



LE JEU EN COURS DE FLE

Dolly Mariel RAMELLA

Memoire de Master 2



Master 2 Linguistique et didactique de langues
Nouvelles approches

Professeurs :

Marie-Claude LE BOT

Élisabeth RICHARD

Griselda DROUET

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	11
1 Présentation du corpus « En Ville »	13
1.1 Présentation générale du corpus	13
1.1.1 Les enregistrements	13
1.1.2 Les participants	13
1.1.3 Les enquêtrices	13
1.2 Analyse linguistique du corpus	15
1.2.1 Le plan d'analyse général	15
1.2.2 Segmentation de l'oral	16
1.2.3 L'énonciation	23
1.3 Les possibilités d'exploitation du corpus	36
1.3.1 La segmentation de l'oral en FLE	37
1.3.2 Le double système d'encodage spatial référentiel et déictique	39
1.3.3 La complexité des itinéraires avec un système de projection spatial	41
2 L'énonciation dans les itinéraires	43
2.1 Pourquoi l'énonciation ?	43
2.1.1 Les complexités d'interprétation des déictiques spatiaux « ici », « là » et « là-bas »	43
2.1.2 Les complexités d'interprétation des déictiques spatiaux « devant / derrière »	46
2.1.3 Les complexités d'interprétation des déictiques spatiaux « à gauche » / « à droite »	49
2.2 Quels objectifs ?	51
2.2.1 Un sujet peu développé en FLE	51
2.2.2 Les difficultés des apprenants en FLE	57
2.2.3 Se déplacer virtuellement dans une ville française	58
2.3 Le projet et ce qu'on attend de lui	59
2.3.1 Le site de « Une heure de code Minecraft »	60
2.3.2 Le projet	61
2.3.3 Les attentes	63

3	La séquence didactique : « Jouons avec le français! »	67
3.1	Logiciels utilisés	68
3.1.1	Les logiciels de prise en main aisée	68
3.1.2	Le jeu « Blockly » adapté pour le FLE	71
3.1.3	Rennescraft en cours de FLE	75
3.2	La séquence didactique en ligne	79
3.2.1	La grille pré-pédagogique	79
3.2.2	La mise en pratique des activités	85
3.2.3	Les résultats de la mise en pratique	89
3.3	Le jeu pour apprendre : le cyberspace et la nouvelle génération de jeux numériques	95
3.3.1	Quand le jeu intervient dans l'enseignement : le <i>serious gaming</i> et les <i>learning games</i>	95
3.3.2	La nouvelle génération d'outils pour l'apprentissage : avantages et difficultés	98
3.3.3	Former à l'avenir : sortir du contexte de la classe	103
	Conclusion	109
	Annexes	113
A	Corpus « En ville » : Transcription des enregistrements	115
A.1	Enregistrements du 29 septembre 2016, 13h30-15h	116
A.1.1	Audio n° 1	116
A.1.2	Audio n° 2	117
A.1.3	Audio n° 3	118
A.1.4	Audio n° 4	119
A.1.5	Audio n° 5	120
A.1.6	Audio n° 6	121
A.1.7	Audio n° 7	122
A.1.8	Audio n° 8	123
A.1.9	Audio n° 9	124
A.1.10	Audio n° 10	125
A.1.11	Audio n° 11	126
A.1.12	Audio n° 12	127
A.1.13	Audio n° 13	128
A.1.14	Audio n° 14	129
A.2	Transcriptions enregistrements du 6 octobre 2016, 13h-14h	130
A.2.1	Audio n° 15	130
A.2.2	Audio n° 16	131
A.2.3	Audio n° 17	132
A.3	Transcriptions enregistrements du 8 octobre 2016, 13h30-15h	133
A.3.1	Audio n° 18	133
A.3.2	Audio n° 19	134
A.3.3	Audio n° 20	135
A.3.4	Audio n° 21	136
A.3.5	Audio n° 22	137
A.3.6	Audio n° 23	138
A.4	Transcriptions enregistrements du 13 octobre 2016, 13h30-15h	139
A.4.1	Audio n° 24	139

A.4.2	Audio n° 25	140
A.4.3	Audio n° 26	141
A.4.4	Audio n° 27	142
A.5	Transcriptions enregistrements du 21 octobre 2016, 10h-12h	143
A.5.1	Audio n° 28	143
A.5.2	Audio n° 29	144
A.5.3	Audio n° 30	145
A.5.4	Audio n° 31	146
A.5.5	Audio n° 32	147
A.5.6	Audio n° 33	148
A.5.7	Audio n° 34	149
A.5.8	Audio n° 35	150
A.5.9	Audio n° 36	151
A.5.10	Audio n° 37	152
A.5.11	Audio n° 38	153
B	Enquêtes sur le jeu Blockly et Rennecraft	155
	Liste des figures, tables, exemples et transcriptions	162
	Bibliographie	169

Remerciements

J'ai envie d'adresser mes sincères remerciements à ceux qui ont contribué à l'élaboration de mon mémoire. Tout d'abord, les personnes qui m'ont donné la possibilité de travailler avec un sujet qui me passionne et qui m'ont encouragé tout au long de ce chemin en me guidant chaque fois qu'un obstacle se trouvait sur mon chemin. Ce sont Mesdames LE BOT, RICHARD et DROUET qui ont su nous remettre sur la bonne voie tout en nous laissant faire ce que nous aimons qui m'ont permis de croire que même les idées les plus ambitieuses peuvent être réalisées. À elles, un grand merci.

Je ne voulais pas oublier non plus quelqu'un qui a participé à la conception technique d'une partie de ce travail, Laurent GEORGET. Grâce à lui, j'ai pu concrétiser certaines activités que je n'aurais pas faites sans ses connaissances en informatique. Je le remercie non seulement pour son appui technique mais aussi morale depuis que je suis arrivée en France pour poursuivre mes études. Le chemin parfois est long si on n'a personne à nos côtés.

En dernier lieu mais de manière non moins importante, j'aimerais pouvoir remercier ma famille de sang et de cœur. D'un côté, ma famille de cœur, la famille GEORGET m'a donné le soutien moral pour parvenir à mes objectifs et m'a fait me sentir comme chez moi. D'ailleurs, ils m'ont permis d'apprécier les coutumes de la culture française de l'intérieur, et ce vécu a marqué largement mon séjour en France. Et d'un autre côté, ma famille de sang, mes parents, ma sœur et mon frère qui m'ont soutenu et encouragé dans ma décision de partir de mon pays natal et de continuer mes études dans un pays étranger. Ici, je veux aussi remercier particulièrement ma mère qui m'a appris à ne pas laisser la peur de l'échec m'empêcher de travailler dur pour arriver à mon but et aussi à croire qu'avec la foi en Dieu on peut aller aussi loin qu'on le souhaite.

Ce n'est pas la même chose de dire « la créativité est éducative » que de dire « la créativité doit être éducative ».

Haydée SILVA, « *La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère* ». Synergies Europe 4 (2009)

Introduction

En tant qu'étudiantes en Master 2 à l'université de Rennes 2, nous avons été amenées à réaliser des recherches sur le sujet des déplacements dans les itinéraires ou les récits de voyage. Après réflexion, ma recherche s'est portée plutôt sur le déplacement dans les itinéraires car ce semblait être un sujet très intéressant et très actuel dans ma vie. Pour commencer avec l'étude de ce sujet nous avons été amenées à constituer un corpus pour l'étude de la langue française d'aujourd'hui et ses caractéristiques. Deux options nous ont été présentées, soit la constitution d'un corpus de l'oral, soit d'un corpus de l'écrit. Mon choix s'est porté sur l'oral car en tant que professeure de Français Langue Étrangère (FLE), j'ai souvent remarqué que dans les cours de FLE, la place de l'oral n'est pas suffisamment importante. Il est soit un peu négligé par rapport à l'écrit soit enseigné comme un parallèle de l'écrit. Cependant, PARPETTE déclare :

L'habituelle mise en parallèle opérée dans l'enseignement des langues entre compréhension orale et compréhension écrite tend à masquer la différence très importante qui existe entre le fonctionnement cognitif et communicatif de la réception orale et celui de la réception écrite en situation naturelle (PARPETTE).

Alors la présente étude est centrée sur le verbal et sur les termes d'orientation spatiale qui se trouvent dans le corpus « En ville »¹ et son exploitation pédagogique en cours de FLE. Le premier chapitre consiste en la présentation et la description des caractéristiques du corpus « En ville ». Ce chapitre est divisé en trois sections dont, en premier lieu, la présentation générale du corpus, en deuxième lieu, l'analyse des principales caractéristiques du corpus « En ville » et, enfin en troisième partie, les différents possibilités d'exploitation de ce corpus.

Le deuxième chapitre porte sur une des possibles exploitations du corpus « En ville » : l'énonciation dans les itinéraires. Ici, on tient compte des principales caractéristiques identifiées dans le premier chapitre pour développer trois sections : d'abord, le pourquoi du choix de l'énonciation comme axe principal, ensuite les objectifs du choix de ce sujet et enfin, la description du projet devant permettre la mise en place de l'apprentissage de ces notions en FLE, et les attentes de ce projet.

Le troisième et dernier chapitre de ce mémoire est dédié à la séquence didactique développé pour exploiter le corpus « En ville » avec un public FLE de niveau B1 et plus. La séquence ayant pour but d'être travaillée à l'aide des jeux numériques et de logiciels et outils en ligne, cette séquence est présentée tant du point de vue technique comme du point de vue pédagogique. En conséquence, ce chapitre aborde trois axes différents : le premier traite des différents logiciels utilisés pour la séquence, le deuxième présente

1. Les transcriptions du corpus « En ville » que nous avons constitué sont présentées en annexe A, p. 115; les enregistrements audios sont disponibles auprès des responsables du master *Linguistique et Didactiques des Langues* de l'Université de Rennes 2.

une grille pré-pédagogique qui développe en détail chaque étape de la séquence et les buts de chacune, et le troisième et dernier axe concerne un sujet plus théorique qui sert de réflexion finale à propos du jeu et les nouvelles technologies dans l'apprentissage.

Ce mémoire a comme fil conducteur l'application des technologies de l'information et l'innovation technologique au profil de l'apprentissage de la langue française ainsi que de la linguistique et de l'analyse de corpus. On cherche à montrer l'autre face de l'analyse linguistique car contrairement à ce que d'aucuns s'imagineraient, la linguistique n'est pas que théorie.

Présentation du corpus

« En Ville »

1.1 Présentation générale du corpus

1.1.1 Les enregistrements

Du 29 septembre 2016 au 21 octobre 2016, nous avons réalisé, Nolwenn GUILLAUME et moi, étudiantes en master 2 *Linguistique et Didactique des Langues*, aidées d'Adriana VALLEJO ECHEVARRIA, une collecte d'enregistrements audios dans le centre-ville et le quartier Villejean de Rennes et dans le centre-ville de Vannes (la figure 1.1 présente la proportion d'enregistrements selon l'endroit de collecte). L'objectif de cette collecte était l'analyse de la langue française d'aujourd'hui dans l'expression des itinéraires en ville. Les personnes interrogées ont été prévenues qu'elles étaient enregistrées après l'échange uniquement afin de pouvoir garder le côté spontané et authentique de la situation de communication en contexte réel.

1.1.2 Les participants

Un total de quarante-huit entretiens décrivant des itinéraires ont été enregistrés mais seulement trente-huit constituent le corpus « En ville », le reste est mis de côté dans un corpus complémentaire. En effet, ces enregistrements sont de personnes étrangères, de langue maternelle autre que le français ; par conséquent, nous ne pouvons pas les exploiter de la même manière que les autres.

Le nombre total de personnes interrogées est de cinquante-et-un dont trente femmes et vingt-et-un hommes (voir la figure 1.2). Il faut remarquer que dans certains enregistrements, plus d'une personne était interrogée en même temps (voir la figure 1.3). Nous avons des locuteurs d'à peu près toutes les âges¹ mais la répartition n'est pas uniforme, la plupart des personnes ont entre trente et quarante ans (voir la figure 1.4).

1.1.3 Les enquêtrices

Trois enquêtrices différentes ont participé à la constitution de ce corpus. Seule l'une d'entre nous a comme langue maternelle le français. Néanmoins, ce détail n'est pas très déterminant car l'intervention des enquêtrices dans l'échange est minimal. Son rôle consiste se limite à poser la question qui débute l'explication de l'itinéraire par la personne interrogée.

1. L'âge des personnes interrogées a été estimé par les enquêtrices, ce n'est pas un critère déterminant car nous ne l'avons finalement pas retenu pour l'analyse du corpus.

FIGURE 1.1 – Nombre et pourcentage d'enregistrements recueillis dans chaque quartier dans le corpus « En ville »

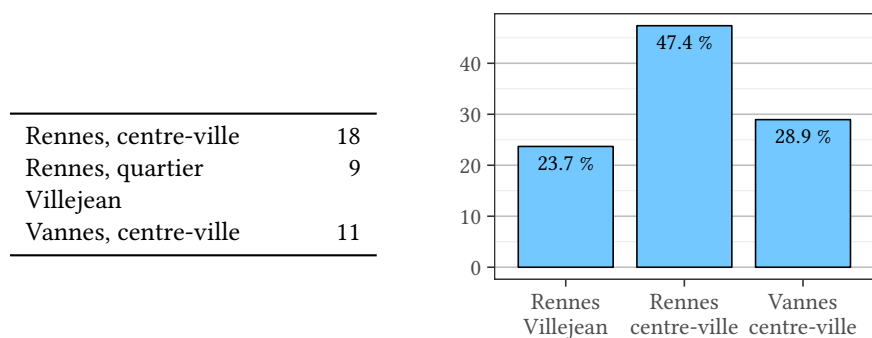


FIGURE 1.2 – Sexe des personnes interrogées dans le corpus « En ville »

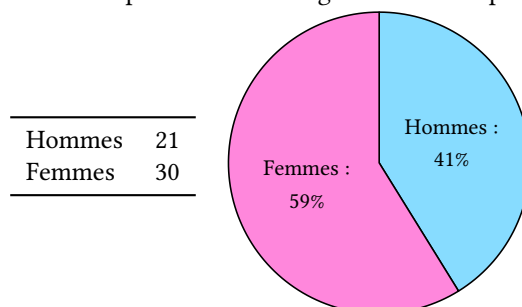


FIGURE 1.3 – Personnes interrogées seules ou à plusieurs dans le corpus « En ville »

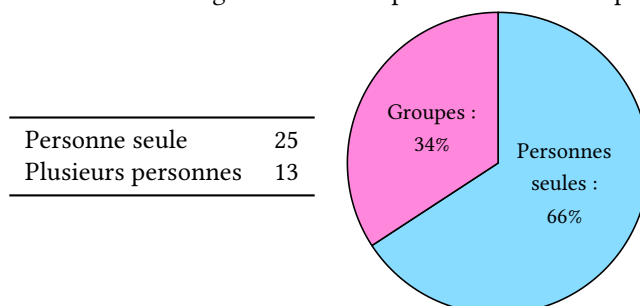
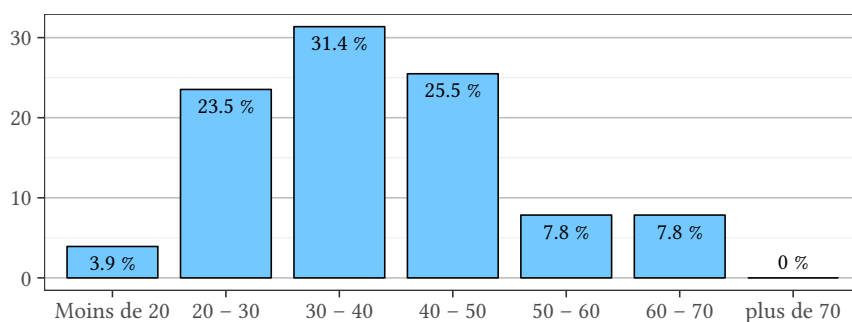


FIGURE 1.4 – Âge des personnes interrogées dans le corpus « En ville »

Moins de 20 ans	2
20 à 30 ans	12
30 à 40 ans	16
40 à 50 ans	13
50 à 60 ans	4
60 à 70 ans	4
Plus de 70 ans	0



En ce qui concerne la façon dont nous avons recueilli les enregistrements, trois règles ont été respectées :

- Après un enregistrement, les enquêtrices devaient se déplacer afin de garder le côté spontané, c'est-à-dire pour ne pas se faire repérer par les autres passants, les autres possibles futurs enquêtés.
- Les enquêtrices devaient intervenir le moins possible dans la situation de communication.
- S'il y avait deux enquêtrices pour réaliser un enregistrement, il ne fallait pas qu'elles interviennent en même temps.

1.2 Analyse linguistique du corpus

1.2.1 Le plan d'analyse général

Après la récolte des enregistrements, nous nous sommes concentrées sur la transcription et l'encodage de ceux-ci. À partir de ce travail, nous avons identifiés plusieurs aspects de la langue qui revenaient dans la plupart des enregistrements. Ces aspects de la langue française ont attiré notre attention et nous les avons classifiés en quatre grandes axes :

- dégmentation ;
- énonciation ;
- référenciation ;
- morphologie et syntaxe.

Dans ce mémoire, je vais développer l'analyse des deux premières éléments : la segmentation et l'énonciation. Ces deux points ont été, et sont encore, très négligés dans l'enseignement du FLE. En tant qu'étudiante en FLE et ayant été confrontée à la difficulté de comprendre ces aspects de la langue en contexte, sans avoir eu une formation sur ces sujets, ils ont attiré mon attention. D'une part, la segmentation de l'oral est indispensable pour comprendre le message d'un énoncé et en particulier dans l'expression d'un itinéraire, pour en identifier les étapes successives. D'autre part, l'énonciation nous permet d'identifier correctement des éléments très compliqués comme les déictiques spatiaux qui n'ont pas d'équivalence dans toutes les langues.

1.2.2 Segmentation de l'oral

Il est très commun de définir une phrase comme une suite de mots ordonnés qui commence par une majuscule et se termine par un point. Néanmoins, on ne prononce pas les majuscules ni les points alors comment peut-on dire ce qu'est une phrase à l'oral ? C'est pour cette raison qu'après avoir décidé de travailler avec un corpus de l'oral et après avoir défini qu'on allait utiliser l'orthographe standard pour les transcriptions, la question se pose de savoir quel élément nous indique quand une phrase commence et quand elle finit.

Pour répondre à cette question, nous avons dû écouter plusieurs fois les enregistrements et identifier l'élément qui pourrait marquer le début et la fin des phrases, c'est-à-dire les éléments qui manquent les limites d'un énoncé. Les éléments que nous avons pu identifier dans le corpus sont les suivants :

- les hésitations ;
- les répétitions ;
- les pauses ;
- les allongements de syllabe et l'intonation en général.

Quand on choisit de prendre seulement un de ses éléments pour la transcription, notre corpus devient un objet d'étude différent et sa forme change. Nous sommes arrivées à cette conclusion en comparant les différentes transcriptions obtenues en ne retenant qu'un seul de ses éléments de segmentation. Nous avons choisi l'enregistrement n° 6 du corpus « En ville » pour cette activité.

La segmentation de l'oral à partir des hésitations En premier lieu, nous marquons la segmentation des unités de l'oral à l'aide des hésitations.

Localisation : Place du Parlement

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 50-55 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+ Dolly)

- 1 ENQ 1excusez-moi madame e: /
- 2 on voudrait aller au parc du Thabor c'est par où /
- 3 FLM le Thabor alors pour bien faire attendez pour vous que je me remémore e:/
- 4 ba le mieux vous remontez là toute la rue piétonne /
- 5 vous allez aller jusqu'à la rue/
- 6 la rue Saint-Melaine /
- 7 la rue Saint- Melaine ou la rue d'avanti ? /

- 8 non la rue Saint-Melaine la rue Saint-Melaine e: /
 9 vous allez voir une grande porte comme ça sur votre droite et vous /
 10 prenez la rue Saint-Melaine et vous allez aller tout droit et vous allez voir une
 11 église une grande église devant vous /
 12 et c'est l'entrée du Thabor là /
- 13 ENQ 2 d'accord /
- 14 FLM donc vous demandez e: /
 15 attendez que je ne me trompe pas parce que e: /
 16 oui la rue de la Visitation avant la rue Saint-Melaine voilà donc /
 17 vous allez aller vous allez tout droit jusqu'à ce que vous voyiez sur votre droite/
 18 co comme un porche comme ça et là vous allez prendre à droite/
 19 la rue Saint-Melaine et et vous allez voir quand vous allez prendre la rue /
 20 Saint-Melaine dans le bout de la rue Saint-Melaine vous allez voir une grande
 21 église avec une /
 22 une une Notre-Dame au dessus et là c'est l'entrée du Thabor/
- 23 ENQ 2 d'accord /
- 24 FLM voilà j'étais en train de me remémorer parce que vous pouviez aller par là mais
 25 c'est plus facile par là c'est plus direct /
- 26 ENQ 1 ben merci beaucoup bonne journée /
- 27 FLM voilà et puis bonne pe /
 28 bonne promenade /
- 29 ENQ 1 merci /
- 30 ENQ 2 merci /

TRANSCRIPTION 1.1 – SEGMENTATION DE L'ENREGISTREMENT N° 6 À PARTIR DES HÉSITATIONS

Ici, nous matérialisons les unités de l'énoncé par une barre oblique. Les unités sont naturellement délimitées par le changement de locuteur et également, à l'intérieur d'une même prise de parole, par les hésitations du locuteur². Les seules hésitations transcrites dans le corpus sont celle du type « Euh / eh », écrites « e : ».

Une transcription comme celle-ci ne nous permet pas de voir les caractéristiques de cet enregistrement. Les unités obtenues sont trop longues et pas nécessairement utiles pour l'analyse. Elles ne suivent pas une logique claire et leur construction n'est pas systématique : chaque élément a une longueur différente et n'est pas formé selon un raisonnement commun à toutes les unités. On peut dire alors que cette segmentation est très aléatoire et si on veut la prendre comme modèle pour la segmentation de l'oral, il serait impossible de travailler les unités si on ne tient pas compte en même temps d'autres éléments de la langue écrite.

Segmentation à partir des répétitions On étudie à présent la transcription du même enregistrement mais cette fois, la segmentation est faite à partir des répétitions :

2. Dans la mesure du possible, chaque ligne représente une unité, mais il faut noter que certaines sont trop longues pour tenir sur une seule ligne.

Localisation : Place du Parlement

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 50-55 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-moi madame e: on voudrait aller au parc du Thabor c'est par où/
 2 FLM le Thabor alors pour bien faire attendez pour vous que je me remémore e: ba le
 3 mieux vous remontez là toute la rue piétonne vous allez aller jusqu'à **la rue** /
 4 **la rue Saint-Melaine** /
 5 **la rue Saint-Melaine** ou la rue d'avant? Non /
 6 **la rue Saint-Melaine** /
 7 **la rue Saint-Melaine** e: /
 8 vous allez voir une grande porte comme ça sur votre droite et vous prenez la
 9 rue Saint-Melaine et vous allez aller tout droit et vous allez voir une église une
 10 grande église devant vous et c'est l'entrée du Thabor là /
 11 ENQ 2 d'accord /
 12 FLM donc vous demandez e: attendez que je ne me trompe pas parce que e: oui la
 13 rue de la Visitation avant la rue Saint-Melaine voilà donc vous allez /
 14 vous allez tout droit jusqu'à ce que vous voyiez sur votre droite co comme un
 15 porche comme ça et là vous allez prendre à droite la rue Saint-Melaine **et** /
 16 **et** vous allez voir quand vous allez prendre la rue saint-Melaine dans le bout de
 17 la rue Saint-Melaine vous allez voir une grande église avec **une** /
 18 **une** /
 19 **une** Notre-Dame au dessus et là c'est l'entrée du Thabor/
 20 ENQ 2 d'accord
 21 FLM voilà j'étais en train de me remémorer parce que vous pouviez aller par là mais
 22 c'est plus facile par là c'est plus direct /
 23 ENQ 1 ben merci beaucoup bonne journée /
 24 FLM voilà et puis bonne pe bonne promenade /
 25 ENQ 1 merci /
 26 ENQ 2 merci /
-

TRANSCRIPTION 1.2 – SEGMENTATION DE L'ENREGISTREMENT N° 6 À PARTIR DES RÉPÉTITIONS

Dans cette transcription, on a aussi marqué la segmentation avec une barre oblique et on a marqué en bleu les répétitions pour les rendre plus visibles pour cette analyse.

Cette fois la segmentation à partir des répétitions permet d'identifier des unités très longues mais d'autres très courtes (comme c'est le cas de l'unité de la ligne 18 « une »). Le problème ici n'est pas les unités trop courtes car on pourrait les trouver à l'oral comme à l'écrit. En revanche, dans les unités longues, on trouve encore trop d'informations comme dans la transcription précédente. Il faut remarquer aussi que les unités longues et les courtes ne suivent pas les mêmes règles, il n'est pas possible de dégager une structure des unités car elles changent d'une unité à l'autre. C'est pour cela qu'il n'est pas possible non plus de prendre les répétitions à l'oral comme marque de segmentation car on ne peut pas trouver une systématisation de la construction et les unités que l'on obtient ne sont pas toujours exploitables.

