



HAL
open science

L'Interaction humaine instrumentée au service de la didactique des langues

Virginie Privas-Bréauté, Jean-Paul Moiraud

► **To cite this version:**

Virginie Privas-Bréauté, Jean-Paul Moiraud. L'Interaction humaine instrumentée au service de la didactique des langues. 2022. hal-03851957

HAL Id: hal-03851957

<https://hal.science/hal-03851957>

Preprint submitted on 14 Nov 2022

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.

L'Interaction humaine instrumentée au service de la didactique des langues : Du jeu dramatique au jeu vidéo

Virginie Privas-Bréauté, Professeur d'anglais, IUT - Jean Moulin Lyon 3
Jean-Paul Moiraud, Ingénieur de formation, ESENER

Résumé

A leur entrée en première année de DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations, les jeunes bacheliers possèdent en principe un bagage linguistique en anglais général. Or, il leur est demandé d'acquérir sur deux ans des compétences langagières et générales appropriées et transférables au monde de l'entreprise. C'est pourquoi, nous avons mis au point une série de tâches visant à leur permettre d'acquérir un savoir, savoir-faire, savoir-être en anglais des affaires. Au fil des années, notre dispositif d'apprentissage privilégié est devenu le jeu. Si autrefois il nous semblait intéressant d'avoir recours au jeu et techniques dramatiques dans un but professionnalisant, nous considérons aujourd'hui que les nouvelles technologies de l'information et de la communication à vocation pédagogique sont incontournables. Ainsi, nous avons désormais recours à la fois aux jeux dramatiques et aux jeux sérieux en ligne (mondes synthétiques). L'introduction de cette formation hybride multimodale a permis aux groupes hétérogènes dont nous avons la responsabilité de trouver la stratégie d'apprentissage qui leur convient le mieux et par conséquent d'assurer l'efficacité de notre démarche éducative. Dans cet article, nous proposons d'étudier le développement des compétences en anglais de spécialité grâce au jeu. Les théories dramaturgiques de Bertolt Brecht et Augusto Boal, notamment les notions de distanciation, juxtaposition, fragmentation et spect-acteur fourniront le cadre conceptuel de cette analyse.

Mots- clés : compétences, drama, jeu, langue de spécialité, monde synthétique

A leur entrée en première année de DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations, les jeunes bacheliers des filières générales et technologiques possèdent un bagage linguistique en anglais leur permettant de communiquer au quotidien. Ils n'ont pas eu l'occasion jusque-là de se spécialiser dans un but professionnel et restent encore largement dans des stratégies d'acquisition des savoirs plus que d'acquisition des compétences. Or, il leur est demandé d'acquérir sur deux ans des compétences langagières et générales appropriées et transférables au monde de l'entreprise. C'est pourquoi, au regard du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et des Compétences

clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, nous avons mis au point une série de tâches visant à leur permettre d'acquérir un savoir, savoir-faire et savoir-être en anglais des affaires. Au fil des années, notre dispositif a reposé sur l'intégration du champ des possibles du jeu comme méthode d'apprentissage et d'enseignement. Nous invitons ainsi nos étudiants à participer à des mises en situation de communication réelle (résolution de problèmes) et développons de nombreuses activités langagières de manière à faciliter leurs acquisitions.

