

Laurence SCHMOLL
LiLPa 1339, Université de Strasbourg
lschmoll@unistra.fr

Quels moyens d'accès au sens utiliser dans le cadre d'une formation en différé ? Les solutions envisagées par le projet *Thélème*.

L'un des problèmes essentiels que pose l'enseignement différé se situe dans l'occultation des indices de la présence physique assumés par l'enseignant en situation d'enseignement en présentiel : une partie des moyens d'accès au sens, tels que le corps (gestes et attitudes) et le contexte, ne sont plus exploitables de la même manière dans une formation où l'enseignant n'est pas présent physiquement.

Le fait de ne pas pouvoir s'appuyer sur des moyens indexicaux pose problème toutes les fois où il s'agit d'apprendre par imitation et par inférence (en immersion par exemple) ou encore quand il est difficile de passer par la métacommunication, dans le cas de situations d'enseignement/apprentissage avec des vrais débutants notamment. Comment faire comprendre des actions, des concepts s'il n'y a pas de personne ressource pour les montrer ?

Dans le cadre du projet *Thélème*, la question se pose dès les premiers pas des usagers dans le monde virtuel. *Thélème* est un projet d'outil multimédia d'assistance à l'apprentissage du français langue étrangère, qui se présente sous la forme d'un jeu en ligne massivement multi-participants (MMORPG), dans lequel les usagers/apprenants évoluent, communiquent, accomplissent des quêtes... et peuvent également apprendre le français. Comme ce jeu est ouvert à tous, il a fallu mettre en place un certain nombre de ressources qui se substituent à la présence d'un enseignant.

Au sein de cet article, nous nous proposons de présenter le projet *Thélème*, avant de faire la liste des moyens de substitution proposés dans le jeu pour remplacer l'enseignant et d'en explorer les avantages, les inconvénients et les insuffisances.

1. Présentation du projet :

Thélème est un MMOG (Massively Multiplayers Online Game, pour Jeu en ligne massivement multi-joueurs), un univers virtuel sur Internet dans lequel le joueur incarne un personnage et accomplit un certain nombre de quêtes du type, chercher un objet, accomplir une mission commanditée par un autre personnage, etc. Il s'agit d'une création sur le modèle d'autres MMOGs comme *World of Warcraft*, édité par Blizzard Entertainment, ou *Dofus*, de la société française Ankama. Cependant, si la langue véhiculaire de ces univers est généralement l'anglais, parce que s'y côtoie un public international, *Thélème* présente la spécificité de proposer un univers francophone, tant du point de vue de l'environnement graphique et scénaristique (climat "Grand Siècle", éléments architecturaux, mode vestimentaire, mise en scène de caractéristiques culturelles françaises comme le rôle de l'État, de la Raison..., références littéraires) que, surtout, de la langue qui sert aux échanges (les moteurs du jeu accordent des "points" à ceux qui parlent le français). Des modules didactiques sont également mis à disposition

des joueurs allophones souhaitant, soit jouer au jeu, soit apprendre le français. Le jeu est actuellement dans une version alpha. Une équipe interdisciplinaire de douze personnes, comprenant des programmeurs, des illustrateurs, des game designers, des sociologues et des didacticiens, a réalisé une maquette jouable de deux cent scènes, qui permet de faire la preuve du concept et qui comporte deux modules didactiques. Ce projet, porté au départ par le Laboratoire "Cultures et Sociétés en Europe" (Unité mixte CNRS/Université de Strasbourg), a obtenu un financement dans le cadre du fonds de maturation de projets innovants Conectus (réseau des services de valorisation des acteurs de la recherche publique alsacienne). La version complète du jeu, qui doit comporter une trentaine de modules didactiques, devrait être développée sous deux ans par Almédia, une société issue des dispositifs d'incubation de l'Université de Strasbourg, en partenariat avec le laboratoire de sciences sociales précité et l'EA 1339 LILPA "Linguistique, Langue, Parole".

2. Origines :

Le projet prend essentiellement sa source dans des travaux de recherche issus de deux disciplines différentes : la didactique et la sociologie.