Segmentation à partir des pauses Le troisième élément que l'on prend en compte pour la segmentation sont les pauses :

Localisation : Place du Parlement

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 50-55 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-moi madame /
 2 e: on voudrait aller au parc du Thabor c'est par où /
 3 FLM le Thabor/
 4 alors /
 5 pour bien faire attendez pour vous que je me remémore e: /
 6 ba le mieux vous remontez là /
 7 toute la rue piétonne /
 8 vous allez aller jusqu'à la rue /
 9 la rue Saint-Melaine /
 10 la rue Saint-Melaine ou la rue d'avant? non la rue Saint-Melaine /
 11 la rue Saint-Melaine /
 12 e: vous allez voir une grande porte comme ça sur votre droite /
 13 et vous prenez la rue Saint-Melaine et vous allez aller tout droit et vous allez
 14 voir une église une grande église devant vous /
 15 et c'est l'entrée du Thabor là /
 16 ENQ 2 d'accord /
 17 FLM donc vous demandez e: /
 18 attendez que je ne me trompe pas parce que /
 19 e: oui la rue de la Visitation avant /
 20 la rue Saint-Melaine voilà /
 21 donc vous allez aller vous allez tout droit /
 22 jusqu'à ce que vous voyiez sur votre droite co comme un porche comme ça /
 23 et là vous allez prendre à droite la rue Saint-Melaine /
 24 et et vous allez voir quand vous allez prendre la rue Saint-Melaine /
 25 dans le bout de la rue Saint-Melaine vous allez voir une grande église avec une
 26 une:: une Notre-Dame au dessus et là c'est l'entrée du Thabor /
 27 ENQ 2 d'accord /
 28 FLM voilà j'étais en train de me remémorer parce que vous pouviez aller par là mais
 29 c'est plus facile par là c'est plus direct /
 30 ENQ 1 ben merci beaucoup bonne journée /
 31 FLM voilà et puis bonne pe bonne promenade /
 32 ENQ 1 merci /
 33 ENQ 2 merci /

TRANSCRIPTION 1.3 – SEGMENTATION DE L'ENREGISTREMENT N° 6 À PARTIR DES PAUSES

Le cas de la segmentation à partir des pauses est différent des deux derniers exemples. Il faut tout d'abord définir ce qui constitue une pause car quand deux personnes travaillent sur la même transcription d'un enregistrement, elles peuvent ne pas identifier

les pause de la même manière. Alors, quand est-ce qu'un silence est considéré comme une pause ? Les pauses longues et courtes peuvent-elles être considérées de la même façon ? Ce point est vraiment important car on peut voir des pauses là où il n'y en a pas. Nous avons défini un silence d'une durée de deux secondes ou plus comme « une pause » et traité, dans un premier temps, les pauses longues et courtes de la même manière. On obtient de la sorte la transcription ci-dessus.

Quand à cette transcription, on peut voir des unités plus petites mais il reste encore des unités longues³. Les limites des unités reste encore floues car on n'arrive pas à avoir un modèle stable. Cependant les unités identifiées ici, en dehors des unités longues, ont du sens et peuvent être analysées. Étant donné que les unités longues sont celles qui posent problèmes dans cette transcription, on peut dire que cet élément de segmentation est valide mais partiellement donc il n'est pas possible de l'utiliser comme marqueur de segmentation.

Segmentation à partir de l'allongement des syllabes et l'intonation Le dernier élément pris en compte pour la segmentation de l'oral c'est l'intonation et les allongements de syllabes.

Localisation : Place du Parlement

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 50-55 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

1 ENQ 1 excusez-moi madame
 2 e: on voudrait aller au parc du Thabor
 3 c'est par où
 4
 5 FLM le Thabor
 6 alors
 7 pour bien faire attendez pour vous
 8 que je me remémore
 9 e: ba le mieux
 10 vous remontez
 11 là
 12 toute la rue piétonne
 13 vous allez aller jusqu'à
 14 la:
 15 rue::
 16 la rue Saint-Melaine

3. Ce qu'on entend ici par unités longues sont celles qui prennent plus d'une ligne sur la page.

17 la rue Saint-Melaine ou la rue d'avant?
 18 non la rue Saint-Melaine
 19 la rue Saint-Melaine
 20 e: vous allez voir
 21 une grande porte comme ça
 22 sur votre droite
 23 et vous prenez la rue Saint-Melaine
 24 et
 25 vous allez aller tout droit
 26 et vous allez voir une église
 27 une grande église devant vous
 28 et c'est l'entrée du Thabor là
 29
 30 ENQ 2 d'accord
 31
 32 FLM donc vous demandez e:
 33 attendez que je ne me trompe pas
 34 parce que e:
 35 oui
 36 la rue de la Visitation avant
 37 la rue Saint-Melaine
 38 voilà
 39 donc vous allez aller
 40 vous allez tout droit
 41 jusqu'à ce que vous voyiez
 42 sur votre droite
 43 co comme un porche
 44 comme ça
 45 et là
 46 vous allez prendre à droite
 47 la rue Saint-Melaine

48 →
 et et
 49 ↘
 vous allez voir
 50 ↘
 quand vous allez prendre la rue Saint-Melaine
 51 ↘
 dans le bout de la rue Saint-Melaine
 52 ↘
 vous allez voir une grande église
 53 ↘
 avec une
 54 ↘
 une::
 55 ↘
 une Notre Dame au dessus
 56 ↘
 et là
 57 ↘
 c'est l'entrée du Thabor
 58
 59 ↘
 ENQ 2 d'accord
 60
 61 ↘
 FLM voilà
 62 ↘
 j'étais en train de me remémorer
 63 ↘
 parce que vous pouviez aller par là
 64 ↘
 mais
 65 ↘
 c'est plus facile par là
 66 ↘
 c'est plus direct
 67
 68 ↘
 ENQ 1 ben merci beaucoup
 69 ↘
 bonne journée
 70
 71 ↘
 FLM voilà
 72 ↘
 et puis bonne pe::
 73 ↘
 bonne promenade
 74
 75 ↘
 ENQ 1 merci
 76
 77 ↘
 ENQ 2 merci

Avec cette dernière transcription, on peut finalement perdre les unités trop longues. En revanche, on se trouve parfois avec des unités trop petites qui n'ont pas de sens, comme par exemple à la ligne 48 « et et ».

En conclusion, l'analyse de ces éléments choisis comme marqueurs à l'oral pour la segmentation nous permet de voir à quel point la segmentation de l'oral est difficile. Aucun de ces éléments ne peut donner une transcription convainquante pour l'analyse de la langue orale. Néanmoins, à l'oral, on est tout à fait capable de comprendre un énoncé adressé à soi. Lequel de tous ces éléments permet-il de le faire ?

À partir de cette analyse, on peut dire que ce n'est pas un seul mais plusieurs éléments qui servent à la segmentation de l'oral et qui font que l'on puisse comprendre le message d'un locuteur. Néanmoins, il est difficile de tous les prendre en compte au moment de la transcription. Il serait utile d'analyser l'importance qu'ils ont au moment de la situation de communication pour connaître leur hiérarchie et savoir s'il est plus pertinent de commencer par l'un en particulier ou s'il faut les analyser tous en même temps. En fait, à l'oral, on ne fait pas attention à un seul de ses éléments mais à tous ensemble et en même temps. Chacun de ces éléments s'articule avec les autres. Alors comment enseigne-t-on cela aux étudiants ? Ceci est-il possible ? Ce sujet est traité en détail en section 1.3.1.

1.2.3 L'énonciation

L'énonciation est un sujet large et complexe. L'observation critique de l'ensemble du corpus a permis de dégager des caractéristiques spécifiques de celui-ci. Les éléments caractéristiques retenues pour l'analyse descriptive du corpus « En ville » sont les suivants :

- déictiques :
 - là,
 - ici,
 - là-bas ;⁴
- localisation temporelle :
 - temps déictiques : passé, présent, futur,
 - schémas T_0 , T_1 , T_2 ;
- adverbes et locutions adverbiales :
 - à un moment ;
- localisation spatiale :
 - devant / derrière,
 - en face / face à,
 - à droite / à gauche.

Déictiques *là*, *ici*, *là-bas* Pour l'analyse des déictiques présents dans ce corpus, j'ai choisi de commencer par les démonstratifs. J'ai choisi de suivre comme modèle le schéma de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (KERBRAT-ORECCHIONI). Elle déclare que : « *ici* » serait la marque de proximité, « *là-bas* » d'éloignement et « *là* » une marque neutre (voir la figure 1.5).

4. Nous avons tracé des itinéraires du corpus sur un plan en marquant l'emploi des déictiques par le locuteur. Cela nous a permis d'analyser la valeur sémantique de chaque déictique, en particulier pour l'expression de la distance.

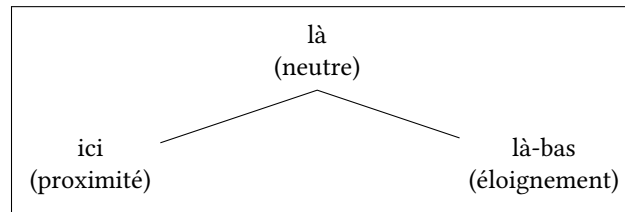


FIGURE 1.5 – Les déictiques démonstratifs d’après Catherine KERBRAT-ORECCHIONI

Effectivement, après avoir relevé tous les exemples de l’utilisation de « là-bas », on voit qu’il marque la distance entre l’endroit physique où se trouve le locuteur au moment de la situation d’énonciation et le référent (voir le tableau 1.1 page 25).

En revanche, l’utilisation d’« ici » n’est pas si systématisée que celle de « là-bas ». Car « ici » peut montrer aussi bien la proximité que l’éloignement entre l’endroit physique du locuteur et le référent (voir le tableau 1.2 page 26). Ceci se doit au fait qu’en réalité, l’utilisation d’« ici » n’est pas attachée à la situation d’énonciation mais à la situation *de l’énoncé*. En réalité, « ici » dénote bien la proximité du locuteur avec le lieu dont il parle, mais le point de référence n’est pas la position physique du locuteur au moment où il parle mais la position dans laquelle il se projette *dans son énoncé*. En d’autres termes, lorsque le locuteur se déplace mentalement, pour expliquer une étape de l’itinéraire, « ici » fait référence à cette position à laquelle il se projette, et à laquelle il demande à son allocutaire qu’on appelle un *deixis par ostension* (voir exemple 1.2.3 page 24). Il marque la proximité. Le *là référentiel* désigne toujours un point de référence identifiable et marque l’éloignement du locuteur par rapport à ce point (voir les exemples n° 2 et n° 6 du tableau 1.3 page 27).

Localisation : 2 rue Billault

Profil de la ou des personnes interrogées : 2 hommes 40-45 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi messieurs e: est ce que vous pourriez m’indiquer comment aller à
- 2 la République s’il vous plaît
- 3 FLM 1 ben **là** / ben de suite e : vous êtes en voiture non?
- 4 ENQ non à pied
- 5 FLM 1 ben vous prenez à droite de suite **là**
- 6 ENQ oui
- 7 FLM 1 de suite e: co e: comment tout droit // ou bien allez ici la première à droite **là**
- 8 vous voyez après la voiture **là**
- 9 ENQ d’accord

Indique la rue Emile Burgault sur la droite du regard

Indique du regard et d’un hochement de tête la rue qui part sur la droite

Indique d’un regard et d’un hochement de tête la rue 50 m plus loin à droite

Indique une voiture stationnée

TRANSCRIPTION 1.5 – EXEMPLE DE TRANSCRIPTION

Vérification d’itinéraire Pour avoir une illustration de l’usage des déictiques spatiaux « là, ici et là-bas » dans l’expression de la distance du locuteur dans son énoncé, nous avons cartographié deux enregistrements sur une carte de la ville de Rennes.

N°	Énoncé	Axe du dénoté par rapport au locuteur	Référent
1	Vous allez tout droit là-bas	Éloignement	Le chemin à prendre (+ futur simple)
8	vous voyez le bâtiment blanc qui est dans le fond là-bas	Éloignement	Le bâtiment au fond de la rue
8	ben vous allez jusque là-bas	Éloignement	Le lieu en face du bâtiment déjà mentionné
18	En fait c'est le centre Colombier vous pouvez pas le louper hein vous avez un panneau qui est là-bas en fait	Éloignement	Un panneau qui se trouve près de l'endroit où on veut arriver
19	là-bas tout droit	Éloignement	L'endroit où on veut arriver
20	e : là-bas	Éloignement	L'endroit où on veut arriver
21	ça doit ça doit être là-bas du coup Annie	Éloignement	Le Square en haut de la rue
23	vous allez à gauche au niveau du : enfin du bâtiment là-bas	Éloignement	Un bâtiment au fond de la rue
27	s'il y a de l'animation dans le premier c'est celui-là c'est s'il n'y a pas de l'animation c'est l'autre là-bas	Éloignement	Deuxième feu au bout de la rue
32	vous allez jusqu'en bas là-bas	Éloignement	Rue descendante
32	ça va être en haut là-bas d'accord hein allez	Éloignement	L'endroit où on veut arriver

TABLE 1.1 – Analyse des énoncés comportant la locution « Là-bas »

Le numéro dans la première colonne renvoie à l'enregistrement, dont la transcription complète est disponible en annexe A.

N°	Énoncé	Axe du dénoté par rapport au locuteur	Référent
9	je je suis pas d'ici je suis de Nantes moi	Proximité	Rennes
12	oh la la d'ici e : / il faut reprendre :: // d'ici e : alors comment y aller	Proximité	L'endroit où on se trouvait
29	ben allez ici la première à droite là	Proximité	La rue à côté d'où on se trouvait
29	ou ben reprendre ici à droite	Proximité	Rue qui se trouve à côté
29	ben prenez ici là vous voyez	Éloignement	À côté de la poste
29	vous prenez à droite ici	Éloignement	Rue qui se trouve un peu loin
31	donc vous prenez là ici	Proximité	Rue qui se trouve à côté
33	vous remontez la petite rue [...] à gauche ici ça remonte comme ça	Éloignement	Rue qui se trouve un peu loin

TABLE 1.2 – La projection dans le récit, le cas du déictique « Ici »

N°	Énoncé	Axe du dénoté par rapport au locuteur	Référent
1	c'est vraiment là	Proximité	L'endroit où on se trouvait
2	alors e : vous pouvez descendre par là	Proximité	L'escalier qui était à côté d'où on se trouvait
2	et c'est là c'est ce bâtiment-là	Éloignement/proximité	L'endroit où on veut arriver
3	c'est par là ::: vous prenez le C3	Proximité	L'arrêt de bus à côté d'où on se trouvait
3	c'est le C3 là vous voyez là ? le bus là ?	Proximité	L'endroit où se trouvait le bus
3	prenez celui-là	Proximité	Le bus qui était en face de nous
4	et vous redemandez à des gens par là mais ça va être par là c'est pas très loin	Proximité	Rue à côté
4	ça va être par là ouais	Proximité	Direction où on doit reprendre notre chemin
5	e : là en fait vous le pe :: le plus simple e : fff	Proximité	L'endroit où on se trouve
6	ba le mieux vous remontez là ::: toute la rue piétonne	Proximité	Rue qui était à côté de nous
6	jusqu'à ce que vous voyiez sur votre droite co comme un proche comme ça et là vous allez prendre à droite la rue Saint-Méline	Éloignement	Un porche loin d'où on se trouvait
6	Vous allez voir une grande église avec une une :: une Notre-Dame au dessus et là c'est l'entrée du Thabor	Éloignement	L'endroit à la fin de l'itinéraire
6	parce que vos pouviez aller par là mais c'est plus facile par là	Neutre	?
7	là vous arriverez à un petit parking	Éloignement	L'endroit où on veut arriver
7	et la place Hoche elle est là à quatre cents mètres	Neutre	Place Hoche
8	vous allez continuer tout droit là du coup	Proximité	Rue à côté
11	sur la gauche après la place Hoche là	Proximité	Place Hoche
11	une fois e : que vous e : serez au bout là c'est tout à gauche et tout droit	Éloignement	Près de l'endroit où on doit arriver

TABLE 1.3 – Analyse des énoncés comportant la locution « Là »

Pour arriver à ce but, nous avons choisi deux enregistrements qui utilisent les déictiques « là » et « ici » pour voir ce qu'ils représentent en terme de distance réelle (malheureusement, dans le corpus « En ville » il n'y a pas d'enregistrements utilisant « ici », « là » et « là-bas » en même temps). Le premier exemple correspond à l'enregistrement 31 (voir figure 1.6 page 28) et on peut voir que l'itinéraire donné est tout à fait correct car on arrive à la destination demandée (la place de la République, à Rennes) et c'est un itinéraire simple. On voit ici comment la valeur de « là » peut marquer la proximité réelle et être utilisé comme un synonyme d'« ici ». De plus, on voit que le deuxième « là » marque l'éloignement et il est effectivement utilisé pour marquer un point de référence (un bâtiment qui se trouve au coin de la rue).

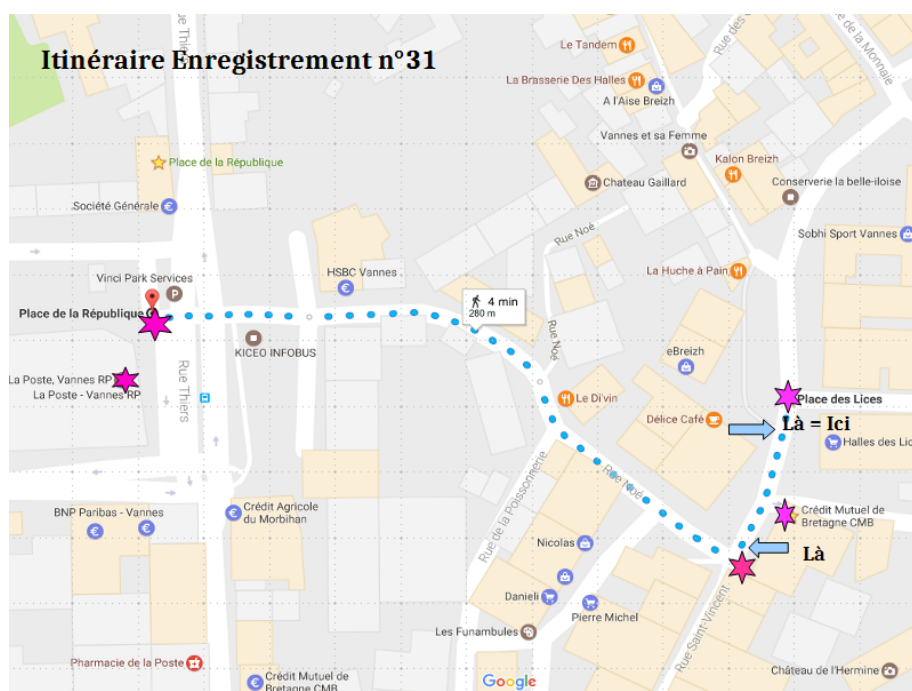


FIGURE 1.6 – Enregistrement 31 – La représentation graphique de « Là » et « Ici »

Dans l'enregistrement 12, on voit une utilisation massive du « là » (voir figure 1.7 page 29). Seul le dernier correspond à un « là » déictique car il est accompagné d'un geste de la main. Celui-ci marque la proximité du locuteur comme on le voit dans le plan. En ce qui concerne les six autres utilisations de « là », on peut dire que ce sont des « là » référentiels car ils désignent un point de référence identifiable : la place du Parlement, la rue Victor Hugo, les ruelles près de la Piscine Saint-Georges, à Rennes.

En conclusion, on peut dire que c'est plutôt la situation de l'énoncé qui compte le plus au moment de donner un itinéraire. On voit ici une distinction entre la situation d'énonciation qui correspond au présent, au moment de l'expression de l'itinéraire et la situation de l'énoncé, qui correspond à la projection du locuteur dans l'itinéraire, c'est-à-dire dans le futur proche, le chemin qui doit être suivi par son allocutaire (l'enquêtrice ici). Donc, on peut dire qu'il y a une projection dans le récit de la part du locuteur pour pouvoir trouver et indiquer le chemin, qui se traduit par un emploi particulier des déictiques.

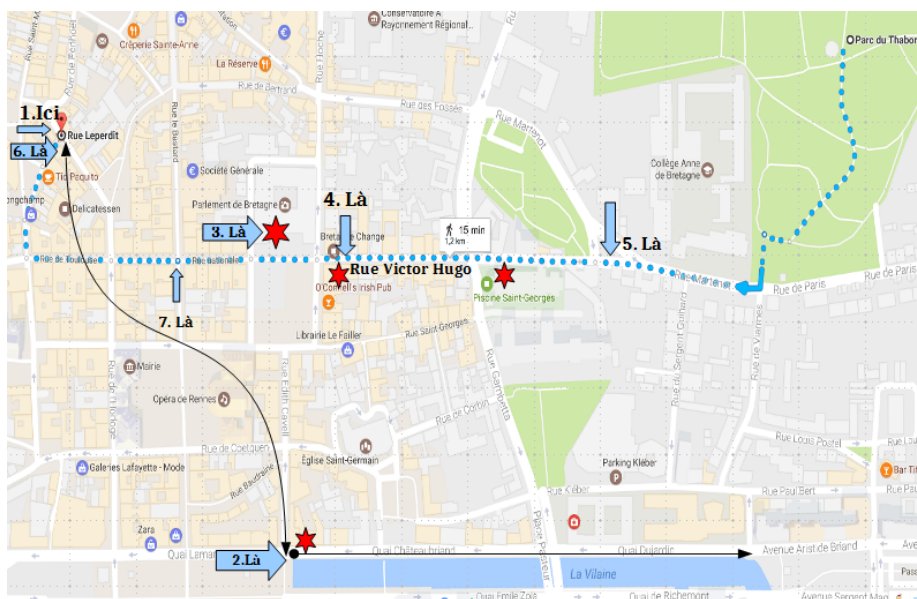


FIGURE 1.7 – Enregistrement 12 – La représentation graphique de « Là »

On a pu identifier deux types différents de « là », un que l'on a appelé *déictique* et un autre que l'on a appelé *référentiel*, qui montrent la proximité ou l'éloignement de l'« axe dénoté » par rapport au locuteur, selon la terminologie développée par KERBRAT-ORECCHIONI (KERBRAT-ORECCHIONI).

Nous soulignons ici une conclusion de notre analyse qu'il nous semble important de rappeler, afin de bien saisir les subtilités de l'emploi des déictiques « ici », « là », « là-bas » de la langue française :

Situation d'énonciation ≠ Situation de l'énoncé

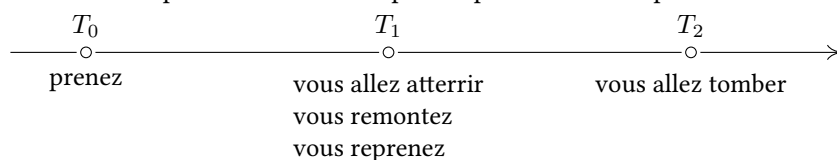
Localisation Temporelle Pour étudier la localisation temporelle, nous avons décidé d'analyser principalement ce que l'on appelle les temps déictiques « passé, présent, futur » (KERBRAT-ORECCHIONI) car ce sont les temps qui sont les plus présents dans notre corpus.

On voit aussi que, selon le relevé de systèmes *prescriptif / descriptif*, le système prédominant est le prescriptif mais celui qui a la majeure quantité d'occurrences est le système descriptif (voir le tableau 1.4 page 31). Alors, on peut dire qu'il y a beaucoup de personnes qui font une description du chemin à prendre en plus de donner l'itinéraire ; peut-être pour faciliter leur propre orientation ou parce qu'elles considèrent que les enquêtrices ont besoin de précision.

On peut observer que dix-sept des trente-huit enregistrements montrent un changement de temps quand il y a un point de repère identifiable. Ce changement de temps se fait normalement vers le futur proche (voir par exemple l'analyse de l'enregistrement n° 5 dans le tableau 1.5 page 32). On trouve également des enregistrements qui ne suivent pas ce système. Dans ces enregistrements, le point de repère n'a aucune relation avec le changement de temps verbal (voir le tableau 1.6 page 33) ou bien il n'y a pas de points de repère (voir le tableau 1.7 page 34), ou encore il n'y a simplement pas de changement de temps verbal parce que le locuteur parle au présent du début

à la fin (voir le tableau 1.8 page 35). Le changement de temps au passage d'un point de repère est la seule systématisation identifiable dans ce corpus, le reste paraît arbitraire. Il nous faudrait plus d'enregistrements ou une étude plus approfondie centrées sur les temps verbaux des enregistrements pour poursuivre cette analyse.

Schémas de progression temporelle T_0, T_1, T_2 En suivant un autre concept de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, nous avons utilisé l'enregistrement n° 5 pour tracer une ligne de temps. Grâce à cette dernière, on peut identifier le temps T_0 « prenez » comme le moment d'énonciation, le temps T_1 « vous allez atterrir, vous remonte, vous reprenez » comme actions à accomplir et finalement, le T_2 « vous allez tomber » comme l'action accomplie. On constate ici qu'il n'y a pas une progression logique de présent, puis futur simple, puis futur proche : le futur proche est utilisé pour l'expression d'une action postérieure à celle exprimée par le futur simple.



Nous avons étendu cette analyse au corpus et nous avons constaté qu'il n'y a pas de systématisation significative commune à tous les enregistrements en ce qui concerne l'emploi des temps verbaux. Il n'y a pas de progression visible mais on a un temps prédominant, le présent. Ce dernier constitue presque 42% des occurrences de verbes. Finalement, l'absence de points de repère dans certains itinéraires nous montrent qu'ils ne sont pas toujours nécessaires et qu'il ne semble pas y avoir une relation directe entre ceux-ci et le changement de temps verbal.