La valeur du jeu dramatique et son utilisation dans un but professionnalisant n'est plus à démontrer et nous considérons aujourd'hui que les nouvelles technologies de l'information et de la communication à vocation pédagogique sont incontournables. Ainsi, nous avons recours à la fois aux jeux dramatiques (rassemblés sous le nom de *drama*) en présentiel et aux jeux sérieux en ligne (mondes virtuels immersifs tel *Second Life*) dans le cadre de nos cours d'anglais. L'introduction de cette formation hybride multimodale permet aux groupes hétérogènes dont nous avons la responsabilité de trouver la stratégie d'apprentissage qui leur convient le mieux et, par conséquent, d'assurer l'efficacité de notre démarche éducative. Le jeu place l'apprenant au cœur du dispositif pédagogique et lui confère le statut d'acteur de son apprentissage. Par la même occasion, il revalorise le rôle de l'enseignant, qui, scénariste pour faciliter l'apprentissage, se place en amont et en aval du dispositif. Le jeu, grâce à son caractère ludique faisant appel à la créativité et la liberté des apprenants, s'impose aux enseignants comme étant le vecteur d'apprentissage d'une langue « générale » à une langue de spécialité. En nous permettant la déconstruction du cadre du cours classique, que nous entendons comme une structure pédagogique et didactique vouée à l'unité de temps de lieu et d'action, il permet de redessiner les contours de la didactique des langues.

Dans cet article, nous proposons d'étudier le passage de l'acquisition d'une langue « générale » ou LANSAD à une langue de spécialité en DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations grâce au jeu. Pour appuyer notre démonstration, nous avons recours aux théories dramaturgiques de Bertolt Brecht et de Augusto Boal pour qui le théâtre était didactique. Ainsi, nous leur emprunterons les notions de distanciation, juxtaposition, fragmentation et « spect-acteurs » afin d'offrir un cadre conceptuel à nos recherches en didactique des langues.

1. Du jeu dramatique au jeu vidéo, dispositifs d'apprentissage complémentaires

Dans *La créativité artistique à l'école: Refonder l'acte d'apprendre*, Joëlle Aden rappelle que des recherches en sciences cognitives ont montré que l'apprentissage n'était pas linéaire : « 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 idée n'est pas sans rappeler la conception fragmentaire de la réalité du de Bertolt Brecht. Le dramaturge allemand écrivait : « take a pair of scissors and cut [reality] into individual pieces which remain fully capable of life. » (Brecht 1964 : 70). La formation hybride par le jeu que nous proposons permet effectivement de fragmenter la réalité à travers l'accomplissement de tâches en vue de résoudre des problèmes. Ces tâches peuvent être accomplies à distance ou en présentiel, de manière chronologique, ou non. Elles permettent donc de changer notre relation à l'espace et au temps.

De la même façon, Jean-Philippe Pernin et Anne Lejeune ont écrit dans « Dispositifs d'Apprentissage Instrumentés par les Technologies : Vers une ingénierie centrée sur les scénarios », que la construction d'un dispositif de formation passe par une phase de scénarisation. Le principe de scénarisation consiste à intégrer en amont du dispositif le contexte pédagogique, l'intention de théâtralisation, l'intention pédagogique, les acteurs impliqués, les outils utilisés et les ressources produites. Dans *l'Être et l'écran*, Stéphane Vial précise à son tour que dans le cadre de l'utilisation de mondes immersifs à but pédagogique la scénarisation doit aborder l'espace scénique en incorporant le réel et le virtuel. Donc, la scénarisation d'un processus de formation instrumenté oblige les concepteurs à imaginer les interactions dans des espaces juxtaposés : l'espace réel des acteurs, qu'il soit institutionnel (l'université, le lycée, l'école, le centre de formation) et / ou personnel (le domicile des acteurs qui se professionnalise par intermittence), et l'espace virtuel de formation (monde virtuel). Le principe de scénarisation ainsi que les propos de Vial nous rappellent également les notions de juxtaposition et de montage préconisées par Brecht (à partir de sa théorie de la fragmentation) pour qui chaque élément d'une pièce de théâtre devait être séparé, vivre de manière autonome pour être mis en lumière mais, qui, une fois juxtaposé, devait constituer un ensemble cohérent *in fine* : « since everything depends on the development, on the flow, the various phases must be able to be clearly seen, and therefore separated. » (Brecht 1964 : 55). Il en va de même pour la formation professionnalisante des apprenants. Il convient de segmenter les savoirs et compétences afin de pouvoir mieux les acquérir, voire les consolider, tout en gardant à l'esprit que la finalité est bien de leur permettre de s'exprimer dans la langue cible au quotidien et dans un environnement professionnel.