2.1. Des outils pédagogiques qui exploitent insuffisamment les nouvelles technologies

Du côté didactique, une analyse a été menée en 2006 (Koecher L., Schmoll L., 2006) sur les sites Internet de Français Langue Étrangère à vocation pédagogique. Nous y avons analysé trente sites au moyen d'une grille se concentrant surtout sur les spécificités d'Internet (selon la taxinomie de Lancien (1998) : hypertexte, multicanalité, multiréférentialité, interactivité et interaction), afin d'observer si ces dernières étaient exploitées de manière intéressantes. A cette occasion, nous avons constaté que très peu de sites présentaient un caractère innovant, ceux-ci semblant construits dans le cadre de pensée du manuel de langue : une suite de leçons et d'exercices fermés (types QCM ou drag-and-drop), et ne profitant pas des possibilités d'interaction qu'offre Internet, comme le chat, les forums, les mails ou plus simplement la possibilité de publier un texte sur une page. Ces sites travaillent uniquement en compréhension et insistent davantage sur l'écrit que sur l'oral, alors pourtant qu'Internet permet de publier des documents audio ou vidéo. C'est de cette réflexion sur les spécificités inexploitées d'Internet par beaucoup de concepteurs de sites pédagogiques qu'est venue l'envie de proposer un support didactique plus innovant accessible à tout le monde sur Internet ; un outil qui proposerait à l'apprenant de lire et d'entendre le français, mais aussi d'interagir en direct par le moyen d'un chat, ce que permettent les MMOG.

2.2. L'observation des espaces de rencontre en ligne et des MMOG

Dans le cadre de l'UMR 7043 "Cultures et sociétés en Europe", Patrick Schmoll conduit depuis le début des années 2000 un travail de recherche socio-anthropologique sur les impacts sociaux et les usages des nouvelles technologies. Ce travail repose au départ sur l'observation des communautés qui se forment spontanément sur le Réseau entre des acteurs physiquement distants. L'étude longitudinale d'un forum dédié à une chasse aux trésors a donné lieu à un ouvrage de synthèse (Schmoll P., 2007) qui fait notamment ressortir les retombées didactiques indirectes du jeu : pour pouvoir résoudre les énigmes de la chasse au trésor, les participants doivent se documenter dans des domaines divers et finissent par accroître leurs connaissances et leurs compétences sans l'avoir recherché

au départ. L'étude d'un jeu de stratégie en ligne massivement multi-joueurs (*Mankind*, titre initialement développé par Vibes, une société française) a fait l'objet de plusieurs publications sur les formes sociales émergeant dans le jeu (Nachez & Schmoll, 2002, 2003 ; Schmoll P., 2003a & b, 2008), préalables à une étude d'ensemble en cours. L'organisation d'une journée d'études sur les "communautés virtuelles" en novembre 2007 à Strasbourg a permis de rapprocher ces observations portant sur des communautés ludiques de celles portant sur d'autres regroupements sur le Réseau, notamment les communautés coopérant sur un objectif de travail, et d'étendre ainsi la portée des résultats (Schmoll P., 2010 à paraître). Ces travaux permettent de décrire les conditions de l'émergence et du développement spontanés d'une communauté au sein d'un réseau. Il devient ainsi possible d'envisager la reproduction de ces conditions au sein d'un dispositif dédié, et non plus spontané, de manière à faciliter l'émergence du phénomène communautaire dans un but qui peut être pédagogique.

C'est cet objectif pédagogique qui est au cœur du projet *Thélème*. L'observation de *Mankind*, mais aussi d'espaces de rencontres dans des univers 3D tels que *Cryopolis*, développé par Cryo Networks et ancêtre français du site américain plus connu *Second Life*, nous ont conduit à remarquer les effets de dispositifs de ces espaces sur la motivation à parler une langue : ces sites développés au tournant des années 2000 par des sociétés françaises, étaient fréquentés par des participants de toutes origines qui, pour pouvoir s'y insérer, devaient parler le français. La pratique de la langue dominante était un atout important, par exemple dans un jeu de stratégie tel que *Mankind* à ses débuts. L'idée est née d'un espace de jeu où cette contrainte serait partie intégrante de l'univers.