Adverbes et locutions adverbiales Nous avons identifié des occurrences de la locution adverbiale « à un moment » (voir le tableau 1.9 page 36). Néanmoins, la façon dont elle est utilisée ne nous permet pas d'identifier la localisation temporelle et par conséquent, elle nous donne aucune information pour l'itinéraire. Les conclusions que l'on peut en tirer de ces exemples sont un peu vagues :

- La localisation temporelle n'est pas identifiable.
- Si on arrive à identifier quel est le « moment » en question lors de la réalisation de l'itinéraire donné, il est difficile de décider systématiquement à quel moment exact il est fait référence car il peut varier selon la situation.
- Il nous faudrait plus d'exemples car dans ce corpus les trois occurrences trouvées marquent des choses différentes. Dans l'énoncé de l'enregistrement n° 1, le moment est celui de la rencontre d'un point de repère, la bibliothèque. Dans l'énoncé de l'enregistrement n° 5 il s'agit de la fin de l'itinéraire. Dans l'enregistrement n° 7, la localisation temporelle précise est impossible à identifier.

Localisation spatiale En ce qui concerne l'étude de la localisation spatiale, ce sont les déictiques « devant / derrière », « en face/ face à » et « à gauche/ à droite » qui ont été choisis pour l'analyse. Ces déictiques sont ceux dont le sens exact est le plus difficile à identifier et ce sont aussi les plus utilisés par les personnes interrogées dans notre corpus.

Tout d'abord, on trouve « devant / derrière ». Ces déictiques ont deux éléments à prendre en compte au moment de suivre un itinéraire : l'objet de référence dont on

N ^o	Système prescriptif	Système descriptif	Système prédominant
1	8	11	Descriptif
2	3	10	Descriptif
3	4	4	Aucun
4	9	7	Prescriptif
5	6	2	Prescriptif
6	15	9	Prescriptif
7	6	10	Descriptif
8	7	3	Prescriptif
9	3	4	Descriptif
10	3	1	Prescriptif
11	4	6	Descriptif
12	22	17	Prescriptif
13	16	21	Descriptif
14	0	4	Descriptif
15	5	2	Prescriptif
16	6	12	Descriptif
17	1	3	Descriptif
18	3	15	Descriptif
19	8	8	Aucun
20	1	0	Prescriptif
21	11	15	Descriptif
22	7	9	Descriptif
23	8	6	Prescriptif
24	2	1	Prescriptif
25	3	2	Prescriptif
26	7	18	Descriptif
27	2	14	Descriptif
28	6	1	Prescriptif
29	16	13	Prescriptif
30	9	3	Prescriptif
31	14	7	Prescriptif
32	4	4	Aucun
33	12	7	Prescriptif
34	6	11	Descriptif
35	2	1	Prescriptif
36	7	3	Prescriptif
37	7	6	Prescriptif
38	3	6	Descriptif
Total	256	276	

TABLE 1.4 – Nombre d’occurrences des verbes dans les systèmes prescriptif et descriptif dans le corpus « En ville »

Verbe	N° d'occurrences	Temps verbaux	Système		Action à accomplir	
			Prescriptif	Descriptif	déplacement directionnel	Point de repère identifiable
1. prenez	2	Impératif	x		Prendre	
2. vous allez atterrir		Futur proche	x			ø Place du Parlement
3. vous remontez		Présent	x		Remonter	
4. vous avez		Présent		x	-	-
5. (la rue) qui monte		Présent			x	-
6. vous reprenez		Présent	x		Reprendre	
7. vous allez tomber		Futur proche	x			au Parc du Thabor

TABLE 1.5 – Extrait de l'enregistrement n° 5 montrant un changement de temps quand il y a un point de repère identifiable

Verbe	N° d'occurrences	Temps verbaux	Système		Action à accomplir	
			Prescriptif	Descriptif	Déplacement directionnel	Point de repère identifiable
1. Il faut		Forme impersonnelle Présent	x		-	-
2. il va falloir redescendre		Futur proche + infinitif	x		Redescendre	La Place Hoche
3. ça va vous emmener		Futur proche		x		Le Parlement
4. traversez	2	Impératif	x		Traverser	Les Quais
5. il faut traverser		Forme impersonnelle présent + Infinitif	x		Traverser	La Place de la Mairie
6. c'est	3	Présentatif présent		x	-	-
7. vous e : serez		Futur simple	x		-	-

TABLE 1.6 – Extrait de l'enregistrement n° 11 où les points de repère n'ont aucune relation avec le changement de temps verbal

Verbe	N° d'occurrences	Temps verbaux	Système		Action à accomplir	
			Prescriptif	Descriptif	Déplacement directionnel	Point de repère identifiable
1. vous continuez		Présent	x		Continuer	
2. à marcher		Infinitif	x		Marcher	
3. vous allez		Présent	x		Aller	
4. il faut marcher		Forme impersonnelle présent + infinitif	x		Marcher	
5. c'est	5	Présentatif présent		x	-	-
6. vous pouvez demander		Présent + infinitif		x	-	-
7. vous tournez	2	Présent	x		Tourner	
8. vous recontinuez		Présent	x		Recontinuer	
9. demandez		Impératif	x		-	-

TABLE 1.7 – Extrait de l'enregistrement n° 23 où il n'y a pas de points de repère

Verbe	N° d'occurrences	Temps verbaux	Système		Action à accomplir	
			Prescriptif	Descriptif	Déplacement directionnel	Point de repère identifiable
1. je suis pas	2	Présent		x	-	-
2. vous voyez		Présent		x		La rue
3. prenez		Impératif	x		Prendre	
4. (la rue piétonne) qui est		Présent		x	-	-
5. vous montez		Présent	x		Monter	
6. vous arrivez		Présent	x		Arriver	

TABLE 1.8 – Extrait de l'enregistrement n° 9 où le temps verbal est le même pour tout l'itinéraire

N°	Énoncé
1	à un moment il y aura :: juste la bibliothèque en face
5	vous allez tomber dessus un moment ou un autre
7	à un moment donné vous prendrez sur la droite

TABLE 1.9 – Exemples d'énoncés contenant la locution « à un moment » dans le corpus « En ville » mais ne faisant référence à aucune localisation temporelle précise

parle et la direction du mouvement qu'on va faire. Dans la plupart des cas, elle est en lien avec l'orientation de l'objet de référence donc cela ne pose pas d'inconvénients si cet objet a véritablement un devant et un derrière (comme dans le cas de nos exemples du tableau 1.10 page 38).

Le cas des déictiques « en face / face à » est presque identique sauf que l'on peut voir que ces déictiques utilisent davantage notre orientation que celle des objets évoqués (voir le tableau 1.11 page 39). Cela rend un peu difficile leur interprétation car cela fait dépendre leur sens de notre orientation au moment où l'on suit les indications pour déterminer la localisation spatiale et non au moment de la production de l'itinéraire par le locuteur. Il se peut donc que l'on ne se trouve pas dans la bonne direction.

Pour conclure avec la localisation spatiale, il convient de traiter des déictiques « à gauche / à droite ». Contrairement à « devant / derrière » et « en face/ face à », « à gauche » et « à droite » n'ont pas le problème de double orientation personne / objet référencer car implicitement on parle de sa gauche ou de sa droite (voir le tableau 1.12 page 40). Néanmoins, on ne peut pas être toujours sûr si la gauche ou droite à laquelle notre locuteur fait référence est la sienne ou la nôtre (sauf dans le cas où notre interlocuteur le précise, comme par exemple quand on dit « sur votre droite »).

Pour déterminer le système d'encodage spatial le plus utilisé dans notre corpus, nous avons considéré en compte deux systèmes différents : le système égocentrique ou déictique (centré sur le locuteur) et le système absolu géocentrique ou référentiel (centré sur le contexte, voir la figure 1.8 page 37 tiré de (DASEN et al.)). Et comme on l'a vu dans les exemples précédents, ce n'est pas un de ces systèmes mais les deux en même temps qui sont utilisés dans les enregistrements. La localisation spatiale dans ce cas est marquée par l'objet de référence et la position du locuteur et de son interlocuteur.

Ce qui attire mon attention, en tant qu'étudiante de FLE, est le fait que les points de repère que nous ont donné les personnes interrogées sont des endroits qu'une personne qui vient d'arriver à Rennes ne connaît pas forcément. Alors est-ce qu'un apprenant pourra trouver l'endroit où il veut aller sans connaître ces points de repères ? Comment peut-on enseigner cela, suivre un itinéraire avec de points de repère qu'ils ne connaissaient pas, aux apprenants ?

1.3 Les possibilités d'exploitation du corpus

Ce corpus a comme fil conducteur les itinéraires. Les itinéraires sont un des premiers sujets que l'on enseigne en FLE. Ils sont enseignés, étudiés et même joués dans certains cas jusqu'au niveau B1 du CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE). Dans l'enseignement des langues étrangères il est toujours conseillé de travailler avec des documents

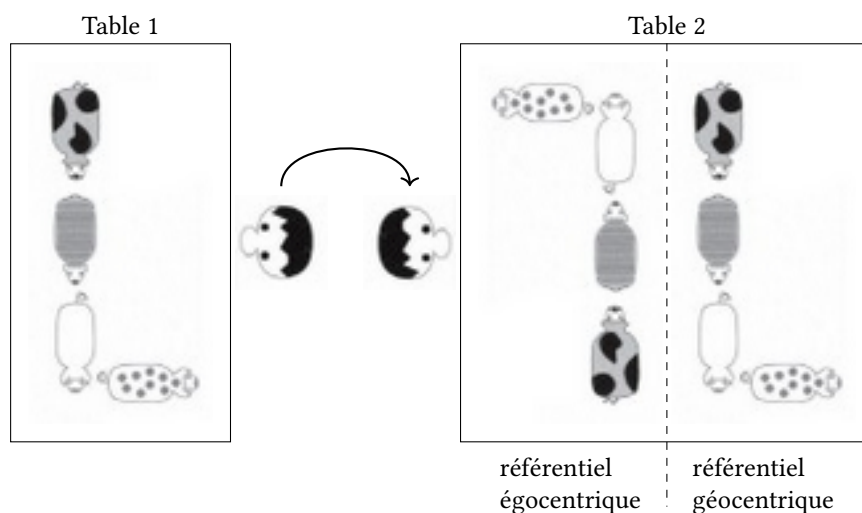


FIGURE 1.8 – Épreuve d'encodage spatial des animaux

authentiques mais serait-il possible de travailler avec ce corpus pour un cours de FLE en B1 par exemple ? La réponse à cette question a été donnée par l'analyse du corpus : il a beaucoup d'éléments compliqués pour des élèves en niveau B1. Ce sont notamment les caractéristiques qui semblent être les plus significatives du corpus « En ville » :

- la segmentation de l'oral ;
- l'énonciation : le double système d'encodage spatial ;
- le système de projection spatial en français et sa complexité dans l'expression des itinéraires.

Le fait de ne pas enseigner les itinéraires dans des niveaux plus avancés que le B1 laisse à penser que les élèves qui ont atteint ce niveau devraient être capables de suivre et donner des indications aussi compliquées que celles des enregistrements du corpus mais ce n'est pas toujours le cas. Néanmoins, le corpus serait-il exploitable dans des niveaux plus avancés, B2 à C1 ? Est-il nécessaire de continuer à enseigner ce sujet dans des niveaux avancés ? Nous étudions cette problématique dans la suite de ce mémoire.

1.3.1 La segmentation de l'oral en FLE

Il existe un écart entre le français oral et le français écrit mais dans l'enseignement du FLE, la compréhension écrite et la compréhension orale (que nous notons CE et CO respectivement) continuent à être traités de la même façon. Joaquim DOLZ-MESTRE et Bernard SCHNEUWLY parlent de ce problème de la façon suivante :

Cette difficulté de concevoir l'oral comme un objet autonome d'enseignement est sans doute due au fait que la langue orale – ou plutôt les multiples manières de parler – n'est que l'objet d'analyses scientifiques systématiques que depuis peu. (DOLZ-MESTRE et SCHNEUWLY)

Et de son côté Chantal PARPETTE ajoute aussi à ce sujet :

La lecture s'effectue sur un discours fixe, stabilisé. Le texte écrit est un objet que le lecteur manipule comme il l'entend. Il peut s'y promener

N°	Énoncé	Objet de référence X	En direction de Y
6	une grande église devant vous	Une grande église	Vous
13	un grand :: bâtiment avec un parc devant et là vous remontez	Un grand bâtiment	Un grand bâtiment
28	vous passez devant la cathédrale	La cathédrale	La cathédrale
31	vous descendez devant le crédit mutuel de Bretagne	Le crédit mutuel de Bretagne	Le crédit mutuel de Bretagne
34	(les Halles) vous allez descendre devant	Les Halles	Les Halles
10	c'est derrière la Préfecture	La Préfecture	La Préfecture

TABLE 1.10 – Énoncés comportant les déictiques devant / derrière : x est devant/derrière y

à son gré, interrompre sa lecture, la reprendre, revenir sur un passage, en ignorer d'autres. À cet égard, le texte est le lieu du pouvoir du lecteur. L'écrit a deux vies. Il se réalise en deux temps, proches ou éloignés, celui de la production / émission, et celui de la réception. S'il appartient au scripteur au moment de sa création, il lui échappe ensuite pour entrer dans la sphère du lecteur. L'auteur / scripteur n'exerce aucun pouvoir direct sur le lecteur, en tout cas sur le plan des modalités de réception. Il ne peut en effet lui imposer ni le moment ni la manière de lire. À cette stabilité du discours écrit et à cette autonomie de la lecture, s'oppose la fugacité du discours oral. Émis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu de pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur. C'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention (PARPETTE)

Comme ces deux citations le montrent, il existe une différence très marquée entre la compréhension de l'oral et de l'écrit. Néanmoins, ces deux compétences sont travaillées de la même façon dans un cours de FLE. Avec l'analyse du corpus « En ville », cet écart est plus que jamais matérialisé avec la segmentation de l'oral. D'un côté, on peut voir les transcriptions des enregistrements où les limites ou les frontières entre les mots et les énoncés sont bien marqués. D'un autre côté, on a l'oral, les enregistrements où les sons remplacent les mots et où les frontières ne sont pas visibles car comme TROUBETSKOÏ le dit : « le français n'attribue que fort peu d'importance à la délimitation des mots (ou de morphèmes) dans la phrase » (TROUBETSKOÏ).

Si on veut que les élèves comprennent ce concept d'éloignement, à mon avis, la procédure de transcription sera l'activité la plus enrichissante pour les apprenants car ils pourront voir la difficulté de placer les limites dans un ou plusieurs énoncés. Mais pour que cette activité soit à la hauteur des compétences de nos apprenants il faut que nous, en tant qu'enseignants, les ayons formés. Et pour cela, il faut que nous puissions établir ce qui fait phrase à l'oral. On trouve ici la première exploitation possible de ce corpus comme modèle de base pour les recherches à propos de la difficulté de la compréhension et de l'application des indications données à l'oral. La compréhension orale a ici un but clair : il faut comprendre les mots pour arriver à suivre un chemin .

N°	Énoncé	Objet de référence X	En direction de Y
1	il y aura :: juste la bibliothèque en face (de vous)	La bibliothèque	Vous
1	il y aura la la bibliothèque en face de vous	La bibliothèque	Vous
2	c'est juste en face	(l'endroit où on est au moment du discours)	(nous)
12	c'est face à la piscine Saint Georges	La piscine Saint-Georges	La piscine Saint-Georges
12	à la place du pa :: e : / du Parlement / e : c'est juste en face en fait	Le Parlement	Le Parlement
18	ce sera en face vous aurez un grand panneau Colombier	Un grand panneau	Vous

TABLE 1.11 – Énoncés comportant les déictiques « En face / Face à »

1.3.2 Le double système d'encodage spatial référentiel et déictique

Le système d'encodage spatial de ce corpus présente certaines caractéristiques spécifiques. Certaines recherches postulent l'existence d'une relation entre la langue maternelle et le système d'encodage qu'on utilise. Par exemple, selon LEVINSON :

La langue détermine l'utilisation d'un cadre égocentrique ou bien géocentrique du fait de processus cognitifs non linguistiques, comme l'encodage d'un dispositif spatial en mémoire. (LEVINSON)

Il y a aussi d'autres recherches qui parlent de la relation entre le système d'encodage spatial et les caractéristiques du milieu socio-culturel où le locuteur a grandi :

[...] On peut conclure que les enfants qui grandissent dans un milieu où le système géocentrique est la norme adulte, y sont exposés très tôt et l'acquièrent au niveau conceptuel avant même de pouvoir l'exprimer verbalement. Quand ils commencent à utiliser des termes géocentriques, c'est d'abord de façon aléatoire, puis, entre 7 et 9 ans, ils apprennent à appliquer le système en fonction de la topographie. Le cadre géocentrique s'affirme donc avec l'âge, par exemple dans la façon dont il est utilisé pour l'encodage de situations en mémoire, mais cela ne se fait pas à partir d'un système égocentrique qui lui serait préalable. Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'un renversement des stades de développement décrits par Piaget et d'autres psychologues occidentaux, comme nous en faisons l'hypothèse au début de nos travaux (Dasen, 1998 ; Wassmann et Dasen, 1998), mais d'un chemin de développement différent. De toute évidence, celui-ci ne dépend pas seulement du langage, mais de tout un ensemble de facteurs, écologiques, culturels, religieux, sociaux et linguistiques, qui forment ensemble le macrosystème entourant une niche de développement particulière. (DASEN et al.)

N°	Énoncé	Orienta- tion	Objet orienté / non orienté
11	c'est tout à gauche et tout droit	x	
13	par la première rue à gauche là	+	La rue
13	vous tournez première à / à gauche	+	Première rue
16	elle est vraiment juste à gauche la piscine	+	La piscine
18	le prochain boulevard à gauche	+	Le boulevard
18	ce sera pas la première à gauche	+	Première rue
21	Donc là il faut que vous alliez à gauche	x	
23	vous allez à gauche au niveau du :: enfin du bâtiment		Du bâtiment
23	à gauche vers là quoi	x	
1	vous tournez à droite	x	
1	vous tournez à droite	x	
5	prenez à droite	x	
6	vous allez prendre à droite la rue Saint-Melaine		La rue Saint-Melaine
13	à droite	x	
18	vous reprenez à droite là où il y a le grand carrefour		Le grand carrefour
21	vous suivez la Vilaine à droite		La Vilaine
26	c'est rue xxx la troisième à droite		Rue xxx la troisième
26	vous allez tourner à droite	x	
27	toujours à droite	x	
29	vous prenez à droite	x	
29	ici la première à droite	x	

TABLE 1.12 – Énoncés comportant les déictiques « à gauche / à droite »

Alors, si on part du principe que ce corpus est constitué exclusivement par des locuteurs rennais et vannetais qui partagent une façon de se repérer dans l'espace, il serait possible d'analyser le système de double encodage spatial ici présent comme une caractéristique des habitants de Rennes et Vannes. De plus, ce nouveau système pourrait avoir une relation avec la présence plus marquée du système descriptif qu'on a vu au début car cela pourrait indiquer une intention du locuteur d'être le plus illustratif possible. Nonobstant, il faudrait faire une collecte plus complète d'enregistrements et la compléter avec des situations expérimentales comme l'épreuve dite des animaux utilisé par LEVINSON et ses collaborateurs pour déterminer le cadre utilisé pour cet encodage (LEVINSON).

Ce serait la deuxième exploitation possible de ce corpus, plus centrée sur le développement cognitif. Ce sujet est très intéressant mais il demande aussi beaucoup plus de temps d'investissement et de connaissances en psychologie interculturelle comparative.

1.3.3 La complexité des itinéraires avec un système de projection spatial

La troisième exploitation possible de ce corpus est en relation avec les déictiques et leur utilisation dans les itinéraires pour montrer un déplacement imaginé du locuteur au fil de son récit. C'est notamment l'emploi des déictiques « là, ici et là-bas » qui est intéressante car, comme on l'a vu dans leur analyse en section 1.2.3, il est très difficile de les interpréter même en contexte car une grande partie d'entre eux sont attachés à la situation de l'énoncé et non pas à la situation de l'énonciation.

Les déictiques spatiaux « là, ici et là-bas » sont présents dans tous les enregistrements, on peut dire donc qu'ils sont nécessaires pour les itinéraires. Néanmoins, l'interprétation des déictiques n'est enseignée rigoureusement que dans les niveaux avancés en FLE mais pas dans le cadre des itinéraires. D'ailleurs, les itinéraires ne sont pas enseignés au-delà du niveau B2. Pour constater cela, nous avons analysé les méthodes de FLE suivantes :

- Tendances niveau A1 (GIRARDET et al.);
- Texto niveau A2 (LOPES et LE BOUGNEC);
- Saison 3 niveau B1 (CROS et al.);
- Écho Junior niveau B1 (GIRARDET et PÉCHEUR).

Dans ces quatre méthodes de FLE, seulement trois traitent les itinéraires (les méthodes Tendances, Texto et Saison 3). Dans les méthodes de niveau A1 et A2, les itinéraires ne parlent à aucun moment des déictiques mais cela est compréhensible parce que ce sont des méthodes orientées à des élèves qui sont des débutants et qui n'ont pas encore les compétences nécessaires pour comprendre et moins encore pour acquérir ces concepts linguistiques. La méthode Écho Junior parle des déictiques « devant/derrière » et « à droite / à gauche » mais il les présentent seulement dans une seule séance.

Pour résumer, dans l'enseignement du FLE, les itinéraires et le déplacement ne sont pas suffisamment exploités. Les déictiques spatiaux sont fortement attachés aux itinéraires mais on les enseigne séparément ou simplement, on ne le enseigne pas. Les itinéraires sont étudiés jusqu'au niveau A2 / B1 mais les déictiques spatiaux ne peuvent être acquis qu'à partir du niveau B2 à cause de leur complexité d'interprétation. Alors serait-il nécessaire de continuer à enseigner les itinéraires dans des niveaux plus avancés ? Si oui, comment le faire ? Comment faire pour enseigner la difficulté de l'interprétation des déictiques s'il est déjà compliqué d'apprendre aux élèves ce qu'est un déictique ? Ce sont ces questions qui m'ont amené à choisir ce troisième sujet d'exploitation pour le corpus « En ville ».

L'énonciation dans les itinéraires

2.1 Pourquoi l'énonciation ?

Le chapitre précédent a montré que les démonstratifs sont attachés à la situation de l'énoncé et qu'il y a une sorte « d'actualisation » dans le récit qui fait se déplacer l'allocutaire avec l'itinéraire donné par le locuteur quand ce dernier utilise certains déictiques spatiaux. Cette projection montre d'un côté l'investissement du locuteur dans son énoncé et d'un autre côté, le rapport de proximité / éloignement qui change selon cette projection. Il est clair qu'à ce point de notre analyse du corpus « En ville » c'est notamment les déictiques spatiaux qui prennent la place la plus importante à cause de leur complexité d'interprétation.

Dans ce chapitre, nous approfondissons cette analyse et étudions les éléments qui composent le système de projection spatiale dans le corpus « En ville » pour ensuite pouvoir les traiter dans une séquence pédagogique de FLE. Notre champ d'études porte donc sur la question suivante : pourquoi choisir l'énonciation dans les itinéraires comme axe central pour l'exploitation de ce corpus ?

Dans la présentation général de ce corpus, on a relevé certaines caractéristiques qui, à mon avis, devraient être analysées en profondeur pour ensuite les traiter dans une séquence adaptée aux apprenants de FLE. L'analyse de l'utilisation des déictiques spatiaux montre que « là », « ici » et « là-bas » sont les déictiques qui posent le plus de difficultés au moment de les interpréter et de les analyser à cause de leur subjectivité. Néanmoins, on a vu que dans le corpus « En ville » ils ne sont pas les seuls à poser des problèmes lors du suivi des indications dans un itinéraire. En effet, les déictiques « devant, derrière » et « à gauche, à droite » comportent eux aussi des ambiguïtés quant à leur interprétation qui sont semblables à celles d'« ici », « là » et « là-bas ». Les difficultés pour l'allocutaire n'est pas la même, certes mais elles relèvent toutes des indices de l'énonciation, c'est-à-dire les traces que le locuteur laisse dans un texte ou discours (BERTOCCHINI et COSTANZO). Donc, pour pouvoir enseigner les déictiques en FLE, il est indispensable de travailler, en principe, l'énonciation.

2.1.1 Les complexités d'interprétation des déictiques spatiaux « ici », « là » et « là-bas »

Avant de commencer avec l'analyse détaillée des difficultés dans l'interprétation des déictiques spatiaux de notre corpus nécessaires pour réaliser l'exploitation pédagogique, il faut définir ce qu'on entend par déictique. Il existe plusieurs définitions

dans la linguistique mais pour ce travail, on a choisi de suivre la définition donnée par Catherine KERBRAT-ORECCHIONI :

Ce sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé ;
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire. (KERBRAT-ORECCHIONI)

Les unités dont l'observation est à l'origine de la réflexion énonciative « ici », « là » et « là-bas » ont besoin, comme on vient de le dire, de tenir compte de certains éléments de la situation d'énonciation. Pour identifier les éléments qu'il faut prendre en compte pour l'exploitation pédagogique du corpus « En ville » on va choisir un de ces éléments qui prend une place importante dans le discours. Dans ce cas, c'est plus ponctuellement la situation spatio-temporelle du locuteur et de l'allocutaire qui va nous intéresser. Par ailleurs, il faut préciser que dans ce travail, le problème d'interprétation part de la difficulté à identifier le référent et non pas le sens du déictique.