En outre, nous entendons par « scénario pédagogique » la capacité des concepteurs à déterminer ce que sont leurs intentions pédagogiques. Les enseignants scénarisent pour faciliter le passage d'une langue « générale » à une langue de spécialité. Le *drama* et les jeux sérieux permettant précisément d'offrir des scénarios pédagogiques à nos étudiants, nous les utilisons de façon à intégrer des contenus non-linguistiques à nos cours d'anglais, et nous nous plaçons ainsi dans une approche pédagogique fidèle à la pédagogie de l'EMILE, où la langue étrangère doit être intégrée à l'enseignement d'une matière. Ainsi, nous leur proposons des problèmes réalistes d'ordre marketing, économique et

commercial à résoudre. Dans « Virtual world teaching, experiential learning, and assessment : An interdisciplinary communication course in *Second Life* », Jarmion et al. confirment que les jeux, notamment en ligne, facilitent tout particulièrement l'interdisciplinarité et mettent en avant « the potential effectiveness of virtual world environments for learning strategies to communicate effectively across different academic disciplines. » (Jarmion 2009 : 171). Le *drama* n'est cependant pas le dispositif d'apprentissage privilégié de tous les étudiants pour des raisons d'ordres socio-culturel, cognitif et affectif. C'est pourquoi, le jeu sérieux en ligne vient compléter ce dispositif dans l'acquisition d'une langue de spécialité et assure ainsi le degré de professionnalisation de nos étudiants.

A travers le jeu, les enseignants ont la possibilité de faire vivre de véritables expériences de vie à leurs élèves et nous savons que les apprenants apprennent mieux s'ils font eux-mêmes l'expérience. Les jeux impliquent les apprenants dans leur apprentissage en sollicitant tous leurs sens. Jarmion et al. préconisent ces dispositifs fort efficaces : « project-based instructional activities have been found to provide an effective setting for [...] experiential cycles. » (Jarmion 2009 : 170). Après avoir analysé une de leurs expériences conduites avec leurs étudiants en utilisant le monde synthétique *Second Life* (SL), ils ont conclu à cette efficacité ainsi : « the effectiveness of the SL environment for a project-based experiential learning approach, particularly as students were able to learn by doing and by applying learned concepts to the real world. » (Jarmion 2009 : 178). Le jeu incite donc les étudiants à participer pleinement à leur formation en langue. Rubena Saint Louis explique dans « Helping Students Become Autonomous Learners : Can Technology help? » que cette participation active facilite l'apprentissage des compétences en augmentant le degré de motivation des étudiants : « 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). Ainsi la combinaison motivation et participation active que met en lumière le jeu accélère l'investissement cognitif et fixe les conditions optimales de l'apprentissage d'une langue de spécialité.

Si nous nous penchons plus précisément sur l'utilisation des mondes immersifs tel *Second Life*, nous constatons que la création d'avatars permet aux étudiants de devenir à la fois acteurs et spectateurs de leurs propres actions et de leur apprentissage d'une langue vivante étrangère de manière synchrone. Cette situation fait écho au concept de « spect-acteur » mis en lumière par le dramaturge brésilien Augusto Boal, dont le théâtre fut influencé par les idées de Brecht dans les années 1970. Dans son ouvrage, *Le Théâtre de l'opprimé*, Boal explique que le spectateur ne doit jamais se contenter de regarder l'action passivement. Au contraire, il doit participer au jeu qui se déroule devant ses yeux :

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 une idée que nous pouvons transposer à un contexte de formation en langue par le jeu : les apprenants doivent être acteurs et spectateurs actifs à tout moment. A propos de ce théâtre participatif, Boal écrivait : « all these experiments of people's theater have the same objective - the liberation of the spectator » (Boal 1979 : 155). C'est un objectif que nous partageons avec le dramaturge brésilien : libérer l'étudiant lorsqu'il est en situation d'apprentissage de manière à lui permettre de s'exprimer par le langage des mots et le langage du corps. Devenir les « spect-acteurs » de leur apprentissage leur permettra *in fine* de se libérer des contraintes de temps et d'espace imposées par le système éducatif français pour, dans un second temps, pouvoir transférer leurs compétences en situation réelle et professionnelle.