3. Le concept :

3.1. La prémisse : « Speack french or die »

Un des premiers éléments à déterminer lors de la conception d'un jeu vidéo est la prémisse, autrement dit une formule frappante qui résume le jeu en quelques mots. Nous avons trouvé amusant de définir *Thélème* par la formule paradoxale « Speak french or die » : il s'agit véritablement de parler français, d'échanger avec les autres joueurs, pour pouvoir survivre et se développer dans le jeu. Le système de points est conçu dans cette optique : il y a certes des points de force, comme dans tout MMOG, mais également des points de savoir qui sont calculés au prorata des erreurs de français qui sont faites par les joueurs, ainsi que des points de charisme, qui eux sont calculés en fonction du nombre d'interactions du joueur et de sa capacité à aider les autres à évoluer dans le jeu. Si le joueur décide d'interagir avec d'autres dans une autre langue que le français, il ne perdra pas de point, mais il n'en gagnera pas non plus et n'aura donc pas accès à certaines parties du monde.

3.2. Arène : un monde en français

L'espace virtuel dans lequel les joueurs se déplacent et accomplissent leurs quêtes est un espace à la connotation culturelle française forte. Ainsi, au-delà des graphismes, les tensions polaires qui régissent le monde appartiennent à la culture française. Nous envisageons de mettre en place, dans la lutte qui oppose les joueurs, deux grands pôles, correspondant pour l'un à la magie (fréquente dans les MMOG) et pour l'autre à la raison, l'esprit critique. De même, l'état aura dans cet univers un rôle important en opposition à l'individualisme, avec une capitale élitiste qui ne sera pas accessible facilement. L'idée de perdre avec panache est également une idée séduisante qui représente un défi dans la

façon de gérer les combats.

3.3. Des quêtes ludiques et didactiques

Enfin, il est important de souligner que ce concept se veut avant tout ludique, autrement dit nous voudrions que l'utilisateur pense avant tout être en train de jouer, et non pas d'apprendre. L'apprentissage n'est qu'un résultat du jeu. C'est pourquoi, les quêtes seront d'abord ludiques, c'est-à-dire scénarisées, avec un objectif à atteindre et des récompenses à gagner, ainsi que des points qui feront évoluer le personnage. Les quêtes didactiques seront également scénarisées, mais construites autour de tâches à accomplir et d'actes de langage à maîtriser. Des ressources optionnelles que nous présentons ci-dessous seront également mises à disposition du joueur s'il souhaite en avoir l'usage.

4. Trois ressorts principaux :

4.1. Le ludique

« Jouer en apprenant » ou « apprendre en jouant » sont des expressions en vogue actuellement. Aujourd'hui où les apprenants ne savent pas toujours pourquoi ils sont en situation d'apprentissage et ne montrent que peu d'intérêt pour approfondir leurs connaissances, le jeu apparaît d'autant plus comme un facteur de motivation. C'est un moyen d'apprentissage performant car l'apprenant oublie qu'il est en train d'apprendre pour se concentrer sur le jeu. Par ailleurs, le jeu comporte un aspect socialisant qu'il est intéressant d'exploiter dans le domaine de l'apprentissage des langues, étant donné que c'est bien pour cette raison, a priori, que nous apprenons des langues. Cependant, nous pourrions craindre que les jeux, à partir du moment où ils sont didactisés, perdent de leur attractivité, car il apparaît de manière trop évidente que le jeu n'est qu'un support didactique comme un autre, et il perd alors tout son potentiel ludique. Il est très difficile de ne pas tomber dans le piège didactique, de ne pas laisser paraître les objectifs langagiers qui se cachent derrière. Pour la maquette, nous avons surtout tenté de voir si l'aspect didactique était réalisable dans un univers virtuel et, par conséquent, les quêtes manquent de scénarisation, même si elles sont très bien accueillies par les apprenants qui ont testé le jeu. Il s'agira dans une prochaine version de faire en sorte que le côté didactique soit davantage en arrière-plan.

