\_Helping\_Students\_Become\_Autonomous\_Learners\_Can\_Technology\_Help\_\_by\_Rubena\_St.\_Louis\_\_2006-3\_.pdf  
(consulté le 10.12.2014).

TURKLE, SHERRY. 2015. *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*. Paris: Éditions L'Échappée.

VASALOU, ASIMINA, ADAM JOINSON & JEREMY PITT. 2007. Constructing my Online Self: avatars that increase self-focused Attention. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 445-448. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/6b57/b69e0be8ed53d64e0e587a6b1d39fe452f32.pdf> (consulté le 12 avril 2015).

WIGHAM, CIARA ET THIERRY CHANIER. 2013. Les mondes synthétiques: un terrain pour l'approche EMILE dans l'enseignement supérieur? OLLIVIER, CHRISTIAN & LAURENT PUREN (dir.). *Mutations technologiques et nouvelles pratiques sociales: vers l'émergence de "medias d'apprentissage"?* *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde* 54, 77-93.