Enfin, dans sa thèse de doctorat intitulée « Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères », Alex Cormanski met son lecteur en garde. Selon lui, si le comédien veut véritablement être impliqué dans l'action dramatique, il doit prendre de la distance par rapport à son jeu. Cela peut paraître paradoxal mais cette technique l'aide à investir le rôle (Cormanski 1993 : 94-95). Les propos de Cormanski renvoient à nouveau à ceux de Brecht, pour qui « l'effet de distanciation » (*Verfremdungseffekt*) était un principe fort du théâtre épique didactique. La distanciation est l'un des piliers sur lesquels repose notre démonstration. En effet, nous tendons à amener les étudiants vers une distanciation de leur apprentissage afin d'y être plus impliqués, et avons recours aux jeux afin de leur permettre d'entamer une réflexion métacognitive sur leur apprentissage. Nous les amenons ainsi à prendre conscience de leurs acquis linguistiques, à les consolider, à les enrichir mais aussi à développer des compétences.

Ainsi le principe de distanciation soulève-t-il la question de l'importance du corps dans l'acquisition de compétences en LVE et de sa relation à l'espace et au temps lorsqu'il s'agit de compétences transférables.

2. Le corps dans l'espace et le temps de la formation

Dans leur ouvrage *Drama Techniques in Language Learning*, Alan Maley et Alan Duff 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 1984 : 7).

Ainsi, nous comprenons pourquoi la place du corps dans les dispositifs de formation ne doit pas être négligée. Si elle apparaît comme étant une donnée importante évidente dans la mise en place des activités de jeux dramatiques, elle l'est également lors d'activités de jeux sérieux en ligne.

Nous tendons à penser que le numérique produit des visions fantasmées des processus de formation et que l'esprit supplante le corps dans un imaginaire collectif. Or il n'en est rien puisque de nombreux chercheurs, tels Gilbert Simondon, Alain Milon et Marcel Mauss, se sont penchés sur la façon dont le numérique redessine les postures du corps. Ainsi, le numérique, tout comme le jeu dramatique, remet le corps au premier plan. Les scénarios doivent donc en tenir compte.

Depuis que le numérique est entré par effraction dans les usages pédagogiques des enseignants, les repères de temps et d'espace se sont profondément transformés. Là où le principe de la tragédie grecque avait valeur d'universalité (unité de temps, de lieu et d'action), nous sommes entrés dans une vision transformée de l'espace de formation. Il est désormais vain de vouloir opposer l'espace de formation réel et l'espace de formation virtuel parce qu'il existe dans l'une ET l'autre de ces dimensions sans possibilité de distinction. L'irruption du numérique dans les pratiques pédagogiques nous a entraîné dans une vision déformée des modes d'apprentissage. Nous avons eu tendance à privilégier l'esprit au détriment du corps qui est tout de même aussi important comme nous allons le voir.

2.1. Un espace et un temps de formation traditionnels

Dans sa forme traditionnelle, encore largement représentée dans les constructions universitaires, les acteurs des dispositifs de formation exercent leurs métiers dans un espace situé représenté par l'amphithéâtre, la salle de travaux dirigés au local, sur le campus dans une vision plus large.