4.2. La simulation de tâches

La perspective actionnelle préconisée par le CECRL (2005) souhaite que l'on considère l'apprenant comme un acteur social et que l'enseignement-apprentissage fonctionne désormais par tâches, linguistiques ou non. La perspective est intéressante à de nombreux points de vue, notamment par le fait qu'elle tente de contextualiser la langue dans une situation réelle et non plus réaliste et que l'apprenant joue son propre rôle et non pas celui de différents personnages que l'enseignant lui impose. Elle reste cependant difficile à appliquer, puisqu'il s'agit de demander aux apprenants de réaliser une tâche la plus authentique possible donnant lieu à un résultat concret comme une publication ou l'envoi réel d'une lettre à un destinataire existant par exemple. Nous pouvons ainsi constater que les tentatives de mises en application restent souvent artificielles et peu concrètes. Christian Ollivier (2007, 2009 à paraître) donne l'exemple de l'activité qui consiste à demander à ses apprenants d'écrire une carte à quelqu'un. Cet écrit, décontextualisé, reste un exercice parmi d'autres pour les apprenants, puisqu'ils savent pertinemment que le destinataire à qui ils adressent la carte n'est autre que l'enseignant.

L'écrit n'a donc aucune valeur sociale, bien qu'il en ait une en dehors de la classe. Le concept de tâche est d'autant plus difficile à appliquer quand l'enseignant se trouve en situation d'enseignement-apprentissage hétéroglotte. Comment rendre une tâche authentique quand l'environnement dans lequel on enseigne n'est pas francophone ? Ainsi, les tâches proposées dans le fichier « Découvertes » d'*l'ici 1* (2007), comme observer les différents pains et leur nom dans une boulangerie ou interroger un commerçant sur les produits qu'il vend, sont intéressantes à réaliser, mais pas toutes réalisables à l'étranger.

Un univers virtuel en langue française comme *Thélème* peut permettre de résoudre en partie ces problèmes puisqu'il propose un environnement francophone dans lequel il est possible d'accomplir des tâches quotidiennes telles qu'acheter une baguette (tâche linguistique) ou ranger des objets (tâche non langagière), et il s'agit de tâches réelles, authentiques, même s'il s'agit d'un monde virtuel et que le joueur opère à travers un avatar.



Image1 : Le joueur se trouve dans un auberge. Il peut supposer que l'aubergiste va lui demander d'accomplir des tâches en rapport avec le lieu, comme servir ou ranger.

4.3. L'immersion :

Régis Debray (1991), évoquant les méthodes de transmission, distingue trois façons de retenir l'attention : une mauvaise, la mise en mots, une meilleure, la mise en scène, une excellente, la mise en interaction. Le discours, exposé ou en exposition dans une vitrine, oblige à rester passif. Le parcours introduit, avec un début et une fin, une histoire, un dédale, des surprises. Mais si on peut participer au drame, en sortir transformé, différent à la fin de ce qu'on était en entrant, le message est plus fort car le lecteur est métamorphosé.

Les outils de communication en réseau permettent cette interaction. Elle est renforcée dans le cas des univers virtuels par l'immersion dans un espace tridimensionnel.

Étant donné qu'il s'agit d'un espace monolingue pour *Thélème*, les joueurs-apprenants se retrouvent dans une situation semblable à l'immersion dans un pays francophone ; leurs interactions sont situées, en opposition aux interactions dans les blogs et les forums qui sont interactifs mais non immersifs. Il faut donc les amener à développer des stratégies similaires à celles qu'ils utiliseraient dans un pays étranger et, inversement, il nous a fallu réfléchir à des moyens d'accès au sens spécifiques pour leur faire comprendre les tâches qu'ils ont à accomplir. En effet, en l'absence d'un enseignant qui peut s'appuyer sur des moyens paraverbaux ou le contexte, quelles aides mettre en place ?