L'opposition ternaire de distance du schéma de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (voir la figure 1.5 page 24) est trop simpliste, comme démontré dans notre analyse plus haut, en section 1.2.3 des déictiques « ici », « là » et « là-bas » dans le corpus « En ville ». On peut dire cela parce que les déictiques « ici » et « là » montrent différents axes de distance entre le référent et le locuteur selon l'utilisation qu'il lui donne dans le contexte. « Ici » est une marque d'éloignement de l'endroit physique où l'on se trouve et non pas de proximité comme le montre le schéma de KERBRAT-ORECCHIONI dans le cas où on prend la situation de l'énoncé en compte au lieu de la situation de l'énonciation. Donc si l'on prend l'exemple suivant :

EXEMPLE 2.1

M. X : Excusez-moi, comment on arrive à la tour Eiffel ?
Mme y : Alors continuez tout droit et tournez ici, à droite, ensuite, continuez tout droit longez le quai et ici, où il y a le pont Neuf tournez à gauche, marchez quelques minutes et vous allez tomber sur la Tour Eiffel.

Le premier « ici » nous indique la proximité de l'endroit physique où le locuteur se trouve. Le deuxième « ici » en revanche, nous indique le pont qui se trouve loin de l'endroit physique d'où l'on est mais proche du point de départ de l'étape de l'itinéraire que le locuteur est en train de décrire. Alors on peut dire que quand on donne un itinéraire, le locuteur se déplace, en quelque sorte, avec son interlocuteur, celui à qu'il donne les indications. Jeanne-Marie BARBÉRIS parle à ce sujet d'un « *ici* qui se déplace » (VUILLAUME). Donc, dans notre exemple, le locuteur utilise « ici » parce qu'à ce moment-là, il est à côté du pont Neuf avec l'interlocuteur. C'est pour cela qu'un énoncé tel que « ici, il y a une belle vue de l'arc du triomphe » peut être l'endroit où on se trouve ou un endroit dont on se souvient et on est en train de décrire.

Le déictique « là », quant à lui, marque la proximité, l'éloignement et aussi une distance qu'on ne peut pas déterminer. En effet, parfois la distance par rapport au locuteur n'est pas directement identifiable pour l'allocutaire. Voici par exemple un extrait de l'enregistrement n° 6 du corpus « En ville » :

Localisation : place du Parlement

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 50-55 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 FLM voilà j'étais en train de me remémorer parce que vous pouviez aller par là mais
2 c'est plus facile par là c'est plus direct

Ici, le premier « là » est utilisé pour indiquer le chemin qu'on pourrait suivre pour trouver l'endroit qu'on cherchait mais comme le locuteur n'a pas indiqué quel était ce chemin on ne pourrait pas dire si c'est un endroit proche ou loin de soi. En plus, les mots que le locuteur utilisent pour décrire ce chemin le présentent comme « facile, direct » mais pas forcément plus ou moins proche par rapport à l'autre chemin que le locuteur venait de nous donner.

Comme nous sommes parties du principe que « là » est neutre mais comme dans l'analyse de l'utilisation de « là » dans le corpus « En ville », nous avons pu observer qu'il peut indiquer de la proximité et de l'éloignement, nous avons cherché alors à voir s'il existait une systématisation dans l'emploi de ce déictique spatial. À la suite de cette analyse, nous avons pu dégager une distinction en ce que nous appelons le « là déictique » et le « là référentiel » (voir la section 1.2.3). L'interprétation du *là déictique* peut se faire grâce au « geste désignant l'objet en même temps qu'est prononcée l'instance du terme » (BENVENISTE) ou au moins à un regard dirigé ostensiblement dirigé vers le dénoté (KERBRAT-ORECCHIONI). Sans cela l'énoncé reste agrammatical et il est impossible de le décoder. Dans le cas où l'on ne se trouve pas dans la situation, c'est-à-dire que si on est en train de lire la transcription de l'itinéraire donné et qu'il ne se trouve pas de commentaire qui nous dise à quoi fait référence le locuteur quand il utilise un *là déictique*, il est impossible de comprendre à quoi il fait référence, le geste ostensif est donc dans ce cas, indispensable. On parle dans ce cas de la « deixis par ostension » :

Avec certains mots appelés déictiques, le geste – le geste imitatif ou allégorique – est absolument requis : [...] « voilà la rivière en question ; vous franchirez ici (geste de l'index sur une carte) ». (POHL)

En contexte, on voit que ces déictiques marquent forcément un endroit ou une direction proche de l'endroit physique d'où l'on se trouve au moment de la situation d'énonciation car il faut que l'on aie le référent sous les yeux pour pouvoir le désigner à l'interlocuteur.

Alors pour les « là déictique », il faut chercher le référent des éléments qui ne se trouvent pas inscrits dans l'énoncé mais qui font partie de la situation d'énonciation. C'est en quelque sorte la corporisation de la langue dans une situation réelle qui nous donne les informations nécessaires, c'est-à-dire le discours et les éléments qui le composent.

En revanche, dans le cas des « là référentiel », c'est précisément dans l'énoncé, dans ce qui est dit, qu'on ira chercher les informations nécessaires pour pouvoir arriver à notre destination. Dans le cas des itinéraires, c'est le point de repère utilisé comme référent qui nous dira si l'on se trouve sur le bon chemin. La complexité pour l'interlocuteur survient au moment qu'il ne reconnaît pas ce point de repère. Dans le corpus « En ville » la plupart des points de repère sont soit des bâtiments accompagnés d'une description (voir l'exemple 2.2) soit des endroits connus de la ville de Rennes dont le locuteur suppose qu'on les connaît (voir l'exemple 2.3).

Les points de repère accompagnés d'une description ne posent pas de problèmes pour l'interlocuteur car ils peuvent être identifiables même si on ne les connaît pas

EXEMPLE 2.2

Enregistrement 13 : **un grand :: bâtiment avec un parc devant** et là vous remontez et là sur votre droite plus haut vous arriverez au :: au Thabor
 Enregistrement 17 : e : voyez**le grand immeuble blanc là ?**

EXEMPLE 2.3

Enregistrement 7 : et **la place Hoche** elle est **là** à quatre cents mètres
 Enregistrement 12 : ben vous traversez :: la place du Palais vous prenez l'av **la rue Victor Hugo là**
 Enregistrement 12 : vous traversez le :: comment le **la place du Palais là**

à l'avance. Par contre, quand on utilise des endroits ou bâtiments identifiables par les habitants de la ville de Rennes (la place de la mairie, le palais Saint-Georges, la rue Victor Hugo, etc.) comme points de repère, ils peuvent ne pas être connus par les personnes qui n'y habitent pas ou qui y habitent depuis peu de temps. Alors, quand on réfléchit au profil de personnes qui pourraient éventuellement demander des directions, des itinéraires, on pense immédiatement à des personnes qui ne connaissent pas la ville ou des nouveaux arrivants, donc des personnes qui ne connaissent pas le référent et qui, pour cette raison, ne pourront pas suivre ces indications. Ce qui complexifie encore plus la tâche d'identification du point de repère, c'est le fait que l'on utilise un « là référentiel » pour indiquer un référent qui se trouve loin de l'axe du dénoté par rapport au locuteur (voir le tableau 1.3 page 27). Cette caractéristique du « là référentiel » est ce que Karl BÜHLER appelle « deixis imaginative » ou « deixis am phantasma » (BÜHLER). BÜHLER utilise ce terme pour décrire le cas de pointage sur des objets invisibles à partir du lieu de l'interaction. La « deixis am phantasma » s'applique dans ce cas au « domaine de l'évocable absent » et au « domaine de l'imagination constructive ». Cette description est centrée sur des représentations intérieure aux locuteurs.

Le manque de représentation visuelle de l'apparence et de localisation du point de repère pousse l'interlocuteur à demander à nouveau son itinéraire à quelqu'un d'autre. De plus, cela rend aussi l'itinéraire donné non pertinent pour l'interlocuteur à partir du moment où le locuteur utilise un point de repère inconnu.

2.1.2 Les complexités d'interprétation des déictiques spatiaux « devant / derrière »

Pour comprendre les difficultés d'interprétation de référent que les déictiques spatiaux « devant », « derrière » utilisent pour la localisation, il faut prendre en considération les caractéristiques de l'objet de référence. Cette réflexion doit nous amener à pouvoir identifier quand l'utilisation de « devant », « derrière » est déictique ou pas.

« X est devant/derrière Y »

- Y est un objet qui ne possède ni avant ni derrière : « Il faut mettre le tapis en face de la table » veut dire « il faut mettre le tapis plus près / plus loin de moi que la table ». La localisation des deux prépositions est toujours déictique en même temps que relationnelle car on tient compte de sa position dans l'espace

et la relation spatiale entre les objets. Dans ce cas, « la localisation relative des deux objets s'effectue en tenant compte également de la position dans l'espace de l'observateur-locuteur L » (KERBRAT-ORECCHIONI).

Pour certains linguistes, la représentation mentale est indispensable pour rendre compte du fonctionnement des « relateurs »¹ (PORTIER). Ainsi, pour PORTIER, la phrase « Pierre place la chaise devant la table. » peut entraîner deux interprétations possibles. Soit c'est le devant de Pierre qui est considéré, plutôt qu'un côté quelconque de la table, car l'objet en question est symétrique et ne possède pas ni un devant ni un derrière (voir la figure 2.1 page 47). Soit il place la

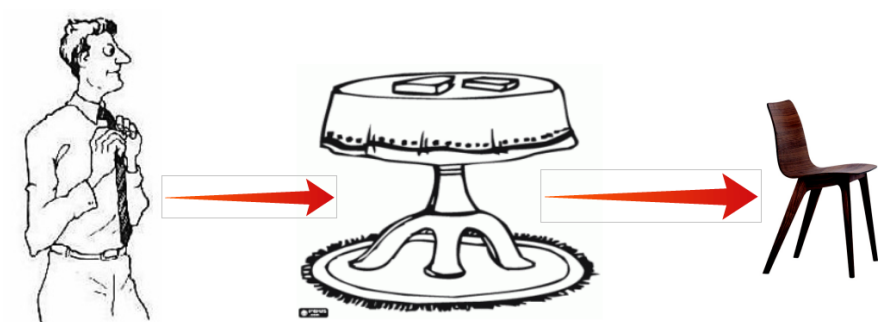


FIGURE 2.1 – « Pierre place la chaise devant la table » – Interprétation n° 1

chaise entre la table et lui par attraction de « devant Pierre », de l'idée de proximité (voir la figure 2.2 page 47). Dans cette perspective, « derrière » entraînera toujours la première situation, car « derrière Pierre » n'est pas une interprétation valable, à cause de l'éloignement à la table. Ainsi « devant la table » peut équivaloir à « derrière la table », parce que l'orientation du terme B^2 n'est pas pertinente ici (PORTIER).

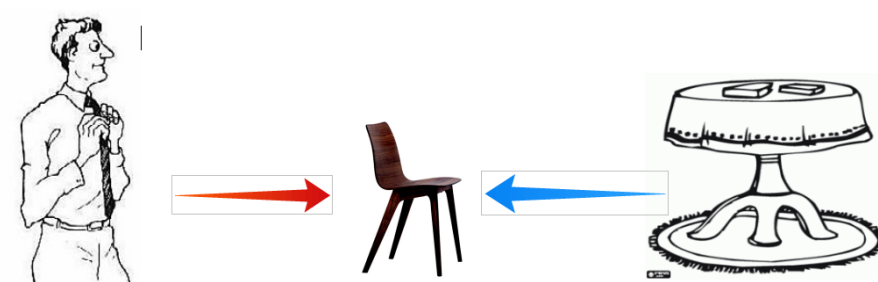


FIGURE 2.2 – « Pierre place la chaise devant la table » – Interprétation n° 2

– Y est un objet orienté :

Ici, on considère le modèle « X est devant/derrière Y » et Y est un objet orienté,

1. Ce terme dénote, dans la terminologie de PORTIER, tous les déictiques dont la signification dépend de la relation géométrique entre l'objet du discours et un objet de référence

2. Le terme B correspond dans notre exemple à la chaise, toujours selon la terminologie de PORTIER.

dans cet exemple, une maison, et X est un objet non-orienté, dans ce cas, un arbre. Dans le cas où l'objet est orienté, on a une direction de référence qui rend l'orientation de X non pertinente. Selon l'emploi que le locuteur leur donne, l'utilisation de ces deux prépositions sera différente : déictique ou non déictique. Si on prend l'orientation de Y comme référent, on dira que X est derrière Y (voir la figure 2.3 page 48 où la flèche rouge correspond à cet exemple). Par contre, si on prend en compte la localisation spatiale du locuteur (L) on dira que X est devant Y . Dans le premier cas, « X est derrière Y », l'interprétation n'est pas déictique mais référentielle et dans le deuxième cas, « X est devant Y », l'interprétation est déictique car on tient compte de la position dans l'espace du locuteur.

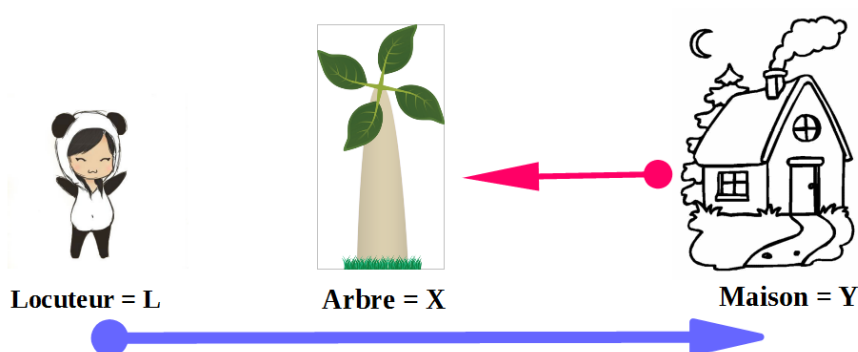


FIGURE 2.3 – « X est devant / derrière Y » et Y est un objet orienté
On peut dire alors que ces deux propositions sont polysémiques.

Jusqu'ici, on a vu des exemples où les objets ne bougent pas de l'endroit où ils se trouvent jusqu'à ce que le locuteur les déplace. La situation ne sera pas la même s'il s'agit de guider quelqu'un dans un itinéraire car dans ce cas, l'allocutaire doit trouver l'endroit indiqué par le locuteur et ensuite enchaîner cette action avec une autre. S'il interprète les indications d'une façon différente à la représentation mentale du locuteur, il ne trouvera probablement pas le bon chemin s'il ne demande pas à nouveau des indications. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI analyse un exemple où l'énoncé « gare-toi devant la voiture ! » peut provoquer des confusions selon l'interprétation des déictiques « devant » et « derrière » (voir la figure 2.4).

On considère à présent un énoncé presque identique pour étudier les confusions que celui-ci pourrait causer dans les indications d'un itinéraire. « Alors, gare-toi devant la maison et à droite ce sera chez moi. »³. Il existe deux façons différentes de l'interpréter :

- Interprétation déictique : si l'interlocuteur prend en compte sa position dans l'espace, c'est-à-dire à l'intérieur de la voiture, il va se garer où se trouve l'étoile rouge dans la figure 2.5.
- Interprétation non-déictique : s'il prend en compte l'orientation de la maison (où se trouve la porte d'entrée) la position de l'interlocuteur n'a aucune importance.

3. Pour notre exemple, nous faisons comme si les indications avaient été données par le locuteur auparavant à son interlocuteur se trouvant à présent dans sa voiture.

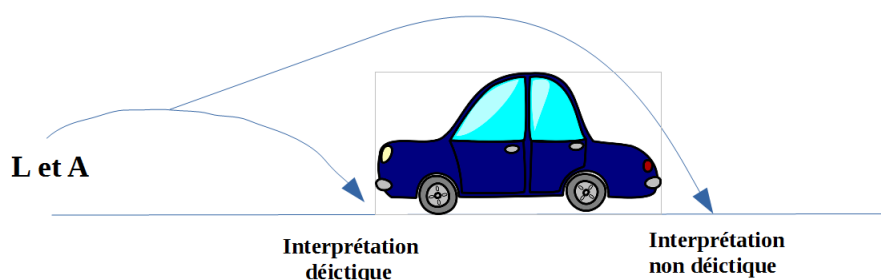


FIGURE 2.4 – Confusions d'interprétation des déictiques « devant » et « derrière » (KERBRAT-ORECCHIONI)

La position de la voiture est relationnelle et non pas déictique. Alors, la voiture se place où se trouve l'étoile bleue dans la figure 2.5.

Selon l'interprétation de l'interlocuteur, soit déictique soit relationnelle, il se retrouvera dans un endroit différent. Si le locuteur et son interlocuteur ont une interprétation différente de ce même énoncé, l'interlocuteur n'arrivera pas à sa destination sans s'être trompé.

2.1.3 Les complexités d'interprétation des déictiques spatiaux « à gauche » / « à droite »

On étudie à présent quelques unes des caractéristiques des déictiques spatiaux « à gauche » et « à droite » qui rendent difficile l'interprétation en contexte du référent. Même si en comparaison avec les difficultés liées à l'interprétation des déictiques « là », « ici » et « là-bas » elles semblent être moins conséquentes, il est nécessaire, tout de même, de les prendre en compte. Cela est d'autant plus important que ces unités sont traitées dès le niveau A1 dans les méthodes de FLE comme des concepts simples à acquérir pour l'apprenant sans faire référence aux possibles difficultés d'interprétation du référent.

Alors que dans l'utilisation des déictiques « devant » et « derrière », c'est l'orientation de l'objet de référence et du locuteur qui importe, dans le cas de « à gauche » et « à droite », c'est l'orientation latérale qu'on va prendre en compte. Pour voir ce point plus clairement, on peut considérer comme précédemment deux points de référence différents, l'un orienté latéralement et l'autre non orienté latéralement. Pour illustrer cela et les problèmes d'interprétation associées, on étudie les exemples suivants :

- Y est un objet non-orienté latéralement :
Avec l'énoncé « Mets-toi à gauche de cet arbre », le locuteur veut dire « mets-toi à gauche de l'arbre selon mon orientation », tout simplement parce que l'arbre est un objet qui n'a ni gauche ni droite. Alors, avec cela, on comprend que « à gauche » signifie « du côté de l'arbre qui est à ma gauche ». L'utilisation de l'expression est déictique, c'est-à-dire fonction de la localisation spatiale et de l'orientation latérale du locuteur » (KERBRAT-ORECCHIONI).
- Y est un objet orienté latéralement :
Cette orientation latérale découle de l'orientation frontale. Certains linguistes



FIGURE 2.5 – Confusions d'interprétation des déictiques « devant » et « derrière » dans un itinéraire

considèrent que l'on peut ainsi attribuer à une maison par rapport à la façade et par analogie avec le corps humain, une « droite » et une « gauche » (KERBRAT-ORECCHIONI). Dans ce travail, nous faisons une distinction selon le système d'encodage spatial (voir la figure 1.8 page 37). L'encodage qui prend comme référent la position du locuteur est le système égocentrique et celui qui prend comme référent l'objet et son entourage est le système géocentrique. Comprendre les deux systèmes est important pour le linguiste car une personne qui utilise le système géocentrique pourra identifier l'interprétation de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI comme correcte mais une autre qui utilise le système égocentrique ne sera pas d'accord car selon sa position, c'est-à-dire si elle se trouve en face ou derrière la maison, la gauche et la droite de la maison seront inversées.

Alors, si on prend comme référent un objet ou personne qui a une droite et une gauche identifiables, on pourra dire qu'un énoncé tel que « mets-toi à gauche de Pierre » veut dire « mets-toi à côté du bras gauche de Pierre » et ici, il est impossible de se tromper parce que Pierre a un seul bras gauche. Ici, la référence n'est pas déictique, elle se fait seulement par rapport à l'élément Y.

Pour résumer, on affirme deux choses :

- devant / derrière : peut changer si l'on tient compte de la localisation du locuteur ou le devant / l'arrière de l'objet de référence ;
- à gauche / à droite : peut s'interpréter différemment si on prend comme référence un objet qui a une gauche et une droite ou un objet qui n'a ni gauche ni droite identifiables, comme une table par exemple.

2.2 Quels objectifs ?

Les itinéraires et l'énonciation sont des sujets peu travaillés en cours de FLE. En plus, si on parle de l'énonciation dans les itinéraires, il est rare de trouver des documents ou d'activités qui touchent ces deux sujets ensemble. Néanmoins, si les apprenants sont confrontés à la langue en contexte, ils vont devoir être capables d'interpréter les éléments de l'énonciation qui peuvent entraîner des ambiguïtés pour, par exemple, trouver leur chemin dans un pays étranger. Ces difficultés sont d'autant plus grandes que ces déictiques peuvent avoir un autre sens dans la langue maternelle de l'apprenant, ou ne pas présenter les mêmes ambiguïtés.

L'objectif de cette section du mémoire est alors de montrer tout d'abord l'état des lieux de ces sujets dans les méthodes de FLE. Ensuite, nous essayons de relever quelques éléments qui pourraient être des obstacles dans l'apprentissage. Finalement, nous présentons une activité propre à aider les apprenant à surpasser ces obstacles. Ce travail constitue le point de départ de la section suivante.

2.2.1 Un sujet peu développé en FLE

On a constaté que l'énonciation en tant que tel n'est pas traitée dans les méthodes de FLE, ce qui est compréhensible car c'est un sujet qui demande une bonne maîtrise du français de la part de l'apprenant. En revanche, les itinéraires sont traités dès le niveau A1 jusqu'au niveau B2. Nous étudions ici une méthode de niveau A1 pour voir comment le sujet des déictiques est introduit pour les débutants. Nous examinons l'unité où les itinéraires sont abordés mais nous tenir seulement compte des activités où les déictiques sont enseignés et non pas les autres sujets qui sont traités en même temps.

Le manuel *Tendances* niveau A1 (GIRARDET et al.) introduit ce sujet dès l'unité 2, c'est-à-dire quand les élèves viennent de commencer l'apprentissage du FLE. Les auteurs ont choisi d'introduire les déictiques spatiaux « à gauche » et « à droite » à partir d'un dialogue (représenté sur la figure 2.6 page 52). Ici, les déictiques sont utilisés pour orienter l'interlocuteur dans une situation de déplacement en ville mais le traitement du texte se limite à la compréhension d'où vient et où doit arriver la personne qui demande des indications. En revanche, on voit que l'on utilise des rues comme points de repère pour les indications.

L'activité suivante place le locuteur dans un autre contexte, à l'intérieur d'un bâtiment, et les déictiques sont présentés dans une vidéo où l'on peut observer les gestes qui accompagnent les indications des personnages (voir la figure 2.7 page 52). Dans la vidéo, on prend en compte l'orientation du locuteur et non pas un objet de référence au moment de donner les instructions à suivre.

Ensuite, dans la leçon 2 de l'unité 2, deux exercices différents sont proposés. D'abord, on trouve une liste de bonnes adresses de la ville de Québec accompagnés d'un plan de la ville pour que les élèves fassent un relevé des « expressions de lieu » (c'est-à-dire les connecteurs, déictiques, etc. servant à indiquer une direction) présentes dans le document (voir figure 2.8 page 53). Cette activité utilise comme point de repère des rues, c'est-à-dire des référents qui ne possèdent pas de gauche ni de droite donc l'orientation va dépendre de la position du locuteur et de son interprétation. Néanmoins, on ne peut pas dire que cela représente une gêne pour le locuteur car le seul énoncé qui utilise les déictiques « à gauche » et « à droite », les utilise en même temps : « À gauche et à droite, jolies petites rues avec des vieilles maisons ». Ceci lève la subjectivité des déictiques car on fait référence aux deux orientations et pas à une seule d'entre elles,



FIGURE 2.6 – Dialogue – Leçon 1, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)

S'orienter - Leçon 1 - Unité 2

Villa Marie-Claire **Où est le bureau 42 ?**

N° 5 N° 30

- Li Na** : Vous allez au bureau 42 ?
Ludovic : Non, je vais au 45.
- Li Na** : Excusez-moi, je cherche le bureau 42.
- Éric** : Ah, monsieur Dominique ! Alors, c'est tout droit... et au bout du couloir, tournez à gauche... Dans le couloir, c'est le deuxième bureau à droite.

a

b

c

FIGURE 2.7 – Activité de compréhension orale et écrite, Vidéo, Leçon 1, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)

ce qui obligerait à choisir une interprétation. Dans le même exercice, on trouve aussi les déictiques « devant » et « derrière » mais les référents employés ici sont des bâtiments où on peut distinguer une orientation frontale (ils ont un devant et un arrière) comme la cathédrale et le château de Frontenac.

Les bonnes adresses de la ville de Québec

À VOIR

- **LA RUE SAINT-JEAN**
La rue principale de la vieille ville. À gauche et à droite, jolies petites rues avec de vieilles maisons.
- **LA CATHÉDRALE NOTRE-DAME DE QUÉBEC**
Entre l'Hôtel de ville et le parc Montmorency.
- **LE MUSÉE DE L'AMÉRIQUE FRANCOPHONE**
Derrière la cathédrale. Pour connaître l'histoire du Québec.