Dans ce cadre, le jeu, vecteur de transition entre la première année et la seconde année de DUT, est contraint par la vision spatio-temporelle de l'organisation universitaire. Les enseignements sont construits dans le cadre dès l'organisation des services c'est-à-dire entre cours magistraux (CM) et travaux dirigés (TD) soit un volume institutionnel de 192 heures annuelles pour les enseignants chercheurs. Michel Foucault à propos de l'expression de ce temps disait : « Dans les écoles élémentaires, la découpe du temps devient de plus en plus ténue ; les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement [...] Le temps mesuré et payé doit être aussi un temps sans impureté ni défaut, un temps de bonne qualité. » (Michel Foucault 1994). L'université ne semble pas déroger au principe énoncé par le philosophe.

Sans que cela soit expressément précisé, les heures d'enseignement sont comprises comme étant dispensées dans un repère spatialement situé à savoir l'amphithéâtre et la salle de travaux dirigés. Ces lieux sont d'ailleurs normés dans leurs dimensions spatiales. L'espace est même mis en équation par

l'institution pour déterminer l'agencement des universités : « 1 m² par étudiant pour l'amphithéâtre, 1,5 m² pour une salle banale, 6 m² pour une salle de TP. » (Derouet-Besson 2000). Dans le même temps la rapport Bardi-Bérard précisait que l'espace de formation devenait poreux : « Aujourd'hui, les technologies de l'information et de la communication, dans leurs usages scolaires mais également privés viennent modifier radicalement les limites à l'intérieur desquelles s'exerçait jusqu'à présent l'enseignement. L'École, dans un environnement de réseaux numériques, remet en cause ses limites ». (Bardi-Bérard 2002 : 70). Dans le cadre que nous venons de décrire, le jeu est obligatoirement conditionné par les structures immobilières et mobilières. L'apprentissage et les enseignements sont conditionnés par l'environnement, c'est une question ancienne :

Il faut tenir le corps droit, un peu tourné et dégagé sur le côté gauche, et tant soit peu penché sur le devant, en sorte que le coude étant posé sur la table, le menton puisse être appuyé sur le poing, à moins que la portée de la vue ne le permette pas ; la jambe gauche doit être un peu plus avancée sous la table que la droite. Il faut laisser une distance de deux doigts du corps à la table ; car non seulement on écrit avec plus de promptitude, mais rien n'est plus nuisible à la santé que de contracter l'habitude d'appuyer l'estomac contre la table [...] » (Jean-Baptiste De Lasalle 1828 : 63-64).

Nous comprenons d'emblée que ce principe ne peut fonctionner si notre objectif est la libération de l'apprenant en LVE. Il nous a donc été nécessaire de trouver un espace élargi. D'où notre recours aux jeux, notamment en ligne.

2.2. Un espace/ temps de formation élargi

L'expression travailler dans et hors l'Université a toujours cours dans les écrits sur l'instrumentation des processus de formation. C'est, il nous semble, une erreur de perception car l'espace de formation est constitué par la dimension réelle ET la dimension virtuelle. On accède à l'un et à l'autre sans critère de distinction notamment depuis que les Universités mettent à disposition des plateformes pédagogiques (*learning management system*) au service de la communauté universitaire. L'espace de formation est désormais augmenté comme le précise Vial :

La révolution numérique n'est ... pas seulement un événement historique qui relève de l'histoire des techniques : elle est aussi un événement philosophique qui affecte notre expérience phénoménologique du monde et qui relève de l'ontologie, ou plutôt, de l'ontophanie, c'est -à-dire de la manière dont les êtres (*ontos*) apparaissent (*phainô*). (Vial 2015 : 98).

La révolution numérique est donc un événement philosophique qui modifie nos structures perceptives et reconfigure notre sens du réel. C'est dans ce cadre augmenté fait de complémentarité entre le réel

et le virtuel que le jeu doit-être construit désormais. Cette nouvelle architecture spatiale engage les concepteurs à explorer un ensemble d'espaces d'une rare complexité. La construction du jeu s'opère en simultanée dans l'espace réel et virtuel institutionnel ainsi que dans l'espace réel et virtuel privé. Au sein de ces constructions, il est nécessaire de prendre en compte la place du corps apprenant à la fois dans l'espace réel institutionnel, dans l'espace réel privé et dans les espaces numériques.