5. Les moyens d'accès au sens

5.1. La compréhension en contexte

Le premier moyen qu'il nous a semblé important d'utiliser est la prise en compte du contexte. Nous savons a priori, quand nous nous trouvons dans un endroit spécifique, que nos interlocuteurs vont plutôt être amenés à produire des énoncés en lien avec la situation présente, vont accomplir des actions également en rapport avec cette situation et vont nous demander d'accomplir nous-mêmes des missions *in situ*. Ainsi, dans une boulangerie, nous savons que ce qui y est raconté, ou fait, a la plupart du temps un rapport avec le type d'aliments qu'on y trouve, ainsi qu'avec le concept d'achat et de vente. Dans les quêtes didactiques de *Thélème*, nous proposons donc, au moins dans les niveaux débutant, des situations très spécifiques qui devraient permettre au joueur-apprenant de faire facilement des hypothèses sur le sens de ce qui est demandé et de se débrouiller.

Par exemple, dans le module 1 de la maquette actuellement en ligne, un personnage demande au joueur de faire les courses pour lui : il doit donc passer par différents commerces, tels que la boulangerie, la boucherie, le marchand de vins, etc. Pour chaque type de commerce, sa liste de course lui présente par écrit ce qu'il doit acheter ; dans le magasin, un présentoir comporte plusieurs produits susceptibles d'être trouvés à cet endroit et le joueur peut cliquer sur chaque produit pour en obtenir le nom.

Par ailleurs, dans les premiers magasins, le joueur assiste, grâce à une cinématique, à la présentation d'un modèle en contexte, ici l'achat de produits par d'autres clients qui emploient toujours la même structure. Le joueur-apprenant a donc tous les éléments nécessaires à sa disposition pour accomplir la tâche qui lui est demandée : le vocabulaire et une structure de base qu'il peut imiter.



Image 2 : Le joueur à droite observe un client faire ses courses chez le boucher.

5.2. Les ressources à disposition

Nous avons également décidé de mettre en place des outils que les usagers peuvent consulter comme bon leur semble.

5.2.1. Un système CLEF (Catalogue Lexical pour l'Enseignement du Français)

A chaque fois que le joueur clique sur un élément dans le jeu, une fenêtre ponctuelle à

l'apparence de clef s'ouvre et apporte des informations au joueur-apprenant : l'anneau de la clef reprend l'image représentant l'élément sur lequel la personne a cliqué, la tige de la clef comporte le nom de l'élément précédé d'un déterminant indéfini, enfin le panneton présente quatre dents qui contiennent des symboles qui apportent des informations supplémentaires.



Image 3 : Le joueur a cliqué sur la maison.

Le symbole I (pour Informations), quand il est disponible, propose une vue éclatée de l'objet. Ainsi, cliquer sur une maison et ensuite sur le bouton I offre au joueur davantage de vocabulaire sur les éléments qui composent une maison.

La flèche encadrée permet d'écouter la prononciation du syntagme nominal écrit dans la tige de la clef.

Le symbole A (pour Actions) présente des verbes à l'infinitif en rapport avec les différentes actions qu'il est possible de faire avec cet objet. Dans le cas de la maison, il n'y a pas d'action spécifique, mais si le joueur clique sur un verre, par exemple, il verra qu'il est possible de le « prendre », de le « donner », de le « ranger », de « boire » avec.

La croix sert simplement à fermer la fenêtre.

La CLEF peut également être utilisée dans les dialogues : quand les PNJs (Personnages Non Joueurs) s'adressent au joueur, ce dernier peut cliquer sur les mots soulignés et la fenêtre ponctuelle apparaît afin de faciliter la compréhension. Ainsi, l'apprenant peut faire de réguliers allers-retours de l'image au mot ou du mot à l'image.

La limite de la CLEF se trouve dans les images qui sont choisies pour représenter le vocabulaire. D'une part, si elle s'applique facilement aux éléments concrets, il est difficile de représenter l'abstraction et il nous reste à réfléchir sur la façon de faciliter la compréhension de toute cette partie du lexique. D'autre part, il n'est plus à démontrer que l'interprétation de l'image est sujet à ambiguïté. Nous avons été et nous sommes encore confrontés au problème, soit parce que l'image n'est pas suffisamment révélatrice et fait hésiter entre différentes options, soit parce qu'il y a de forte chance que l'élément représenté n'appartienne pas à la culture du joueur. Il reste tout un travail de recherche pour trouver des représentations suffisamment universelles pour certains éléments.