- **LE CHÂTEAU FRONTENAC**
Un grand hôtel de 611 chambres. En haut de la ville.
- **LA TERRASSE DUFFERIN**
Devant le château Frontenac. Belle vue sur le Saint-Laurent. Au bout de la terrasse, on arrive à la promenade des Gouverneurs puis aux Plaines d'Abraham.



PRATIQUE

- **AUBERGE DE LA CHOUETTE**
71 rue d'Auteuil. À côté du parc de l'Esplanade. Belle vue sur le parc.
- **PUB SAINT-PATRICK**
Au 1200 de la rue Saint-Jean, à côté de *Chez Temporel*. Chansons québécoises et folk irlandais.
- **RESTAURANT CHEZ TEMPOREL**
25 rue Couillard. Au bout de la rue Saint-Jean. Près de l'Hôtel de ville.

Petit resto sympa et pas cher.



Comprendre une adresse

1. En petit groupe, trouvez les adresses sur le plan.

2. Relevez les expressions de lieu.
À gauche, ...

3. Associez les mots des deux colonnes.

<ul style="list-style-type: none"> a. un boulevard b. un parc c. un hôtel d. un café e. une cathédrale f. un quartier 	<ul style="list-style-type: none"> 1. un pub 2. un jardin 3. une auberge 4. un arrondissement 5. une avenue 6. une église
---	---

FIGURE 2.8 – Activité n° 1, Leçon 2, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)

Par la suite, on trouve une activité qui continue à traiter l'orientation à partir des objets qui n'ont ni gauche ni droite mais cette fois, les auteurs ont choisi des bâtiments qui ont un devant et un derrière identifiables (voir la figure 2.9 page 54). Néanmoins, l'image qu'ils ont choisie ne nous montre pas où le locuteur se trouve donc deux réponses sont possibles pour cette activité selon l'angle de référence que les élèves vont choisir pour donner les indications. Il existe la possibilité de dire que c'est la rue qui se trouve en face des bâtiments (on se trouverait donc à l'avant des bâtiments) mais si on fait attention, on voit aussi une rue derrière le bâtiment de l'université.

Par la suite, dans la leçon 3 de l'unité 2, on trouve à nouveau une vidéo avec un dialogue. Dans le dialogue, on trouve les déictiques spatiaux « là » et « ici » (voir la figure 2.10 page 54). Les déictiques sont utilisés pour décrire l'endroit où les personnages habitent et ils sont accompagnés d'un geste désignant l'objet en même temps qu'est utilisé le terme déictique (deixis par ostension).

Finalement, on trouve un projet final dans la séquence présentée dans ce manuel. Le projet consiste en la présentation de la ville préférée des élèves. Ils ont le choix de

Trouver une adresse - Leçon 2 - Unité 2

Situer

4. Regardez ce décor de film. Complétez avec une expression de lieu.

- Le cinéma est ... de la banque.
- La banque est ... l'hôtel et le cinéma.
- L'université est ... la banque.
- La statue est ... la banque.
- Le musée est ... du château.
Il est ... l'hôtel.

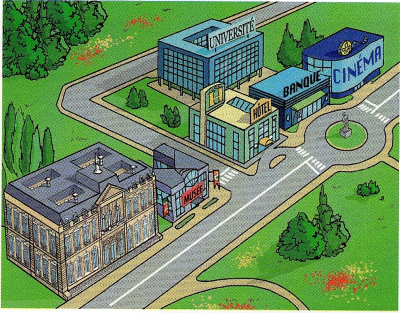


FIGURE 2.9 – Activité n° 4, Leçon 2, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)

Unité 2 - Leçon 3 - Faire une rencontre

Villa Marie-Claire

Rencontre



- Li Na** : Ah, c'est vous... Est-ce que vous travaillez pour Florial ?
- Li Na** : Moi, j'habite ici.
Ludovic : Dans la tour Eiffel ?
Li Na : À côté.
- Li Na** : Et à Paris, où est-ce que tu habites ?
Ludovic : J'habite là, à Saint-Cloud.

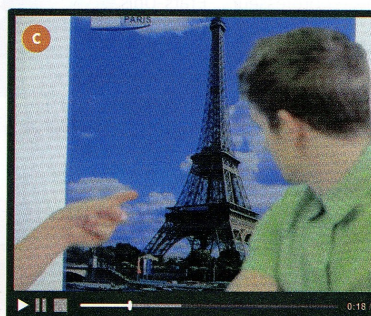
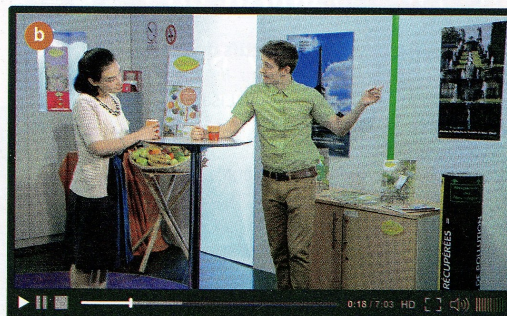
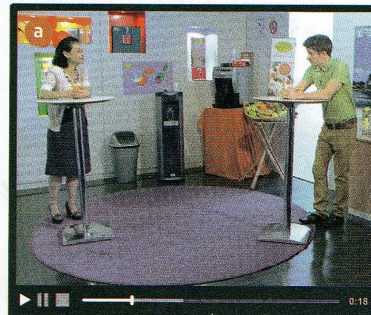


FIGURE 2.10 – Activité n° 1, Leçon 2, Unité 3 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)

travailler en groupe ou individuellement. Pour ce travail, ils ont une liste d'étapes à suivre qu'ils doivent utiliser dans leur présentation :

- « situez votre ville ;
- présentez les lieux touristiques ;
- parlez des gens ;
- parlez des sorties et des activités ;
- présentez votre projet ».

Pour aider les élèves avec cette tâche finale, les auteurs ont créé une double page intitulé « Outils » où les auteurs font un récapitulatif des points de grammaire et de vocabulaire de l'unité. Ici, les déictiques « à gauche », « à droite » en même temps que les déictiques « devant », « derrière », « ici », « là », « là-bas », entre autres (voir la figure 2.11 page 55). Même si ce projet devrait ré-employer tous les sujets travaillés dans l'unité n° 2, la consigne et les questions de guide amènent les étudiants vers la description et non pas vers la prescription (l'indication d'un itinéraire). Pour ce projet, il n'y a pas de tâches pour le ré-emploi ni des déictiques spatiaux ni des indications de déplacement.

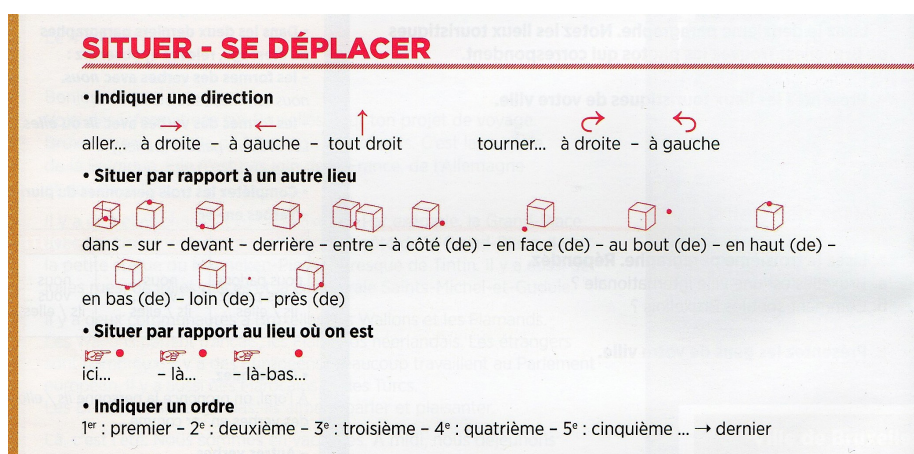


FIGURE 2.11 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)

Pour synthétiser, on peut dire que dans cette séquence les concepts abordés sont les suivants :

- Unité 2, leçon 1 (figure 2.6) : Orienter son interlocuteur en situation de déplacement, l'utilisation des objets non-orientés comme point de repère (des rues), l'utilisation des déictiques « à gauche » et « à droite ».
- Unité 2, leçon 1 (figure 2.7) : la deixis par ostension, l'utilisation des déictiques « à gauche » et « à droite » pour guider son interlocuteur en situation de déplacement dans un contexte fermé.
- Unité 2, leçon 2 (figure 2.8 et 2.9) : « les expressions de lieu », l'utilisation des déictiques « à gauche » et « à droite » avec des référents non-orientés, l'utilisation des déictiques « devant » et « derrière » avec des référents non-orientés et la localisation spatiale dans un contexte statique où il faut réutiliser les déictiques « à gauche », « à droite », « devant » et « derrière ».

- Unité 2, leçon 3 (figure 2.10) : les déictiques « ici » et « là » en contexte, la deixis par ostension.
- Unité 2, projet (tâche finale) : présentation descriptive d'une ville.
- Unité 2, outils (figure 2.11) : présentation graphique des déictiques « à gauche », « à droite », « devant », « derrière », « ici », « là » et « là-bas ».

Après d'avoir relevé les caractéristiques des activités qui traitent des itinéraires et des déictiques spatiaux de l'unité 2 du manuel *Tendances* niveau A1 (GIRARDET et al.), on peut dire que les sujets proposés ne sont pas simples. La leçon 1 où les déictiques « à gauche » et « à droite » sont présentés les met dans un contexte où l'interlocuteur non seulement doit se déplacer mais aussi doit utiliser comme référents des objets non-orientés. Après cette activité suit une autre, qui part de l'utilisation de ces déictiques dans un contexte fermé, où on ne peut pas suivre les mêmes points de repère qu'on utilise quand on se trouve en ville. Il s'agit aussi d'une situation de déplacement mais la deixis par ostension vient aider l'interlocuteur pour la compréhension du référent. Il n'empêche que ce sont deux situations différentes qui ne partagent pas les mêmes caractéristiques. Les questions qui sont posées aux étudiants sont centrées sur la compréhension globale du dialogue, d'où vient ou vers où le personnage se dirige, mais rien jusqu'ici n'est dirigé vers l'acquisition de cette notion.

Les deux activités qui suivent et qui font partie de l'unité 2, leçon 2 (voir les figures 2.8 et 2.9) ont pour but que les élèves soient capables de situer dans un espace statique des bâtiments orientés et non-orientés. La première activité consiste à identifier les « expressions de lieu » et la deuxième à les réemployer.

Dans la leçon 3, les auteurs introduisent les déictiques « ici » et « là ». C'est aussi dans un dialogue qu'ils sont présentés mais cette fois ce ne sont pas des indications qui sont utilisées mais la description de l'endroit où les personnages habitent. L'axe de distance par rapport aux locuteurs est la même, l'éloignement. La deixis par ostension apparaît à nouveau dans cette activité mais encore une fois les questions de compréhension orale ne touchent pas le sujet de l'interprétation des déictiques.

On ne parlera pas de la tâche finale proposée dans cette séquence parce qu'elle ne demande pas l'utilisation ni des itinéraires ni des déictiques spatiaux car elle est centrée sur la description d'une ville et non pas sur les déplacements. Néanmoins, on va prendre en considération quelques points de la page d'« Outils ». Ils sont donnés afin que les élèves les emploient dans le projet de fin de séquence même si la consigne n'est pas orientée vers son emploi. Ce qui attire mon attention ici est d'abord le choix des images pour l'explication des prépositions de lieu (dans, sur, devant, derrière, etc) car ce sont des images de deux objets non-orientés dont un point et un cube. Les illustrations avec ces éléments est presque la même pour plus d'un exemple (comme dans les illustrations de « derrière », « à côté de » et « près de » voir image 2.11 page 55) et cela complexifie son interprétation. Quand aux déictiques « ici », « là » et « là-bas », ils sont illustrés à côté d'une main qui signale quelque chose, un geste, qui illustre la deixis par ostension, il me semble que ce choix est aussi due du fait que tous les exemples avec des déictiques dans la séquence ont été accompagnés par des gestes comme ceux-ci. Le problème que ce choix pourrait éventuellement provoquer chez l'élève est que celui pourrait comprendre que l'utilisation de ces déictiques doit impérativement être accompagnée par un geste et on sait que cela n'est pas obligatoire dans tous les cas.

L'ensemble de la séquence a montré qu'elle touche presque tous les aspects des déictiques spatiaux parfois même les plus difficiles comme la référenciation à partir d'un objet non-orienté. Cependant, dans toutes les activités, on a vu peu ou presque au-

cun réinvestissement des concepts montrés, même le projet en fin de l'unité n'inclut pas forcément ces concepts ni l'idée d'itinéraire sachant qu'un des objectifs actionnels de la séquence est « s'orienter et trouver une adresse dans une ville ». D'ailleurs, on a vu que parfois les activités n'ont pas une progression pour l'élève. Par exemple, dans la leçon 1, les auteurs commencent avec une des activités la plus difficile de la séquence, à savoir suivre un itinéraire en ville ; ensuite, ils introduisent le déplacement dans un environnement fermé et dans la leçon 2 ils l'enchaînent avec une des activités les plus simples (la description de la position spatiale des bâtiments), qui, à mon avis, serait mieux placée en début de séquence. En conclusion, on peut dire que le souci ne se trouve pas dans la complexité des concepts mais dans la transposition didactique.

2.2.2 Les difficultés des apprenants en FLE

Le sujet de l'énonciation dans les itinéraires n'est pas simple. Selon les différents indices de l'énonciation qui sont présent dans l'itinéraire, la tâche à accomplir peut-être difficile même pour un natif. C'est pour cela que quand on pense aux apprenants de FLE, il faut non seulement penser à la compréhension du message et toutes les subjectivités des éléments qu'on a analysés dans les derniers chapitres mais aussi d'autres éléments spécifiques pour les apprenants en FLE.

L'absence des éléments de la langue cible dans la langue maternelle Le plus difficile pour un apprenant de n'importe quelle langue étrangère est de comprendre un élément qui n'existe pas dans sa langue maternelle. Quand on pense aux apprenants qui ont comme langue maternelle l'espagnol ou l'anglais, il est nécessaire de penser à la difficulté d'acquisition de ce système car dans leur langue maternelle, il n'existe pas l'adverbe « là » pouvant dénoter parfois la proximité, parfois l'éloignement, voire être totalement indéterminé. Dans ces systèmes on trouve seulement un axe qui dénote l'éloignement (« there » en anglais et « allá, allí » en espagnol) et la proximité (« here » en anglais et « aquí » en espagnol). Donc, dans le cas de ces apprenants, il n'y aurait pas d'élément équivalent avec lequel on pourrait faire un parallèle pour les aider à comprendre et il faudrait voir une nouvelle façon de leur faire acquérir cette notion.

Les points de repère Un autre sujet qu'il faut prendre en compte en ce qui concerne les apprenants en FLE sont les point de repères. Les points de repère qu'un nouvel arrivant en France peut ne pas connaître mais qui sont quand même utilisés par les natifs pourraient être une gêne pour pouvoir suivre des indications. Néanmoins, il est possible de pouvoir les inclure dans un itinéraire si on les travaille auparavant dans la séquence ou si on apprend aux étudiants à demander la description des points de repère qui leur sont inconnus.

L'interprétation des déictiques Le référent des déictiques peut varier d'un énoncé à l'autre. Ici, ces unités linguistiques ne sont pas susceptible d'avoir un seul référent car « si elles reçoivent bien en discours un référent spécifique, [elles] ne possèdent pas, en langue, de denotatum⁴ spécifique » (KERBRAT-ORECCHIONI). C'est bien cette double référenciation qui entre en jeu au moment de la transposition didactique. L'objectif pédagogique est que l'élève arrive à comprendre et réutiliser un élément dans une langue étrangère qui peut indiquer une chose différente chaque fois qu'il est employé

4. classe d'objet que l'objet est virtuellement susceptible de dénoter

par un locuteur différent, dans un contexte différent ou tout simplement à des moments différents, même séparés d'une minute. Pourtant, le défi n'est pas de montrer les différents référents que ces unités linguistiques peuvent avoir mais arriver à faire s'approprier ces éléments aux élèves de tel sorte qu'ils puissent réellement les utiliser avec les différents référents dans des contextes différents.

2.2.3 Se déplacer virtuellement dans une ville française

Ayant la perspective actionnelle comme modèle pour le développement d'une séquence, il convient de décider tout d'abord d'un cadre spécifique. On suivra la définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seuls leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est à la fin d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CONSEIL DE L'EUROPE).

La particularité des déictiques spatiaux est que son référent peut varier selon la situation de communication. Or, dans un cours de FLE, l'espace physique ne change pas, on reste à l'intérieur de la salle de classe la plupart du temps. Comment mettre alors en contexte un concept qui implique de se déplacer si on est obligé de rester là où on est en même temps qu'on donne des tâches pour rendre l'élève un « acteur social », selon les termes du CECRL ?

Deux axes différents à montrer sont en jeu ici : la proximité et l'éloignement. En principe, on pourrait montrer l'utilisation des déictiques qui montrent la proximité physique par rapport au référent et la deixis par ostension car le simple déplacement du professeur dans la salle de classe sera suffisant. Nonobstant le cas d'activités plus difficiles comme le pointage sur des objets invisibles à partir du lieu de l'interaction où l'imagination constructive intervient, il serait mieux de l'aborder avec une activité où la représentation d'un objet éloigné physiquement de nous soit visible. Pour l'illustration de l'utilisation des déictiques, on a pris un plan de la ville de Rennes pour mieux visualiser les distances entre le référent utilisé par notre interlocuteur et la position physique d'où on se trouvait. À partir de cette activité la projection spatiale a alors pris plus de sens : comment est-ce qu'on arrive à notre objectif sans avoir sous les yeux ce plan ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons décidé de faire appel aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) mais n'ayant pas trouvé un logiciel ou activité qui travaille spécifiquement ce sujet dans l'enseignement, nous avons choisi d'élargir le champ de recherche. C'est ainsi que nous avons trouvé le site de Rennescraft. Ce site a mis en ligne un projet consistant à « Utiliser Minecraft ⁵ comme un outil de médiation et de réflexion autour de

5. Minecraft est un jeu d'aventure rappelant les Lego, où le joueur se promène dans un vaste monde, collecte des ressources, place des blocs pour construire des structures et vit des aventures (PERRSON et BERGENSTEN).

la ville. Pouvoir produire ou reproduire l'existant, l'imaginaire. Construire et apporter des points de vues différents en terme d'urbanisme, de territoire, de vivre ensemble » (« [Rennescraft 2016 à la journée Numéripro](#) »).

La particularité de ce projet part du principe que la ville physique se mélange constamment à la ville virtuelle et tout un chacun peut, déjà aujourd'hui et encore plus sûrement demain, interagir avec le mobilier urbain, découvrir et partager la richesse du patrimoine via les nouvelles technologies. Le jeu permet aux élèves de se déplacer virtuellement dans une ville qui existe dans la vraie vie dans un pays francophone et ainsi pourvoir ré-employer les concepts abstraits des déictiques sans bouger de la salle de classe ou de la maison (dans le cas où le professeur choisit une séquence entièrement virtuelle). Ce jeu permet aussi de pouvoir montrer aux apprenants qu'on peut parler, décrire et donner un itinéraire pour guider quelqu'un dans un contexte qui peut se trouver loin de soi. L'imagination constructive et les représentations intérieures pourront avoir une représentation visuelle mais virtuelle donc les exercices sur ce type de réalité virtuelle doivent les entraîner à réaliser ce type d'activité dans un contexte réel.

2.3 Le projet et ce qu'on attend de lui

Depuis déjà un certain temps, les besoins de nos élèves ont changé. Pour répondre à ses nouveaux besoins l'enseignement de langues étrangères a commencé à s'intéresser aux jeux et non seulement aux jeux traditionnels mais ceux qui ont besoin d'une connaissance en informatique pour être développés. Cependant, la plupart de ces jeux créés pour l'enseignement de langues se sont centrés dans l'exploitation et l'acquisition du lexique et a laissé de côté les autres axes qui composent une langue.

Si on prend un des sites de langues qui a développé beaucoup d'activités virtuelles pour l'apprentissage de plusieurs langues étrangères comme le site *Ba Ba Dum* ([MIZIELINSKA](#) et [MIZIELINSKI](#)), on peut voir que l'objectif principal est l'acquisition de lexique. Même si on trouve plusieurs niveaux et activités à faire, l'objectif reste le même, on ne peut pas espérer ici améliorer d'autres compétences car ce n'est pas le but des exercices donnés. L'activité principale consiste à trouver l'image qui correspond à un mot donné à l'oral et transcrit au milieu de l'écran. Sur ce même modèle fonctionnent beaucoup (presque tous ?) les sites ou applications proposées aux élèves pour s'entraîner à la maison ou en-dehors des heures de cours en autonomie. Cependant on trouve bien sûr des exceptions. En ce qui concerne spécifiquement le champ de l'apprentissage de langues étrangères, on trouve, par exemple, le jeu *Learn Japanese to survive! Hiragana Battle* ([SLEEPY DUCK](#)). Comme son nom l'indique, il faut apprendre le japonais pour survivre dans le jeu et arriver au but de l'aventure virtuelle. Ce jeu est beaucoup plus attirant tant pour les élèves que pour les professeurs car il développe en même temps le lexique, la phonétique et l'écriture des caractères (de l'alphabet hiragana) qui est une des compétences les plus difficiles à acquérir dans la langue japonaise. Par ailleurs, si on sort du champ des jeux conçus pour l'apprentissage des langues étrangères, on peut trouver d'autres exemples qui développent plus d'une compétence chez les apprenants mais qui demandent de les adapter avant d'être manipulées par nos étudiants. C'est le cas du jeu *Minecraft* et de son adaptation pédagogique « *Minecraft l'heure de code* » que l'on détaille dans la section suivante.

2.3.1 Le site de « Une heure de code Minecraft »

Mojang⁶ a créé un tutoriel pour apprendre les bases de l'informatique. Appelé « Une heure de code avec Minecraft » (« Une heure de code avec Minecraft »), ce tutoriel consiste à programmer les déplacements d'un bonhomme appelé Alex ou Steve dans un endroit simulé du monde de Minecraft⁷. Pour programmer les déplacements du personnage, les apprenants ont des blocs qui se trouvent du côté droite de l'écran. Les étudiants doivent mettre dans l'ordre ces blocs d'actions pour que le bonhomme puisse se déplacer. La programmation se fait traditionnellement avec du texte, mais ce tutoriel utilise Blockly qui utilise des blocs visuels qu'on peut glisser et déposer pour écrire des programmes. En faisant cela l'élève joue en créant du code Javascript.

Constitué de quatorze mini-jeux où on peut jouer et apprendre les bases de la programmation en même temps. Ce tutoriel est gratuit et on peut y accéder à partir dès l'âge de six ans. Tout le monde peut jouer, même ceux qui n'ont aucune connaissance en programmation.

Le tutoriel a été construit pour apprendre aux enfants comment fonctionne la programmation. Cependant, il peut être utilisé à d'autres fins éducatives également. Ce site créé avec des objectifs pédagogiques est conçu à travers les activités qui le composent d'une façon simple et claire (voir l'image 2.12 page 61 pour avoir une idée de l'interface). Tout d'abord, le site présente et explique à l'aide des vidéos le fonctionnement du jeu pas à pas. Il propose aussi les transcriptions des vidéos pour guider le joueur à travers de différents niveaux de complexités. Dans les premiers niveaux, les joueurs vont apprendre les bases du code procédural, permettant d'effectuer une série d'actions. Puis ils vont pouvoir commencer à automatiser des tâches grâce à l'intégration des boucles. Enfin, les conditions leur permettent d'agir en fonction de l'environnement. Ici, même l'introduction du tutoriel (les vidéos de présentation de chaque activité) demandent une compréhension écrite et orale avec un but précis : pouvoir commencer à jouer. Les étapes suivantes demandent aussi une compréhension écrite pour pouvoir faire avancer le personnage dans de différents contextes. Même si le principe du tutoriel est d'aider à comprendre la façon dont le codage fonctionne, les tâches et l'organisation des activités proposées peuvent aider à l'apprentissage du FLE car il a été didactisé de manière à ce que chaque activité soit bien encadrée.

Il est possible aussi, avec quelques changements, de pouvoir introduire les notions d'itinéraires et des déictiques avec ce tutoriel car le principe des activités est d'organiser les commandes qu'on donne pour faire bouger le personnage et le faire atteindre un but précis, ce qui demande un déplacement à travers des prescriptions données par le « locuteur » (le programmeur qui donne les commandes au personnage). Ici, le but n'est pas apprendre la langue mais le déplacement d'un tiers à travers d'indications données en français donc la langue devient le moyen pour atteindre un but. La motivation des élève sera portée sur un objectif autre que celui qu'ils ont déjà dans la salle de classe du cours de FLE et ils verront une application concrète de leurs connaissances sur la langue française.

Il est sûr que de la manière que le tutoriel se présente, il n'est pas possible de réaliser toute une séquence pédagogique en FLE car à aucun moment on ne réalise des activités ni de production écrite ni de production orale. De plus, le fait que le tutoriel soit construit pour l'apprentissage de l'informatique fait que le langage utilisé pour

6. Mojang AB est un studio suédois de jeux vidéo, fondé en mai 2009 sous la dénomination Mojang Specifications par Markus Persson, Carl Manneh et Jakob Porsér. Mojang est principalement connu pour avoir créé le jeu Minecraft.