Puisque le cyberespace n'est pas régi par les lois de la physique traditionnelle, il plonge les joueurs dans un nouveau rapport espace-temps aux multiples dimensions, ce qui a un impact considérable sur le corps du joueur. Le cyberespace remet donc en question la notion de « limites » : limite de territoire, ses propres limites, les limites spatio-temporelles. Après de nombreuses recherches sur la question et de nombreux entretiens avec des joueurs, Vincent Berry a remarqué qu'ils prennent conscience d'avoir une nouvelle perception du temps et de l'espace, mais aussi de la place de leurs corps dans ce nouveau rapport. (Berry,2012 : 134). Pour reprendre le terme de Nowack et Biocca, ils se sentent « téléprésents », une notion qu'ils définissent ainsi : « a compelling sense of being in a mediated space and not where their physical body is located ». (Nowak & Biocca 2003 : 482). La création d'avatars mène donc les apprenants à devenir plus conscients de la place de leur corps dans l'acquisition du langage.

2.3. Le jeu, valeur ajoutée dans la formation de l'anglais de spécialité

Nous terminerons cet article en mettant en avant, à partir de nos observations de terrain, les raisons pour lesquelles nous pensons que le jeu est une valeur ajoutée dans l'acquisition d'une langue de spécialité.

Lorsqu'il joue, l'étudiant doit faire preuve de créativité. Il se sent libre de proposer toutes sortes de solutions aux problèmes et tâches que nous lui soumettons. La créativité et le sentiment de liberté qui l'accompagne, sont, pour Joëlle Aden intimement liés à l'acquisition du langage. C'est un cercle vertueux. Pour l'auteur, plus nous maîtrisons une langue, plus nous sommes créatifs, et plus nous sommes créatifs, plus nous maîtrisons une langue. (Aden 2009 : 174-175). Dans *Seuls ensemble*, Sherry Turkle s'est penchée plus particulièrement sur les mondes virtuels et en a déduit également que la simulation « offre l'exaltation de la créativité sans la pression, l'excitation de l'exploration sans le risque ». (Turkle 2015 : 347). Ainsi, le jeu permet aux apprenants d'être créatifs, de parler librement la langue et, le cas échéant, de se spécialiser inconsciemment.

Nous avons également pu réaliser à quel point la segmentation des compétences, requise par la scénarisation, facilitait le transfert des savoirs linguistiques d'une langue « générale » à une langue de spécialité. Il nous a ainsi été plus aisé de cibler les points forts et les points faibles des étudiants,

et de proposer des outils de consolidation linguistique, lexicale et phonologique principalement, notamment à distance (grâce à l'utilisation de la plateforme numérique institutionnelle Moodle). De la même façon, en imaginant des constructions pédagogiques instrumentées qui allient réel et virtuel, on s'oblige à penser en amont de la séance quelles seront les types d'interactions qui prévaudront. Dans *La Didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthode et Évaluation*, Claire Tardieu met l'accent sur la nécessité des interactions dans l'acquisition du langage. Elle rappelle que Vygotsky a, le premier, mis en lumière la dimension sociale de l'individu. Ainsi, pour lui, les connaissances se développent par et à travers les interactions sociales car elles peuvent créer des états socio-cognitifs conflictuels. (Tardieu 2008 : 155). Le jeu tel que nous le développons au sein de notre formation favorise les interactions à deux ou en groupe et, par conséquent, facilite le développement cognitif. Les étudiants confrontent leurs points de vue, les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes et dilemmes, partagent leurs opinions et font émerger de nouvelles solutions, ensemble. Le jeu promeut ainsi l'appropriation par la participation ; les connaissances, savoirs et compétences se trouvent ainsi incorporés.