Image 4 : Le panneau n'est pas suffisant ici pour distinguer cette auberge d'une maison ordinaire.

5.2.2. Un dictionnaire visuel évolutif

Tous les éléments sur lesquels le joueur clique sont automatiquement collectés dans un dictionnaire qui reprend le syntagme nominal et sa représentation visuelle. L'utilisateur peut ainsi se fabriquer son propre dictionnaire visuel évolutif qu'il peut consulter dès que nécessaire. Pour le moment, il ne contient que des substantifs, mais nous avons l'ambition d'y ajouter d'autres catégories grammaticales, telles que les adjectifs et les verbes.



Image 5 : Le dictionnaire visuel.

5.2.3. Un personnage animé pour les verbes

En ce qui concerne les verbes, nous travaillons sur une piste qui nous semble intéressante, même si elle comporte de nombreuses difficultés. Il s'agirait d'un personnage animé qui mimeraient les actions dénotées par le sens des verbes. Ce choix est particulièrement représentatif du problème de l'interprétation tant individuelle que culturelle des images et des gestes. Un graphiste nous a ainsi proposé de dessiner un personnage auréolé aidant un autre à se relever pour illustrer le verbe « aider ». Il pensait au bon samaritain, personnage appartenant déjà trop à une culture spécifique, mais qui, en plus nous a plutôt fait songer aux verbes « ressusciter » ou même « mourir ».

Conclusion

Le problème de l'accès au sens en l'absence d'un enseignant reste donc encore à travailler, mais, après tout, il est vrai que cette problématique pose encore problème en présentiel. Si nos recherches ne sont pas terminées, les tests en cours auprès d'apprenants et d'enseignants ont donné des premiers résultats satisfaisants, notamment en ce qui concerne les moyens que nous avons déjà mis en place pour améliorer la

compréhension. Les images illustrant le vocabulaire ont obtenu un très bon score, ce qui nous rassure sur la pertinence des choix que nous avons faits. L'appui sur le contexte semble également être une idée porteuse.

Bibliographie :

- *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (2005), Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- Debray R. (1991) : *Cours de médiologie générale*, Paris, Bibliothèque des idées.
- Koecher L., Schmoll L. (2006) : « Internet et l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère : une exploitation limitée de ses spécificités », In : *Actes du Congrès européen de la FIPF*, Vienne, 2-5 novembre 2006.
- *Ici 1* (2007), Fichier « Découvertes », Paris, Clé international.
- Lancien T. (1998) : *Le Multimédia*, Baumes-les-Dames, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International.
- Nachez M., Schmoll P. (2002a), « Les Player Killers. Formes et significations de l'incivilité dans les jeux vidéo en ligne », *Revue des Sciences Sociales*, Strasbourg, Université Marc Bloch, 29, pp. 84-91.
- Nachez M., Schmoll P. (2003), « Violence et sociabilité dans les jeux vidéo en ligne », *Sociétés*, 82/4, pp. 5-17.
- Ollivier C. (2007) : « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant ». In : Lamy Marie-Noëlle, Mangenot François, Nissen Elke (coord.) : *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Schmoll P. (2003a), *L'émergence de formes spontanées de gouvernance dans un espace simulé : le jeu de stratégie en ligne Mankind*. Colloque "Gouvernance et transactions sociales", Université Marc Bloch, Strasbourg, 5-6 décembre 2003
- Schmoll P. (2003b), Les jeux vidéo violents : un espace de médiation, *Cultures en mouvement*, n° 60, septembre 2003, pp. 46-49.
- Schmoll P. (2007), *Chasseurs de trésors. Socio-ethnographie d'une communauté virtuelle*, Strasbourg, Néothèque.
- Schmoll P. (2008), Communautés de joueurs et "mondes persistants", *Médiamorphoses*, revue de l'INA, Paris, Armand Colin, 22, pp. 69-75.
- Schmoll P. (dir.) (2010, à paraître), *La Société Terminale. 1/ Communautés virtuelles*, Strasbourg, Néothèque.