7. Le tutoriel est disponible à l'adresse <https://studio.code.org/s/mc/>.

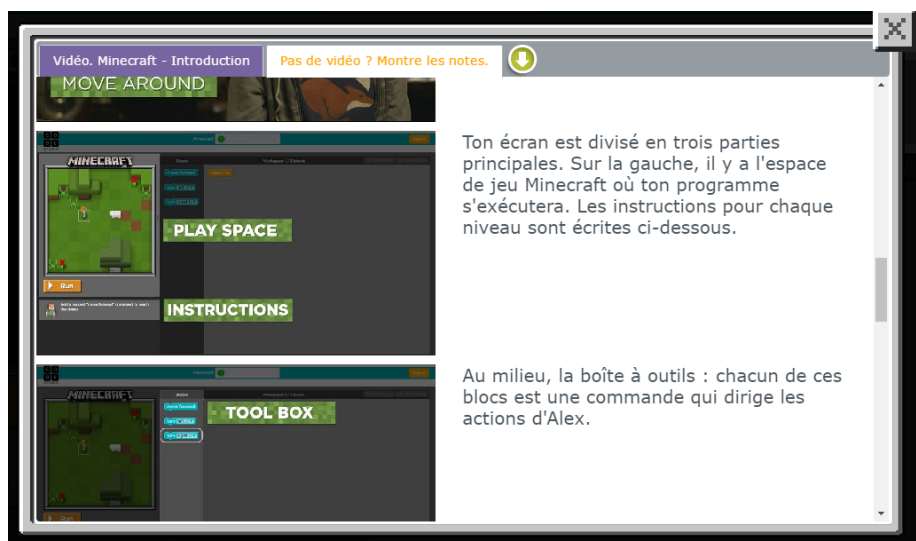


FIGURE 2.12 – Transcription des vidéos de présentation du tutoriel « Heure de code Minecraft »

les activités ne sont pas des énoncés que l'on peut utiliser couramment en contexte réel (voir la figure 2.13 page 61).

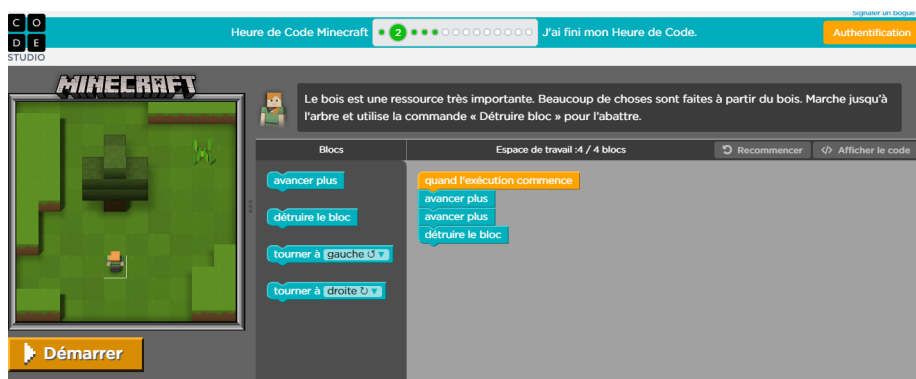


FIGURE 2.13 – Le langage des commandes des activités du tutoriel « Heure de code Minecraft »

Les atouts de ce tutoriel nous permet de penser qu'il peut parfaitement fonctionner pour l'apprentissage du FLE s'il est correctement exploité. C'est pour cela que nous avons décidé de prendre sa structure pour construire une séquence pédagogique adaptée à l'apprentissage des déplacements en ville et l'exploitation du corpus « En ville ».

2.3.2 Le projet

Le chapitre suivant va présenter un projet où nous essayons de mettre en pratique le corpus de langue orale « En ville » dans l'enseignement du FLE. Pour cela, nous

planifions toute une séquence pédagogique qui traite de certaines caractéristiques de ce corpus dégagées à partir de son analyse. La liste des caractéristiques n'est pas courte et nous considérons qu'elle est encore loin d'être finie. Cependant, il est impossible de tout traiter dans une seule séquence d'enseignement, raison pour laquelle nous avons choisi de nous centrer sur la thématique des déplacements en ville et l'utilisation des déictiques dans les itinéraires.

En tenant compte que dans le sujet que nous envisageons de développer interviennent beaucoup d'éléments difficiles à traiter de façon abstraite, nous avons choisi un support virtuel pour mieux illustrer le sujet. Le projet qui est développé dans le chapitre suivant consiste donc à créer une séquence pédagogique totalement en ligne qui puisse aider les apprenants de FLE à acquérir certains concepts de l'énonciation dans les itinéraires présents dans le corpus « En ville ».

Ce projet envisage l'acquisition de plusieurs objectifs d'ordre éducatif :

- le remploi du corpus « En ville » dans le cadre de l'enseignement du FLE ;
- le développement d'une séquence didactique de FLE complètement en ligne ;
- le traitement de l'énonciation en FLE (notamment l'utilisation des déictiques spatiaux) ;
- l'utilisation des jeux comme activités d'apprentissage.

En conséquence, la séquence pédagogique propose tout un scénario pédagogique réalisable virtuellement car, à mon avis, c'est la meilleure façon d'illustrer un concept abstrait comme c'est le cas des déictiques spatiaux. Ici, nous proposons un endroit où l'on peut se déplacer sans se déplacer réellement. À travers de différentes activités, ce projet pourrait matérialiser dans un monde virtuel la projection spatiale présentée dans le corpus « En ville ». Le choix d'utiliser ce concept pour la séquence pédagogique part principalement du fait que nous avons constaté qu'une grande quantité d'interlocuteurs français réalisent cette projection spatiale mentale au moment de donner un itinéraire.

Ayant comme but l'application et le développement des quatre compétences langagières de communication (expression et compréhension orale et écrite), les activités proposées visent ces quatre axes à travers de différents jeux et activités en ligne. Pourtant, les activités des jeux « du lexique » comme par exemple les activités du site *Ba Ba Dum* ne seront pas utilisés dans la séquence.

Nous mettons en pratique la perspective actionnelle (**CONSEIL DE L'EUROPE**) dans cette séquence. C'est pour cela que l'acquisition de la langue ne sera pas le seul but de la séquence. L'autre objectif est l'accomplissement d'une tâche de la vie réelle comme arriver à suivre des indications pour arriver à un endroit sans connaître le chemin à faire. Le français devient ici un moyen pour arriver à un but concret.

Ce projet a été pensé pour différents publics d'étudiants mais en particulier pour des étudiants qui habitent dans des pays qui n'ont pas beaucoup de contact direct avec le français dans le quotidien comme les pays de l'Amérique latine. Nous avons pensé en particulier à ce public car d'un côté les voyages sont très chers pour certains élèves et avoir l'opportunité de se promener virtuellement dans une ville française attirerait beaucoup l'attention de ces étudiants, même s'il ne s'agit que d'un jeu. Et d'un autre côté, pendant mon stage pratique dans ma formation en Argentine, j'ai souvent été confronté à la question des étudiants du secondaire de « pourquoi apprendre une langue comme le français dont on ne se servira jamais dans la vraie vie ? ». Dans cette séquence ces étudiants qui n'ont pas la possibilité de se servir de leurs connaissances de français en dehors de la salle de classe vont pouvoir profiter d'un environnement

où il va falloir comprendre la langue française pour franchir des étapes en vue d'atteindre un but concret. Il n'empêche pas que cette séquence puisse être utilisée par des élèves d'autres parties du monde, qu'ils aient des contacts avec le français ou non.

2.3.3 Les attentes

Dans la dernière section, on a parlé du projet que nous allons mettre en place pour l'exploitation du corpus « En ville » : ses objectifs, son développement et l'approche suivie. Nous discutons à présent des attentes de ce projet. Ces attentes visent « des objectifs divers, mais complémentaires » (DENIS). Tout comme Michel DENIS dans son ouvrage *Langage et cognition spatiale*, nos objectifs traitent des réalités cognitives et linguistiques, ainsi que d'autres que nous formalisons à l'aide d'outils logiques. En ayant une thématique commune à ces disciplines, comme c'est le cas de l'énonciation dans les itinéraires ici, elles vont participer à l'édification d'un ensemble de connaissances à la fois théoriques et pratiques qui vont être directement en relation avec l'apprentissage du français.

Les attentes du projet quant aux étudiants Tout d'abord, cette séquence envisage d'aider les étudiants des niveaux plus avancés (B1 et plus) avec tous les concepts complexes des itinéraires qui posent problème lorsque les étudiants sont confrontés avec le français en contexte d'échange. Notre principal intérêt est de traiter ces sujets qui normalement ne sont pas traités en cours de FLE car on ne continue pas à enseigner les itinéraires après le niveau B1.

C'est notamment une séquence qui veut aider les élèves sur le point de partir vivre dans un pays francophone car on va les exposer à des activités avec des documents audios authentiques du français spontané contemporain. Cependant, elle peut aussi développer les compétences des étudiants qui n'auront pas cette possibilité mais qui souhaitent mettre à l'épreuve leurs connaissances à propos de la langue dans une situation de communication en dehors de cours traditionnels. Ils devront se servir de leurs compétences pour arriver au bout des activités car ils seront placés dans un contexte d'autonomie.

Ce projet essaie de développer toute une séquence entièrement en ligne qui vise à répondre aux nouveaux besoins de nos étudiants à l'heure actuelle. L'utilisation des nouvelles technologies pour ce projet a pour but une séquence qui puisse être accessible à tout moment pour afin de pouvoir s'adapter à l'emploi du temps des étudiants. Et cela aussi avec l'idée que l'élève puisse travailler la langue en s'amusant et sans avoir l'impression qu'il est obligé à réaliser un devoir mais qu'il est amené à se surpasser dans un contexte ludique.

Les attentes du projet par rapport aux contenus On essaie de créer un scénario pédagogique qui puisse réutiliser le corpus « En ville ». Le corpus « En ville » étant un corpus de l'oral, il demande une exploitation centré plutôt sur l'oral même si l'on cherche à traiter toutes les compétences. Ce point de départ est vu aussi comme une opportunité pour travailler l'oral autrement. En fait, cela fait déjà plusieurs années que les méthodes essaient de travailler l'oral comme une compétence différente de l'écrit mais malheureusement, jusqu'ici aucun changement significatif a été produit. Chantal PARPETTE parle largement de ce sujet dans son article à propos de la compréhension orale et par rapport aux activités de compréhension orale (CO) et compréhension écrite (CE), elle déclare :

Si l'on regarde dans les méthodes de FLE les consignes de CO, on y voit peu ou pas de différence d'approche par rapport à celles qui gèrent les activités de CE. « Écoutez », remplace « lisez », mais les activités proposées sont largement élaborées sur le même modèle : QCM, questions, reformulations, etc. ne laissent en rien apparaître un traitement distinct de la réception écrite et de la réception orale, dans la mesure où elles s'intéressent à la recherche du sens sans prendre en compte les différences de modalités de production / réception de ces discours en situation naturelle. Les stratégies d'enseignement de la CO sont alignées sur celles de la CE. (PARPETTE)

PARPETTE dit clairement qu'une nouvelle exploitation de l'oral est nécessaire en cours de langue étrangère. Dans le cas de ce projet, c'est le jeu *Blockly* qui amène les activités de compréhension orale dans un autre champ d'exploitation différent des activités traditionnelles de CO. Ce jeu a pour but une tâche où il faut appliquer ce que l'on a compris dans les enregistrements oraux. Ici, on ne demande pas aux étudiants ni de répondre à des questions ni de reformulations mais qu'ils agissent en fonction d'informations qu'ils ont pu recueillir grâce aux itinéraires donnés par un inconnu. Il s'agit d'activités où il faut partir à la recherche du sens d'énoncés en situation. C'est-à-dire qu'on demande aux élèves de réaliser une tâche qu'ils ont peut-être déjà vécu ou qu'ils vont vivre en réalité.

Le travail de Chantal PARPETTE évoque aussi la fugacité de la langue orale et le fait que l'on ne peut pas réécouter un énoncé quand on se trouve dans la situation de communication. Si on suit ce raisonnement et on limite l'écoute des enregistrements à une seule écoute, on pourrait faire comme si les locuteurs n'étaient pas capables de redemander à leur interlocuteur quand ils n'ont pas compris quelque chose, ce qui semble naturellement exagéré. Le travail de Claudette CORNAIRE semble suivre aussi notre ligne de pensée car elle évoque le caractère « éphémère » de la parole et le fait que l'auditeur « doit être vigilant en essayant de comprendre sur-le-champ les propos d'un locuteur », mais en conclut que « l'auditeur a toujours le loisir de faire répéter un mot ou de demander des clarifications » (CORNAIRE et GERMAIN). C'est pour cela que dans ce travail, nous choisissons de laisser la possibilité aux étudiants de l'écoute multiple pour prendre en compte cette alternative qu'on a au moment où on se trouve dans la situation de communication avec un interlocuteur inconnu. Cependant, le nombre d'écoutes est limité et non pas infinie.

Les activités non-traditionnelles sur la compréhension de l'oral ne constituent pas la seule attente sur les contenus de ce projet. Nous souhaitons aussi pouvoir créer des activités centrées sur l'utilisation des déictiques spatiaux en contexte où l'on puisse voire en même temps les différents axes de distances par rapport au locuteur. On cherche à ce qu'après la réalisation de tous les activités présentées, les apprenants soient capables de réutiliser les déictiques spatiaux de façon spontanée. À la fin de cette séquence, on espère avoir des enregistrements oraux produits par des étudiants en FLE. Dans ces productions, nous prévoyons qu'ils soient capables de donner un itinéraire en réutilisant les déictiques spatiaux pour leurs productions.

Par ailleurs, on cherche aussi la réalisation d'un scénario pédagogique créé à partir de zéro. Si on cherche la définition précise de scénario, on apprend que « Un scénario, comme son nom l'indique, concerne la mise en scène de vos cours, les éléments que vous avez choisis (texte, son, vidéo, jeux, ...) et leur agencement dans le temps imparti pour ce cours » (SPRENGER). Cependant, pour ce projet, nous ne choisissons pas seulement des éléments mais nous les créons également à partir de différents logiciels

en ligne. Ce petit plus est pensé afin d'adapter les activités à l'exploitation du corpus « En ville ».

La séquence didactique :

« Jouons avec le français ! »

Ce chapitre est focalisé sur le développement de la séquence pédagogique qui est entièrement en ligne. Cette séquence utilise le corpus « En ville » et son analyse pour aborder directement les axes qu'on a identifiés dans les derniers chapitres comme les plus difficiles à interpréter dans un itinéraire.

Pour le développement de la séquence, on adapte le format du site « L'heure de code Minecraft » aux différents objectifs de ce travail, à savoir :

- l'exploitation du corpus « En ville » ;
- des activités orientées à un public FLE ;
- l'énonciation en cours de FLE ;
- une séquence qui puisse être réalisée à distance et qui puisse développer l'autonomie de l'élève ;
- le traitement des itinéraires dans les classes de niveaux les plus avancés de français langue étrangère (B2 et plus).

Pour arriver à travailler tous ces sujets et utiliser toutes les compétences d'apprentissage dans une seule séquence didactique, il a fallu utiliser différents outils technologiques. Les activités que nous avons réalisées à l'aide de ces logiciels ont été publiées sur le blog « Jouons avec le français ! » qui a été créé exclusivement pour ce projet. Il est disponible à l'adresse <https://dollyfle.lgeorget.eu/>.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord les outils technologiques que nous avons mis en place et que nous avons même pour certains créés pour chaque étape du projet. Ici, nous montrons comment il est possible d'utiliser des outils créés pour l'éducation et aussi comment on peut adapter d'autres qui n'ont pas été développés à des fins éducatives.

Ensuite, nous détaillons la séquence didactique complète qui a été imaginée pour l'exploitation du corpus « En ville ». Ici, nous incluons la planification faite pour le projet sur une grille pré-pédagogique à l'usage des professeurs de FLE. Ensuite, nous discutons de la mise en pratique des activités et par la suite, nous analysons les résultats préliminaires obtenus après cette mise en pratique auprès de deux étudiants.

Enfin, nous présentons ce que nous avons pu récolter avec le déroulement de toute cette expérience pour nous focaliser sur les résultats du traitement du jeu comme source pour l'apprentissage des langues étrangères. Ce point est développé du point de vue des étudiants et aussi des professeurs car cette séquence essaie d'introduire chez l'apprenant l'idée qu'on peut jouer et apprendre et chez les professeurs de langues les possibilités d'exploitation d'un corpus de langue orale du français contemporain et l'implémentation des outils technologiques.

3.1 Logiciels utilisés

Cette section liste et présente les logiciels, applications et jeux en ligne qui ont été utilisés et créés pour la conception de cette séquence pédagogique. Quelques uns de ces outils n'ont pas été pensés pour les utiliser dans l'éducation et encore moins pour être travaillés dans l'apprentissage de langues étrangères mais nous montrons comment ils peuvent être adaptés en fonction de nos besoins.

Comme il s'agit d'une séquence complète pour l'apprentissage de FLE, il a fallu ajouter des activités en plus de celles que l'on trouve sur « Une heure de code Minecraft », le site pris comme exemple à suivre. C'est pour cela que nous commençons par la description des activités qui ne se trouvent pas être inspirés de ce site. D'une part, ce sont les plus simples, en comparaison avec les autres activités développées, et elles nous permettent de commencer à exposer le processus enseignement-apprentissage. Et d'autre part, nous avons déjà évoqué dans le chapitre précédent les autres activités donc il ne nous reste à détailler ici que leur adaptation pour les apprenants de FLE.

Toutes les activités qui vont être présentées ne se trouvent pas forcément dans la séquence finale mais elles sont exposées en ligne pour montrer toutes les possibles exploitation d'un corpus de langue orale. Ces activités vont de la plus simple à la plus complexe et elles utilisent différents supports (images, audios, textes, etc.).

3.1.1 Les logiciels de prise en main aisée

Padlet¹ Padlet est un outil collaboratif en ligne. Il permet de créer et de partager des murs virtuels où l'on peut disposer des messages écrits ou oraux, des vidéos, des commentaires, des liens vers une autre page web, des images et même des documents joints :

« Version moderne du panneau d'affichage en liège, entièrement paramétrable vous pourrez gérer plusieurs murs, changez l'image de fond du mur, choisir la présentation des post-it, partager votre mur, le rendre plus ou moins public, choisir de modérer ou pas les publications, demander d'être averti en cas de nouvelle publication sur le mur » (« Padlet, un mur virtuel »)

Ce premier outil peut être utilisé comme déclencheur dans la phase de découverte au moment de la sensibilisation. Pour l'activité développée, nous nous sommes servi d'une image qui a été utilisée dans le corpus « En ville » pour voir les différentes valeurs de « là » et « ici » sur un plan de la ville de Rennes. Cette image a été mise sur un tableau de Padlet avec la consigne « Répondez à la question suivante pour compléter ce mur : Qu'est-ce que cette image représente pour vous ? Faites attention à tous les dessins ! ». Les étudiants devront commenter ce que cela représente pour eux à travers d'audios, de phrases, de vidéos ou n'importe quelle autre production. L'objectif de cette activité est que le professeur puisse savoir ce que les élèves connaissaient déjà à propos du sujet et ce qu'ils sont capables de déduire sans avoir d'autres explications que cette image. C'est une activité simple à manipuler qui nous laisse tester la créativité de nos étudiants car elle permet de s'exprimer par différents moyens et pas seulement des énoncés écrits.

PlayPosit² PlayPosit est un logiciel en ligne qui permet d'intégrer des exercices de type QCM ou quizz à une vidéo pour aider la compréhension des élèves.

1. <https://padlet.com>

2. <https://www.playposit.com>

PlayPosit « est un outil en ligne facilitant le visionnage (côté consommateur) et le remplissage de tests (côté acteur) et peut rendre efficacement les apprenants « consom'acteurs » ! » (VINCE). Les vidéos interactives que l'on peut créer avec cet outil sont utilisées principalement pour des classes inversées ou pour des formations en ligne.

L'activité développée à l'aide de cet outil a été pensée pour commencer à travailler avec les déictiques spatiaux en situation de déplacement. Nous avons décidé de travailler sur une vidéo 360°³ car ce type de vidéo donne au spectateur l'impression de faire partie de la scène qu'il est train de visionner. Nous voulons profiter de cette fonction pour montrer aux apprenants la subjectivité du référent des déictiques et comment ce référent peut changer avec un simple déplacement de quelques mètres. Avec cette activité, nous essayons de faire se rendre compte aux étudiants que ce qu'on avait à notre gauche deux secondes auparavant ne se trouve plus à gauche mais derrière nous si on avance de quelques pas, ce qui implique un changement du sens des déictiques d'un même énoncé. Pour arriver à faire comprendre cela aux étudiants, nous avons intégré des questions à choix multiple. Les questions sont posées au fur et à mesure que le personnage de la vidéo se déplace, le référent change et bien qu'on pose la même question et on utilise les mêmes déictiques spatiaux, les réponses correctes changent parce que la position du personnage change. Pour cette première activité, on commence par l'utilisation des déictiques « à gauche », « à droite », « devant », « derrière » mais on n'introduit pas encore « ici », « là » et « là-bas ».

La vidéo que nous avons utilisée pour l'activité a été trouvée sur la plate-forme de Youtube. Cette vidéo a été tournée dans le centre-ville de Rennes, ce qui nous donne un premier regard sur l'environnement où nous allons travailler après avec les activités qui suivent. À travers de cette activité, nous permettons aux étudiants de commencer à se familiariser avec le contexte et les points de repère de la ville.

La seule contrainte de cet outil est qu'il n'est pas encore adapté à cent pour cent aux vidéos 360°. L'activité avec *PlayPosit* peut être faite, la vidéo a pu être modifiée en vidéo interactive, il est possible de répondre aux questions qui ont été intégrées et la visionner avec la vue 360. Néanmoins, quand une question est visionnée, il n'est pas possible de revenir en arrière et d'utiliser le mode de visionnage 360. Alors la question « qu'est-ce vous avez à votre gauche ? » ne peut pas être répondue à moins que l'élève ait déjà utilisé le mode de visionnage 360 avant que la question n'apparaisse et regardé ce qu'il avait à sa gauche. Pour le moment, on a décidé de garder la vidéo avec l'intégration des questions avec *PlayPosit* et d'ajouter dans l'activité la vidéo originale pour qu'ils aient la possibilité d'utiliser les caractéristiques du visionnage 360.

SpeakPipe⁴ *SpeakPipe* est un outil pouvant être intégré sur des sites web. Il sert à enregistrer et envoyer des messages vocaux, par exemple sur un site préparé sur un enseignant. Les enregistrements peuvent être téléchargés au format mp3 par le professeur, propriétaire du site. *SpeakPipe* fournit également une page de messagerie vocale hébergée afin de pouvoir recevoir des messages vocaux sans installer quoi que ce soit sur le site Web. Néanmoins, il ne faut l'utiliser qu'avec des enregistrements bénins et ne contenant aucune donnée personnelle, car tous les messages audios sont également récupérés par la société exploitant *SpeakPipe*.

3. Une vidéo 360° est une vidéo immersive permettant aux individus la visionnant d'avoir une vue panoramique de la scène filmée.

4. <https://www.speakpipe.com>

L'activité que nous avons développée à l'aide de cet outil et le site de Rennes-craft — ce site, permettant une visite virtuelle de Rennes, et l'activité que nous avons développée autour sont détaillés dans la prochaine section — est la suivante :

1. L'étudiant doit aller sur le site de Rennescraft et se promener dans le centre-ville.
2. Il doit choisir un bâtiment qui attirant son attention.
3. Il doit s'enregistrer à l'aide de *SpeakPipe* en donnant un itinéraire où il indique comment arriver au bâtiment qu'il a choisi depuis la place de la République ou le jardin Saint-Georges.
4. Il doit envoyer l'enregistrement au professeur qui l'enverra par la suite à un camarade.
5. L'autre étudiant doit aller sur le site de Rennescraft et suivre les indications de son camarade.
6. L'étudiant qui a reçu l'enregistrement doit envoyer un message écrit pour expliquer s'il a pu ou non arriver à sa destination. S'il a pu arriver à sa destination, il doit dire grâce à quoi il a pu le faire. Dans le cas contraire, il doit expliquer pourquoi.

Les possibilités de cet outil sont très larges pour travailler la production orale. Il ne demande pas de manipulations spécifiques car il suffit de se créer un compte « professeur » (totalement gratuit), mettre un widget sur la plate-forme qu'on utilise pour développer nos activités en ligne et donner la consigne aux étudiants. Avec un compte « professeur » sur le site de *SpeakPipe*, on peut avoir une page de messagerie vocale où il est possible d'écouter les enregistrements de ses étudiants et savoir à qui correspond chaque enregistrement audio car chacun est envoyé à l'enseignant avec le nom, le prénom et l'adresse mail de l'étudiant (ces informations sont demandées avant d'envoyer l'enregistrement à l'enseignant).