Notre objectif étant la transférabilité des savoirs et compétences en milieu professionnel, nous avons pu constater que le jeu nous permettait d'atteindre notre but. En plus de leur entraînement à la langue et leur degré d'exposition à la langue de spécialité, les stratégies que les joueurs mettent en place et acquièrent lorsqu'ils jouent tiennent des savoir-faire et savoir-être, compétences sociales qui sont tout à fait transférables dans un second temps dans la vie quotidienne et professionnelle : l'entraide, l'écoute de l'autre, la gestion de résolutions de conflits par exemple. Ainsi, par le jeu, les étudiants développent des compétences « collatérales » (Berry 2012 : 151) lorsqu'ils interagissent et se livrent à des pratiques sociales.

A l'issue de nos expériences concernant l'apprentissage de l'anglais de spécialité par le jeu (dramatique et sérieux en ligne) en DUT gestion administrative et commerciale des organisations, nous avons pu mesurer le degré d'attractivité des dispositifs par les étudiants en leur fournissant un questionnaire *a posteriori*. Nous étions soucieux de connaître leur avis sur nos méthodes pédagogiques et dispositifs. Le dépouillage des résultats a permis de conforter notre idée selon laquelle le *drama* et les mondes immersifs sont deux dispositifs complémentaires. Le questionnaire a fait particulièrement ressortir l'engouement des apprenants pour la pratique concrète et autonome de la langue de spécialité et leur sentiment de s'entraîner de manière à transférer leurs savoirs et compétences dans la vie réelle et leur vie professionnelle future. Les étudiants inquiets vis à vis de la consolidation de leurs compétences linguistiques se sont vus rassurés même si nous ne sommes pas entièrement satisfaits de leurs efforts en matière de grammaire et de lexique. Ces travaux étant

expérimentaux, il convient de les considérer comme des chantiers en cours qu'il faudra donc approfondir.

Références

Aden, J. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». URL <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf>> (consulté le 29 mars 2012)

Bardi, A-M. & Bérard J-M. 2002. *L'école et les réseaux numériques*. Inspection générale de l'éducation nationale. URL <<http://www.epi.asso.fr/revue/docu/d0210b.htm>> (consulté le 2 octobre 2015).

Berry, V. 2012. *L'Expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Brecht, B. 1964. *On Theatre*. Edited and translated by John Willett. London : Methuen Drama.

Boal, A. 1979. *Theatre of the Oppressed*. New York : Theatre Communications Group.

Cormanski, A. 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.

De Lasalle, J.B. 1828. *Conduite des écoles chrétiennes*. Lyon : impr. de F. Mistral

Derouet-Bresson, M-C. 2000. *Les centres de ressources dans l'enseignement agricole : diversité des enjeux, mobilisation des acteurs, espace d'intéressement*. Dijon : Educagri éd.

Foucault M. 1994. *Surveiller et Punir*. Paris : Gallimard.

Jarmion L., Traphagan T., Mayrath M. & Trivedi A. 2009. « Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in *Second Life* ». *Computers & Education* 53, Elsevier, 169-182.

Maley, A. & Duff, A. 1994. *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nowack, K.L. & Biocca, F. 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.

Pernin, J.P. & Lejeune, A. 2004. « Dispositifs d'Apprentissage Instrumentés par les Technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios ». URL <<http://m2chm.univ-lemans.fr/modules/UE17/fichiers/Article1.pdf>> (consulté le 19 septembre 2015)

St. Louis, R. 2006. « Helping Students Become Autonomous Learners : Can Technology Help? », *The Journal of teaching English through technology*, Volume 6 Issue 3. URL <<http://www.tewtjournal.org/pastissues2006.htm>> (consulté le 23 mars 2015)

Tardieu, C. 2008. *La Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie et évaluation*. Paris : Ellipses.

Turkle, S. 2015. *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*. Paris : Editions L'Echappée.

Vial, S. 2015. *L'être et l'écran, Comment le numérique change la perception*. Paris : PUF.