Explee⁵ *Explee* est un outil un peu différent des autres. Il demande une connaissance plus avancée en informatique mais il reste quand même à porte de main des débutants dans ce domaine. Il sert à créer des présentations animées pour dynamiser les explications conceptuelles. Cet outil en ligne pour l'édition des vidéos d'animation permet de réaliser soi-même et de manière simple des vidéos *scribing* (des vidéos animées où l'on voit une main dessiner des images et des messages et accompagnées souvent d'une musique ou d'une voix off). Il a des objectifs éducatifs et des options qui ont été pensées spécifiquement pour les enseignants.

Pour notre projet, nous avons choisi *Explee* pour créer les vidéos qui utilisées pour la phase d'appropriation dans l'étape de systématisation / fixation avant la phase d'autonomie. En effet, l'ancrage mémoriel des informations est facilité lorsque l'on utilise de l'image et du dessin pour communiquer une information. Les vidéos viennent résumer toutes les concepts travaillé dans cette séquence. Grâce à l'utilisation des dessins, on peut expliquer les différentes interprétations des référents des déictiques spatiaux. En effet, ces concepts abstraits sont très difficiles à saisir, d'autant plus qu'ils sont très dépendants du contexte de la situation d'énonciation, comme on l'a vu au chapitre précédent. L'usage de vidéos explicatives aide à saisir les concepts et aussi surtout à les mémoriser car un concept abstrait est plus facile à retenir avec une illustration.

Un des avantages de travailler avec *Explee* est de pouvoir fabriquer par nous-mêmes les supports oraux et écrits qui vont permettre travailler la compréhension

5. <https://explee.com/>

écrite et orale de nos étudiants. D'une part, nous avons les images qui, comme on l'a déjà dit, peuvent aider à la fixation des concepts. Elles peuvent également aider à la compréhension du lexique inconnu car les étudiants ont sous les yeux « le signifié et le signifiant » (SAUSSURE). D'autre part, le logiciel nous propose un synthétiseur de voix qui permet d'ajouter une narration accompagnant le déroulement de la vidéo. Ce synthétiseur n'est pas parfait mais il est de loin un de plus complets que l'on peut trouver pour ce type d'activité. D'ailleurs, pour les professeurs dont la langue maternelle n'est pas le français, ce synthétiseur peut signifier un grand gain de temps puisqu'il évite de devoir s'enregistrer soi-même, tâcher de faire en sorte que la narration corresponde avec la vidéo et réécouter les enregistrements pour surveiller sa prononciation.

Le seul souci de travailler avec *Explee* est qu'on peut travailler avec un compte d'essai où toutes les fonctionnalités sont accessibles uniquement pendant quatorze jours. Après cette période d'essai, certaines fonctionnalités cessent d'être disponibles, comme par exemple, le synthétiseur de voix. Il est possible de continuer à utiliser la version gratuite du logiciel mais, comme on vient de le dire, elle ne propose pas les options les plus attrayantes pour travailler la compréhension orale.

3.1.2 Le jeu « Blockly » adapté pour le FLE

Quand on a imaginé la séquence que nous voulions développer virtuellement, nous avons trouvé que le modèle du site d'« Une heure de code Minecraft » était le plus approprié pour atteindre notre but. Néanmoins, comme ce site a été pensé pour apprendre les bases de la programmation, il nous a fallu adapter certains aspects. L'activité centrale comme certains blocs de commandes devaient être changés de façon à ce que l'objectif soit l'acquisition des notions de l'énonciation dans les itinéraires et l'apprentissage de la langue française au lieu des notions de programmation.

Les adaptations du site « L'heure de code Minecraft » pour le FLE Tout d'abord, l'objectif principal est le réemploi du corpus « En ville » alors il nous fallait ajouter quelques uns des enregistrements dans l'activité. Il fallait aussi changer les commandes du jeu original par des commandes plus simples qui puissent s'adapter aux indications d'un itinéraire.

Pour cette séquence, nous voulions un scénario différent de celui utilisé par « L'heure de code Minecraft », c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir une forêt comme localisation du personnage dans l'espace de jeu (le *play space*, voir la figure 2.13 page 61), on cherche à reproduire l'environnement de la ville de Rennes. Cependant, comme la ville de Rennes est un peu grande pour une activité qui exige plusieurs tâches, on a choisi de restreindre un peu le contexte de l'activité. Donc, tenant compte du fait que certains de nos enregistrements ont été faits au campus Villejean de l'université de Rennes 2⁶, on a choisi le campus comme scénario pour l'activité.

Bien entendu, le site de « L'heure de code » ne possède pas la reproduction du Campus de Rennes 2 sur Minecraft donc il nous a fallu trouver une autre option pour le développement de l'activité. Nous avons choisi de réutiliser les composants logiciels avec lesquels sont construits les activités de « L'heure de code Minecraft » afin de développer un jeu dans le même esprit.

6. Dans le corpus « En ville » on a, au total, trois enregistrements faits sur le campus, nous avons décidé de faire sept enregistrements de plus dans les mêmes conditions au moment de concevoir l'activité (les transcriptions de ces derniers n'ont pas été ajoutés au corpus « En ville » cependant)

Les jeux *Blockly*⁷ En cherchant des jeux semblables à « L'heure du code Minecraft » que nous pourrions adapter, nous avons rencontré *Blockly Games*. Il s'agit d'une série de jeux éducatifs qui enseignent la programmation (voir la figure 3.1 page 73). Il a été conçu pour les enfants qui n'ont jamais eu l'expérience de la programmation informatique. À la fin de ces jeux, les joueurs sont prêts à utiliser des langages conventionnels textuels. *Blockly Games* est un projet de Google pour encourager les programmeurs de demain. Les jeux sont conçus pour servir de guide aux autodidactes et travailler à son propre rythme. Ses créateurs encouragent les enseignants à utiliser *Blockly Games* à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe. Tout le code est ouvert (*open source*) et on peut le consulter sur le site Web du développeur pour plus d'informations ou pour télécharger des fichiers zip pour une utilisation hors ligne. Les *Blockly Games*, tout comme « L'heure du code Minecraft » sont construits à l'aide de *Blockly* : un composant logiciel fournissant le fonctionnement de base des blocs de programmation, les composants graphiques, la manipulation à l'aide de la souris et du clavier, etc.

Le but de l'adaptation de *Blockly* pour l'apprentissage du FLE Nous avons fait des changements dans le fonctionnement de la version originelle de *Blockly* pour introduire d'une façon différente les itinéraires en cours de FLE. Dans notre adaptation du jeu, l'élève doit d'abord écouter un enregistrement où on lui donne un itinéraire à suivre dans le campus Villejean de l'université de Rennes 2. Ensuite, il doit déplacer un personnage dans le plan du campus pour arriver à la destination indiquée dans l'enregistrement audio via le trajet donné. Tout comme dans la version originale, il doit utiliser différents blocs de commande pour donner la séquence de déplacements du personnage. À la différence du jeu de base, dans notre version, seulement trois actions simples sont disponibles (tourner soit à gauche soit à droite et avancer jusqu'au prochain carrefour). Le but de cette activité est que l'apprenant se mette à la place d'un nouvel étudiant de l'université de Rennes 2 et qu'il puisse, à l'aide des indications d'une autre personne, être capable de trouver, par exemple, l'amphithéâtre où il a cours. Pour cela, il doit faire attention à la position et l'orientation de l'interlocuteur au moment de la situation d'énonciation car dans le jeu l'orientation physique du joueur et des participants de l'échange ne sont pas les mêmes. L'une des difficultés que les élèves doivent surpasser est l'interprétation des référents des déictiques spatiaux (surtout quand le locuteur utilise dans son énoncé la deixis par ostension) et le positionnement des locuteurs sur le plan du campus de Rennes 2. Dans ce jeu, les principales compétences linguistiques qui entrent en jeu sont la compréhension orale et écrite ainsi que le ré-emploi des concepts vus auparavant dans la séquence.

Les aspects techniques La modification d'un *framework*⁸ comme *Blockly* demande beaucoup de connaissances en informatique. C'est pour cette raison que nous avons eu besoin de demander de l'aide d'un ingénieur informatique, Laurent GEORGET, pour faire toutes les modifications nécessaires pour créer la version de *Blockly* orientée à l'enseignement de FLE. Les jeux eux-mêmes sont dédiés à l'apprentissage de la programmation mais le *framework* permettant de les créer requiert l'assistance d'un développeur confirmé. Laurent GEORGET est un ingénieur en informatique diplômé de l'INSA de Rennes en 2014 et actuellement doctorant à l'université de Rennes 1. Il a

7. <https://blockly-games.appspot.com/>

8. C'est-à-dire d'un ensemble de fichiers de code déjà écrits et documentés, permettant le développement d'applications s'appuyant dessus.

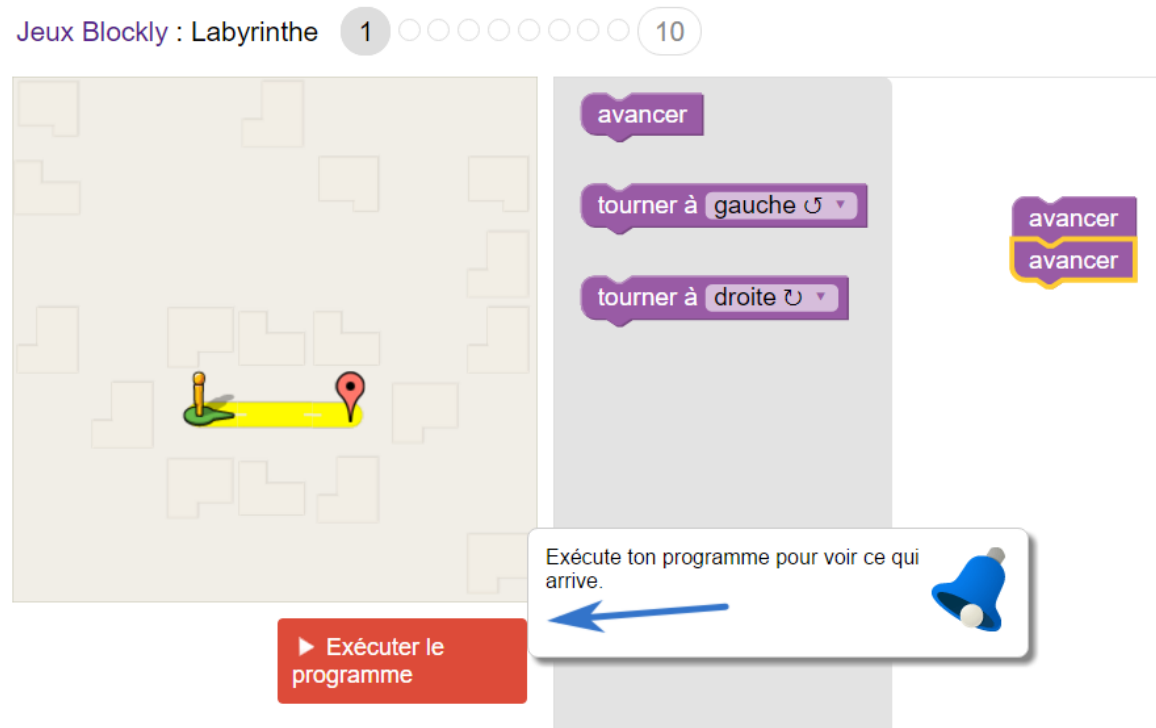


FIGURE 3.1 – Interface du framework Blockly

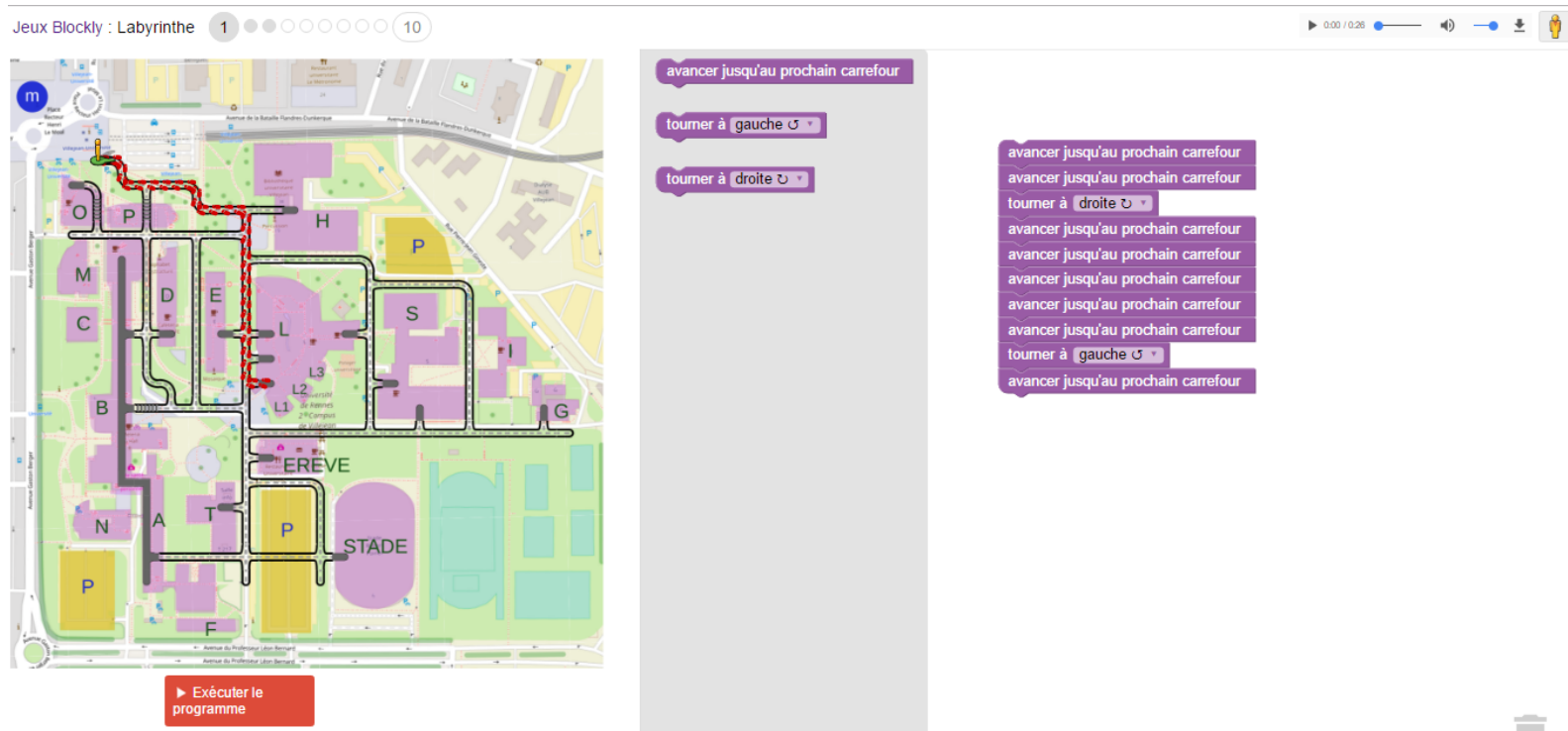


FIGURE 3.2 – Interface du framework Blockly adapté au FLE

répondu positivement à la demande d'aide pour apporter les modifications suivantes au jeu.

- Les blocs de commandes qui, dans le jeu d'origine, représentent des lignes de code sont remplacés par un ensemble minimal d'actions du personnage : « Avancer le long de la route » et « Tourner à gauche », « Tourner à droite ». Ainsi, on s'assure que la difficulté porte bien sur la compréhension de l'audio et la traduction d'un itinéraire donné oralement en une trajectoire à suivre sur un plan, et non sur la manipulation du personnage.
- La carte du jeu est remplacé par un plan du campus de Villejean de Rennes 2. Le fond de carte est extrait du projet OpenStreetMap⁹. Des chemins stylisés ont été ajoutés par-dessus, en suivant approximativement le tracés des routes présentes, afin de rappeler le plus possible la topographie de Rennes 2, tout en limitant la complexité du jeu. En effet, plus les routes s'entrecroisent et moins elles sont rectilignes, plus les indications d'itinéraires deviennent complexes.
- Les enregistrements audios sont inclus dans la page, dans chaque niveau de jeu, sous la forme d'un lecteur audio classique. Le joueur peut écouter chaque enregistrement autant de fois que voulu, le mettre en pause pour résoudre le niveau au fur et à mesure qu'il écoute, etc.
- Le fonctionnement du jeu est quelque peu modifié. La condition de victoire reste la même que dans le jeu original, atteindre l'endroit désigné sur la carte, mais les contraintes changent. Il n'y a plus de limites de blocs et le point d'arrivée n'est pas indiqué au premier essai du joueur. En effet, il est censé le déterminer depuis l'enregistrement. En revanche, si le joueur échoue à son premier essai, le point d'arrivée est marqué sur la carte pour l'aider.
- Comme l'objectif n'est pas l'apprentissage de la programmation, il est inutile que le joueur doive abstraire son code et réfléchir aux conséquences de ses choix sur le déplacement du personnage sans indication du jeu en retour. Dans la version modifiée du jeu, lorsque le joueur ajoute ou retire des blocs à son code, le déplacement du joueur est affiché sur la carte sous la forme d'une trace de pas, comme illustrée sur la figure 3.2, page 74. Néanmoins, ce n'est que lorsque le joueur appuie sur le bouton « Exécuter le programme » que le personnage s'anime effectivement. Ce mécanisme permet au joueur de confirmer sa tentative et de compter le nombre d'essais nécessaires pour parvenir à la solution.

Le résultat final a été publié dans le blog « Jouons avec le français! »¹⁰ avec dix niveaux différents qui vont du plus simple jusqu'au plus difficile. On peut voir à quoi ressemble le résultat de la manipulation de ce jeu dans la figure 3.2 page 74. Pour voir si le jeu fonctionne correctement et s'il est à la portée de main d'un étudiant en FLE pour une éventuelle modification, nous avons testé l'activité avec une étudiante de niveau B1 et une autre de B2. Les résultats et les commentaires de cette expérience sont développées en sections 3.2.2 et 3.2.3.

3.1.3 Rennescraft en cours de FLE

Durant la recherche d'une option pour développer l'activité de « L'heure de code Minecraft », nous avons découvert un projet de récréation virtuelle de la ville de Rennes sur *Minecraft*. Ce projet a été mis en ligne en 2016 et il a été nommé par ses créateurs « Rennescraft ».

9. <https://openstreetmap.org>

10. <https://dollyfle.lgeorget.eu/maze/maze.html>

En quoi consiste Rennescraft? Le projet *Rennescraft* est né d'une intervention auprès de l'Université Foraine de l'association 3 Hit Combo. L'association a été invitée par Hugues AUBIN à exposer des expériences autour du jeu *Minecraft*. Suite à cette intervention, ils ont été contactés par Rennes Métropole pour présenter un nouveau type de médiation autour de l'urbanisme numérique durant le Showroom *Connexités*. Le serveur *RennesCraft* est un projet original dont le but est de reproduire à plus ou moins long terme la ville de Rennes dans le style de *Minecraft*. Les joueurs ne sont pas limités qu'à la simple reproduction et des espaces de liberté leurs permettent de faire des propositions, de soulever des idées pour la ville de demain. Le serveur est le support d'activités et d'ateliers-rencontres pour mettre en place un échange entre joueurs, élus et concepteurs de la ville de Rennes.

Une activité pour le FLE Le jeu de *Minecraft*, le monde dans lequel est construit *Rennescraft*, est différent du concept et du fonctionnement de « L'heure de code *Minecraft* ». Ce jeu n'a pas été créé pour l'enseignement, comme c'est le cas pour ce dernier, c'est simplement un divertissement. Il n'utilise pas les blocs de programmation pour faire bouger le personnage pour suivre un chemin imposé et atteindre un point d'arrivée donné, le joueur a la liberté de se déplacer où il veut en utilisant les touches du clavier. Donc, l'exploitation de ce jeu ne va pas être la même que celui de l'activité de *Blockly*. Dans ce cas, l'activité que nous avons développée ne porte pas sur la compréhension orale des enregistrements pour pouvoir exécuter les actions de déplacement et, de cette manière, suivre des indications pour tracer un chemin. Ici, il s'agit de la phase suivante où l'apprenant devient acteur. On passe alors à la phase de *production* où l'élève devra réutiliser les connaissances qu'il a acquises jusqu'ici pour pouvoir guider lui-même quelqu'un d'autre à travers des indications où il donnera un itinéraire clair et simple à l'aide des déictiques spatiaux. Pour atteindre cet objectif et pousser l'élève à franchir cette étape, nous avons imaginé un scénario différent qui se traduit dans l'activité suivante :

- Étape n° 1 : L'élève doit suivre les instructions du site de *Rennescraft* pour accéder au serveur et pouvoir se promener dans les rues de la ville de Rennes.
- Étape n° 2 : Il doit se connecter et se promener dans le centre-ville de Rennes afin de se familiariser avec l'environnement.
- Étape n° 3 : Il doit ensuite choisir un monument que lui plaît et trouver le chemin pour y aller en partant du palais Saint-Georges (s'il a des problèmes pour le trouver le chemin, il peut utiliser la carte dynamique¹¹ qui se trouve aussi sur le site de *Rennescraft*).
- Étape n° 4 : Il doit faire un enregistrement avec l'aide de *SpeakPipe*. Dans cet enregistrement, il doit indiquer le chemin entre le monument qu'il a choisi et le palais Saint-Georges. Il pourra choisir le point de départ (soit le monument soit le Palais Saint-Georges) mais il doit dire dans son enregistrement d'où il a choisi de partir.
- Étape n° 5 : Il doit finalement envoyer l'enregistrement à un ou une camarade. Après avoir pris connaissance de l'itinéraire proposé ce dernier doit tenter de le reproduire dans le jeu. Il doit ensuite expliquer s'il a pu arriver à suivre l'itinéraire ou non et pourquoi. L'étudiant qui a envoyé l'enregistrement recevra à son tour l'enregistrement de son camarade et devra reproduire la même activité ici décrite.

11. <http://minecraft.rennescraft.fr:25666/rennescraft.php>



FIGURE 3.3 – Rennescraft – Options de visionnage n° 1 (vue à la première personne) et n° 2 (vue à la troisième personne) – Palais Saint-Georges

Objectifs de l'activité On attend qu'avec cette activité, l'apprenant soit capable de donner un itinéraire en se déplaçant dans le jeu. De cette manière, il pourra réaliser le déplacement avec le système de projection spatiale mais avec la ville de Rennes reproduit sur le cyberspace comme contexte. Si l'on réussit à faire en sorte que les élèves soient capables de donner un itinéraire en se déplaçant, on pourra ensuite leur demander de faire la même chose sans être connectés au jeu mais en ayant déjà une représentation visuelle mentale en 3D de la ville de Rennes. Pour la transposition didactique, il n'est pas nécessaire d'utiliser les termes linguistiques pour montrer aux élèves comment ce déplacement fonctionne. En voyant le système de projection à l'aide de la représentation visuelle, les étudiants vont pouvoir le comprendre et l'utiliser quand ils vont en avoir besoin.

L'objectif de réaliser cette deuxième activité est d'amener les élèves à développer toutes les compétences (compréhension orale et écrite plus production orale et écrite) dans la même séquence d'apprentissage. En plus, l'objectif de travailler d'abord sur le plan 2D (le jeu *Blockly*) et ensuite 3D (le jeu sur *Rennescraft*) est de pouvoir leur faire prendre conscience des différences entre se trouver dans la situation de communication avec l'interlocuteur et ne pas se trouver sur le même plan que lui. Cette situation se présente tout le temps dans la vie courante : on explique un itinéraire sur un plan (l'étymologie même du mot « plan » exprime l'idée qu'il s'agit d'une représentation en 2D plus ou moins fidèle de la réalité) et la personne doit ensuite le mémoriser et le reproduire dans le monde réel pour trouver son chemin. Dans le premier cas, dans le jeu du *Blockly*, on a l'avantage d'avoir une vue panoramique sur l'ensemble du campus mais il faut que l'élève récepteur puisse se mettre à la place de son interlocuteur pour pouvoir suivre ses indications et arriver à sa destination. Par contre, quand il se trouve sur le serveur de *Rennescraft*, il n'a pas cette vue panoramique du centre-ville mais dans ce cas, l'élève donnant l'itinéraire se trouve sur le terrain virtuel cible de ce dernier. Donc, dans ce cas, c'est au tour du récepteur de se mettre à sa place pour suivre ses indications. De plus, l'élève a l'avantage de pouvoir utiliser sa position dans le jeu comme « origo primaire » (BÜHLER) (voir la figure 3.4 page 78).

Les différences avec le jeu *Blockly* Le jeu de *Rennescraft* nous permet de nous déplacer sur un plan 3D et dans un contexte d'immersion car le joueur est plongé dans le jeu. Le jeu permet notamment cette immersion par les caméras de visionnage et la perspective qu'elles nous donnent : un visionnage en première personne (on peut guider le personnage comme si on voyait à travers ses yeux, voir figure 3.3 page 77 vue n° 1), un visionnage en troisième personne (on voit le personnage de dos, voir figure 3.3 page 77, vue n° 2) et un visionnage omniprésent (on peut voir le personnage

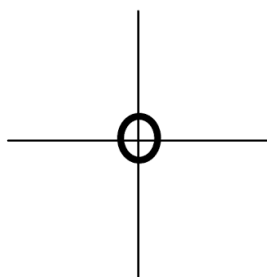


FIGURE 3.4 – *Origo des Zeigfelds (origo der sprache)* : schéma de Karl BÜHLER qui représente l'origine du champ monstratif. La position de **O** est occupé par trois mots : *hier* (ici), *jetzt* (maintenant) et *ich* (je) qui définissent le système de coordonnées de l'orientation subjective

de haut). La caméra de visionnage en première personne est celle qui nous intéresse le plus car c'est cela qui permet au joueur de se sentir comme si on pouvait se déplacer dans le centre-ville de Rennes. Comme l'activité qu'on a créée avec le jeu du *Blockly* se développe sur un plan 2D, on cherche à la compléter avec une autre dans un espace 3D pour que l'élève puisse voir la différence entre être guidé et devoir se mettre à la place de l'interlocuteur (jeu du *Blockly*) et devoir être l'interlocuteur et se déplacer avec son récit (jeu de *Rennescraft*). C'est-à-dire qu'on essaye de montrer à l'apprenant les différences entre les *représentations en trajet* où la navigation fournit au sujet une perspective égocentrée sur son environnement et *représentations en survol* où l'information cartographique est caractérisée par son inscription dans un système de coordonnées allocentrées (DENIS).

On peut dire aussi que l'activité sur *Rennescraft* vient compléter la dernière activité du *Blockly* car dans la première étape, on a une activité de compréhension orale où le travail de l'apprenant est centré sur la compréhension des indications à l'oral et la capacité à les suivre. La compréhension écrite fait aussi partie de cette activité puisque les étudiants doivent comprendre ce que les blocs de commande signifient mais on n'a aucune production orale. En revanche, dans l'activité sur *Rennescraft*, il faut trouver un chemin dans le centre-ville et produire un énoncé où on doit donner un itinéraire clair et simple. Par la suite, il faut aussi comprendre les indications qu'on nous donne pour suivre un itinéraire donné. La compréhension orale est donc aussi en jeu. La dernière tâche de cette activité demande à l'apprenant une production écrite où il devra expliquer le parcours qu'il a pu réaliser grâce aux indications données par son interlocuteur virtuel.

Prolongement de l'activité Toutes les séquences pédagogiques ont la possibilité d'être prolongées s'il le faut. Dans le cas de cette séquence, on traite de sujets très compliqués mais qui devraient pouvoir être acquis à travers les activités développées. Néanmoins, il est tout à fait possible de prévoir un prolongement pour que les élèves continuent à travailler en autonomie.

L'activité prévue pour le prolongement de la séquence en autonomie inclut les enregistrements du corpus « En ville » que nous n'avons pas utilisés dans les activités précédentes. Les élèves pourront utiliser ces enregistrements pour chercher les points de repères et suivre les itinéraires donnés dans ces enregistrements. Ensuite, ils pour-

ront écrire sur le blog quels itinéraires étaient corrects et lesquels les ont guidés au mauvais endroit. Dans cet espace d'échange, les autres étudiants pourront aider ceux qui ont des problèmes ou leur proposer de nouveaux itinéraires.

Le prolongement de la séquence avec cette activité nous donne la possibilité de réutiliser aussi les transcriptions des enregistrements du corpus « En ville ». Le fait d'avoir les transcriptions disponibles peut nous permettre de travailler avec des niveaux plus faibles car on pourra donner les transcriptions pour faciliter la compréhension orale.

3.2 La séquence didactique en ligne

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons parlé de la partie de conception de la séquence « Jouons avec le français ! » : les logiciels utilisés, les activités développées et les objectifs généraux et particuliers. Néanmoins, nous n'avons pas encore exposé ni l'ensemble de l'unité ni les différentes étapes de la séquence. Nous présentons dans cette section l'aspect pédagogique et le profit de cette séquence pour les professeurs de FLE.

Tout d'abord, nous présentons la grille pré-pédagogique où nous montrons le déroulement que nous souhaitons réaliser pour la séquence à travailler. Cette grille pré-pédagogique est un guide pour orienter l'élaboration de chaque séance d'une unité didactique qui nous permet de prévoir la progression tout au long des activités. Cette unité didactique est destinée à des enseignants avec des classes très nombreuses comme à des classes particulières avec un minimum de deux étudiants. On peut se permettre d'adapter cette séquence au plus grand nombre d'étudiants car la modalité de séquence d'apprentissage en ligne permet à l'enseignant de gérer plusieurs étudiants ou plusieurs tâches en même temps à travers des plate-formes comme celles de *SpeakPipe* ou de *Playposit*.

Ensuite, nous exposons les résultats de l'application de deux des activités de la séquence avec des étudiants de niveau B1 et B2. Pour cette expérience, nous avons prévu de leur faire passer une enquête pour avoir l'avis de ces étudiants par rapport à la complexité des activités (tant du point de vue de la prise en main du jeu comme des tâches linguistiques de l'activité). Les résultats de cette enquête et ceux de la mise en pratique de l'activité sont présentés dans la troisième partie de cette section.

3.2.1 La grille pré-pédagogique

Grille pré-pédagogique du blog « Jouons avec le français ! »

Public visé / classe : adolescents / jeunes adultes

Niveau du public visé : du B1 au C2

Nombre d'apprenants : un minimum de 2 apprenants et un maximum de 50

Durée : 4 séances de 60 minutes chacune

Sujet : Jouons avec le français !

Objectifs généraux de l'unité que l'élève soit capable de comprendre et réutiliser en contexte la projection spatiale pour suivre un itinéraire

Objectifs spécifiques de chaque séance (visant les 3 savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être) :

- Connaissances socio-culturelles : en apprenant le français, les élèves vont ainsi découvrir comment se déplacer dans le centre-ville de Rennes et le campus de l'université de Rennes 2.
- Connaissances linguistiques : les élèves vont utiliser et apprendre pendant cette séance l'énonciation : les déictiques (là, ici, là-bas), les temps déictiques (passé, présent, futur) et la localisation spatiale (en face / face à, devant / derrière, à droite / à gauche).

Compétences et critères de réussite Pour parvenir à l'objectif fixé, l'apprenant doit être capable d'acquérir des compétences qui peuvent être d'ordre disciplinaire, notionnel ou méthodologique. Dans cette séquence, ces critères sont les suivants :

- Compétences communicatives et fonctionnelles : tout au long de la séquence, les élèves vont apprendre à parler en français afin d'être capables de suivre un itinéraire donné par un francophone en contexte et suivre la projection spatiale qu'il réalise dans son récit. Et à leur tour, ils vont devoir être capables de réutiliser ces compétences dans la production d'un itinéraire, en autonomie.
- Compétences langagières : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale, expression écrite, développement de l'écoute active.

Supports

- *L' énonciation de la subjectivité dans le langage* (KERBRAT-ORECCHIONI);
- vidéos explicatives créées avec le logiciel *Explee*;
- vidéo 360° éditée avec le logiciel *PlayPosit*;
- *Padlet*;
- le jeu *Blockly* adapté à l'apprentissage de FLE;
- *Rennescraft*;
- *SpeakPipe*;
- *PlayPosit*;
- l'enregistreur d'écran *Screencast-O-Matic Screen Recorder!*;
- le corpus « En ville ».

Déroulement de chaque séance Description de chaque séance en suivant les phases et activités qui leur correspondent.

Phase de découverte : *Sensibilisation*

Objectifs pédagogiques : Éveiller la curiosité. (Ré)activer les connaissances des apprenants. Vérification des connaissances préalables des apprenants.

Objectifs linguistiques : Réutilisation des déictiques spatiaux *à gauche, à droite, devant, derrière* pour la description d'un espace physique.

Activité :

1. Les élèves vont devoir entrer sur le serveur de *Rennescraft*.

2. À cet endroit (voir la figure 3.5), ils observent sans se déplacer ce qu'ils trouvent dans le point de départ du jeu : bâtiments, nom des rues, espaces verts, etc.
3. Ensuite, ils doivent aller sur le blog pour décrire sur le tableau de Padlet créé pour cette activité le paysage dans lequel ils étaient.

On ne donne pas d'indications supplémentaires afin de faire un état de lieu des connaissances que les élèves possèdent déjà et de vérifier s'ils sont capables d'utiliser les déictiques spatiaux pour décrire leur propre position dans l'espace.



FIGURE 3.5 – Point de départ du jeu Rennescraft – Endroit à décrire pour l'activité *Sensibilisation*

Phase de découverte : *Anticipation*

Objectif pédagogique : Émettre des hypothèses. Mettre en place des stratégies pour accéder au sens.

Objectif linguistique : Prendre conscience des ambiguïtés de l'utilisation des déictiques spatiaux à *gauche*, à *droite*, *devant*, *derrière*

Activité :

1. Regarder la vidéo sur Youtube « La position spatiale : l'utilisation de « devant » et « derrière » à gauche / à droite / FLE »
2. Regarder la vidéo éditée avec *PlayPosit* et répondre aux questions qui mettent en relation les concepts des déictiques spatiaux et l'activité sur *Rennescraft* (voir la figure 3.6).

À l'aide de la vidéo réalisée avec le logiciel *Explee*, les élèves vont commencer l'identification de l'ambiguïté des déictiques spatiaux « à gauche/ à droite et devant/ derrière » en contexte. L'activité est divisée en deux étapes pour laisser place d'abord à la compréhension orale et ensuite à la mise en contexte des concepts.

Phase de découverte : *Compréhension*

Objectif pédagogiques : Vérifier les hypothèses émises pendant le visionnage de la vidéo de la dernière activité. Permettre de faire relever dans la totalité ou une partie du document des informations plus précises en fonction des objectifs fixés.

Objectifs linguistiques : Prendre conscience des ambiguïtés de l'utilisation des déictiques spatiaux à *gauche*, à *droite*, *devant*, *derrière* dans une situation de déplacement spatiale.

Activité :

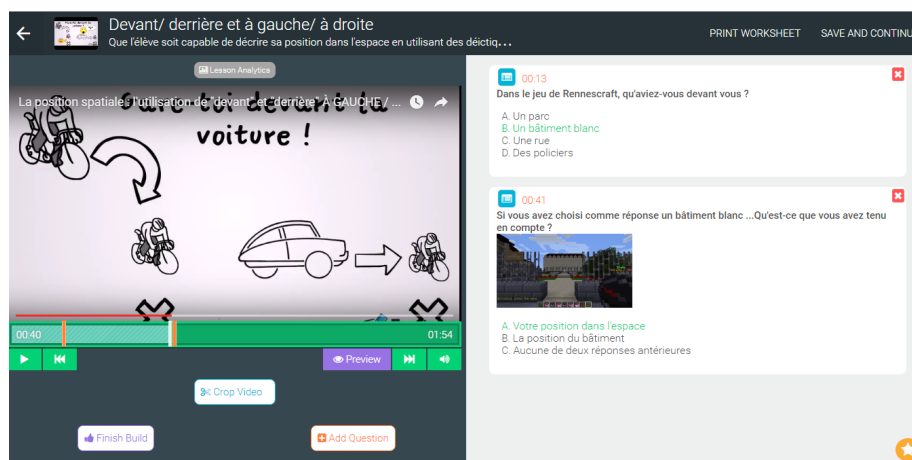


FIGURE 3.6 – Tableau de bord – Activité d’anticipation

1. On fait visionner aux élèves une vidéo enregistrée par le professeur d’un déplacement fait dans le centre ville de *Rennescraft*.
2. À l’aide de la version interactive de la vidéo, faite à l’aide de *PlayPosit*, on demande à l’apprenant ce qui se trouve devant ou derrière, à gauche ou à droite de lui dans une situation de déplacement où le référent n’est pas le même si on change de position.

La vidéo est enregistrée avec la caméra n° 2 de Minecraft (voir la section 3.1.3 « *Rennescraft* en cours de FLE ») et les plans sont montrés en 360° pour montrer tout ce qui se trouve dans l’environnement du personnage. Ensuite, on édite la vidéo avec *PlayPosit* afin de pouvoir poser des questions à certains points du déplacement. Le visionnage en 360° permet :

À l’apprenant : d’avoir une vision complète du contexte tout en étant en mesure d’identifier le changement de référent selon le changement de position dans l’espace du locuteur.

Au professeur : d’avoir la possibilité de montrer les cas où la situation prête à confusion ; par exemple quand on se trouve sur le chemin et le point de repère peut ne pas être identifié si on se place au mauvais endroit.

Phase de traitement : *Repérage*

Objectif pédagogique : Repérer les règles d’usage de la langue. L’identification des principaux points de repère de la ville de Rennes et la familiarisation de l’environnement du jeu *Rennescraft*.

Objectif linguistique : Vérification de l’acquisition des déictiques spatiaux *devant, derrière, à gauche, à droite* pour décrire un endroit fixe.

Activité :

1. Sur *Padlet*, on accroche des images des principaux points de repère identifiés dans le corpus « En ville » et la carte dynamique de *Rennescraft*.
2. Les étudiants doivent aller sur *Rennescraft* pour chercher chacun de ces points de repère.

3. Sur le mur de *Padlet*, ils doivent décrire l'endroit où se trouvent ces points de repère.

Phase de traitement : *Conceptualisation*

Objectif pédagogique : Construire des concepts à partir d'un corpus. Découvrir des règles de fonctionnement de la langue.

Objectif linguistique : Que l'élève soit capable d'identifier le contenu indispensable dans un enregistrement d'itinéraire pour pouvoir atteindre son objectif. Le traitement et l'isolation de l'essentiel dans un enregistrement lourd¹² pour un apprenant de FLE.

Activité : L'application du jeu *Blockly* adapté au FLE. On fait réaliser les dix niveaux de difficulté du jeu.

Phase d'appropriation : *Systématisation / Fixation*

Objectif pédagogique : Fixer les structures conceptualisées.

Objectif linguistique : Que l'élève soit capable de comprendre les ambiguïtés de l'utilisation des déictiques *là, ici, là-bas*.

Activité

1. D'abord, on visionne la première partie de la deuxième vidéo « Là / ici / là-bas : Les déictiques spatiaux ».
2. Ensuite, on fait le deuxième visionnage de la vidéo à travers l'application *PlayPosit* pour en vérifier la compréhension orale et conceptuelle.

Phase d'appropriation : *Réemploi*

Objectif pédagogique : Permettre une utilisation semi-guidée des structures et des éléments travaillés.

Objectif linguistique : Que l'élève soit capable de comprendre l'ambiguïté des déictiques *là, ici et là-bas* dans une situation de déplacement. Il doit être capable de distinguer la situation d'énonciation et la situation de l'énoncé pour ensuite pouvoir identifier ces concepts dans la vidéo travaillée.

Activité

1. On visionne la deuxième partie de la vidéo « Là / ici / là-bas : Les déictiques spatiaux ».
2. Avec *PlayPosit*, on édite la vidéo pour pouvoir poser des questions qui vont mettre en relation les concepts de la vidéo et un enregistrement du corpus « En ville ».
3. L'enregistrement du corpus « En ville » s'ajoute dans la vidéo au moment de poser la question de compréhension.

L'application de *PlayPosit* permettant d'ajouter un audio avec la question nous permet d'un côté de travailler avec un document authentique et d'un autre côté de travailler les concepts de la vidéo en les mettant en contexte.

12. Un enregistrement lourd est considéré, pour ce travail, comme un enregistrement qui donne beaucoup d'informations dans un laps de temps relativement court (d'entre 30 secondes et 1 minute)

Phase de production / autonomie : *Production*

Objectif pédagogique : Reproduire en situation réelle le sujet étudié ou une situation réelle.

Objectif linguistique : La réutilisation des déictiques spatiaux en situation d'autonomie pour donner un itinéraire.

Activité

1. Les étudiants vont entrer sur le serveur de *Rennescraft* pour se déplacer dans le centre-ville.
2. Ils doivent choisir un des points de repère présentés dans l'activité de repérage.
3. Ensuite, ils doivent s'enregistrer sur le logiciel *SpeakPipe*. Dans l'enregistrement, ils donnent un itinéraire où ils expliquent comment arriver depuis le point de repère qu'ils ont choisi jusqu'au palais Saint-Georges.
4. L'enregistrement fait doit être envoyé à un camarade qui vérifie si l'itinéraire donné est correct ou non.
5. L'élève qui reçoit l'enregistrement doit vérifier l'itinéraire sur le serveur de *Rennescraft*.
6. Ensuite, l'apprenant « récepteur » doit envoyer un mail à l'apprenant « émetteur » où il doit expliquer si son itinéraire est correct ou non, c'est-à-dire s'il a pu arriver ou non à sa destination, et lui expliquer pourquoi.
7. Le même procédé se fait ensuite dans le sens inverse, c'est-à-dire que l'élève émetteur devient l'élève récepteur et vice-versa.

Cette activité vise l'utilisation de des compétences de compréhension expression orale et écrite et compréhension orale.

Phase de découverte : *Prolongement*

Objectif pédagogique : Appliquer et transférer des connaissances acquises.

Objectif linguistique : L'interprétation des référents des déictiques *là, ici, là-bas* en contexte et en déplacement.

Activité

1. Les étudiants choisissent deux transcriptions des itinéraires du corpus « En ville ».
2. Ensuite, ils doivent identifier tous les référents des déictiques *là, ici, là-bas*.
3. Après avoir identifié les référents, ils doivent créer des murs blanc à l'aide de *Padlet* où ils accrochent des images des référents dans l'ordre dans lequel ils les ont trouvés (les images peuvent-être des captures d'écran du serveur de *Rennescraft* ou des images qu'ils peuvent trouver à l'aide de *Google StreetView*).
4. Finalement, ils écrivent une petite légende à leurs images où ils expliquent si l'itinéraire était correct ou non.

Phase d'évaluation : *Évaluation des contenus*

Objectif pédagogique : Évaluation de type diagnostique, formative, sommative à la fin de la séance ou de l'unité didactique.

Objectif linguistique : Que l'élève soit capable de décrire un itinéraire à l'aide de la projection spatiale et en utilisant tous les déictiques spatiaux travaillés dans cette séquence.

Activité

1. Les élèves prennent la place d'un guide touristique pour les nouveaux arrivants à Rennes.
2. Ils décident du point de départ, du point d'arrivée et des endroits à visiter.
3. Ils doivent créer un itinéraire où ils font visiter les principaux points de repère de la ville.
4. Cet itinéraire peut être enregistré directement par un téléphone portable et ensuite, ils peuvent le montrer sur le blog « Jouons avec le français ! » de la façon qu'ils maîtrisent le mieux (un *PowerPoint*, un *Padlet* avec l'audio et des images, des vidéos, etc.).

L'apprenant joue le rôle d'un *guide touristique multimédia* qui aide les nouveaux arrivants à Rennes à s'orienter. En principe, l'activité est centrée sur la description orale sans appui visuel de l'endroit comme référent. Néanmoins, ils peuvent travailler avec non seulement du son mais aussi de l'image, ce sera le savoir-faire et la créativité de l'apprenant qui interviendront aussi pour cette activité.

Il faut non seulement décrire l'itinéraire mais aussi faire une description spatiale des principaux points de repères incontournables de la ville qu'ils ont découvert au fur et à mesure de la séquence.

Bilan

Objectif pédagogique : Critique de la séquence, les points positifs, les difficultés rencontrées par les élèves, par l'enseignant, réajustements éventuels.

Objectif linguistique : Comme il s'agit d'un avis personnel de l'apprenant par rapport au déroulement des activités, il n'y a pas d'objectif linguistique concret pour cette étape mais plutôt la réflexion sur les activités déjà réalisées.

Activité

1. L'élève doit répondre à une enquête à propos des activités réalisées dans cette séquence (voir l'enquête réalisée dans les annexes B page 155).

3.2.2 La mise en pratique des activités

Avant de laisser les apprenants avec toute une séquence à réaliser en autonomie et en ligne, nous avons voulu tester deux des activités afin d'en vérifier la viabilité sans l'accompagnement du professeur. Pour cela, nous avons testé les activités de *Conceptualisation* et de *Production* avec deux étudiantes de FLE niveau B1 et B2.

Les activités choisies sont celles qui ont été créées pour cette séquence, pour l'exploitation du corpus « En ville ». La question se pose de savoir si ces activités sont réalisables sans l'accompagnement d'un professeur ? Comme ces activités sont encore à l'état de prototype, il faut savoir si elles sont adaptées du point de vue du niveau de connaissances requises de la langue comme de sa maniabilité et prise en main.

Le déroulement de l'activité On a fait tester les activités à deux étudiantes en même temps et dans la même salle mais elles n'avaient pas de contact entre elles et elles n'avaient pas le droit de s'entraider. Comme les activités sont travaillées de façon isolées du reste de la séquence, on doit prévoir du temps en plus pour certaines étapes qu'on ne prendrait pas en compte si les activités étaient travaillées au fur et à mesure du développement de la séquence car on les aurait déjà travaillées auparavant. Par exemple, pour l'activité sur *Rennescraft*, on doit prendre en compte que cela constitue la première prise en main du jeu (si l'apprenant n'a jamais joué à *Minecraft* auparavant) et donc, il faut prévoir du temps pour connaître l'environnement. Dans la séquence complète, ce temps serait normalement pris dans l'étape de *Découverte*.

Les activités de *Blockly* sont réalisées dans leur totalité la première séance mais l'activité de *Rennescraft* est réalisée en deux étapes différentes. La première partie où les apprenants doivent réaliser la prise en main du jeu et l'enregistrement de l'itinéraire a été réalisée en notre présence. En revanche, la deuxième étape, où l'apprenant reçoit l'enregistrement audio de son camarade et doit suivre ses instructions pour ensuite lui envoyer un mail où il doit expliquer s'il a pu arriver à sa destination ou non, a été réalisé entièrement en autonomie par chaque apprenant chez lui.

Le temps Pour chaque activité, nous avons prévu une heure et l'utilisation de ce temps est différent pour chaque activité :

- **Rennescraft** : dix minutes pour la compréhension de la consigne, dix minutes pour la prise en main du jeu, dix minutes pour la familiarisation avec le contexte de Rennes, quinze minutes pour la recherche du chemin qu'il faut prendre et quinze minutes pour l'enregistrement et la vérification de l'enregistrement.
- **Blockly adapté pour le FLE** cinq minutes pour la compréhension de la consigne, cinq minutes pour la prise en main du jeu et cinq minutes pour la réalisation de chaque niveau du jeu (il s'agit de dix niveaux en total).

Observations Nous observons tout ce que nous considérons pertinent dans la mise en pratique de la séquence. En conséquence, nous ne faisons pas d'analyse du niveau de langue des étudiants qui testent l'activité, ni ne prenons en compte les erreurs qu'ils peuvent réaliser par rapport à leur maîtrise de la langue comme, par exemple, la phonétique, car le but de ce test est de voir la fonctionnalité des activités qui composent la séquence « Jouons avec le français ! ».

D'abord, nous analysons si le temps prévu pour chaque activité est suffisant ou non afin de savoir combien de temps il faut donner aux apprenants pour chaque étape pour qu'ils puissent finir toutes les tâches demandées sans se sentir en manque de temps ou pressés.

Ensuite, nous vérifions si la prise en main des jeux est trop compliqué ou si elle prend beaucoup de temps. Cela nous permet de prévoir un guidage différent de l'activité ou de décider si on doit modifier le jeu ou la consigne en fonction du temps que cette étape occupe pour les apprenants. Par ailleurs, il faut aussi considérer si l'apprenant a déjà joué ou non avec *Minecraft* ou s'il a l'habitude d'utiliser des jeux similaires

à *Blockly* ou *Rennescraft* car cela peut donner à l'apprenant un avantage par rapport à l'apprenant qui n'a jamais manipulé des activités comme celles que nous proposons dans la séquence.

La compréhension orale de *Blockly* réclament aussi notre attention car si les enregistrements audio ne sont pas adaptés au niveau des apprenants, il sera impossible qu'ils puissent réaliser l'activité. Il faut prendre en compte que ce sont des documents authentiques de français spontané et que dans deux enregistrements, on a plusieurs locuteurs parlant en même temps donc même s'il s'agit d'indications simples, on trouve beaucoup d'éléments qui peuvent complexifier la tâche de compréhension pour un élève de FLE. Ici, notre attention porte sur combien de temps les apprenants prennent entre l'écoute de l'audio et les actions de guidage du personnage et combien d'écoutes de l'audio ils réalisent avant de parvenir à résoudre chaque niveau.

Finalement, on observe l'attitude des apprenants face au jeu. D'une part, dans le jeu du *Blockly*, nous nous intéressons à la question de savoir s'ils sont capables d'identifier qu'ils doivent se mettre à la place des locuteurs et ne pas prendre en compte leur propre position dans l'espace. D'autre part, dans le jeu de *Rennescraft*, ce positionnement est reflété par le choix de la caméra (voir la figure 3.3 page 77) car selon ce choix on voit si les apprenants choisissent d'utiliser leur position dans l'espace et tenir en compte leur corps comme origo central, la position du personnage et prendre en compte une autre personne pour s'orienter ou s'ils choisissent une vue en survol comme s'il s'agissait d'un plan de la ville.

L'objectif de l'identification des difficultés du jeu Cette activité « test » de mise en pratique va nous guider pour faire d'éventuelles adaptations dans les jeux et les consignes afin de créer une séquence qui, dans le futur, pourra être réalisée par l'élève entièrement en autonomie et en ligne. Ici, on identifie les difficultés de compréhension ou de manipulation qui vont demander, par exemple, d'ajouter une étape dans la séquence où l'on ferait un tutoriel pour expliquer à l'apprenant comment contrôler le personnage dans le jeu de *Rennescraft*. La création de cette étape de plus sera réalisée seulement si l'apprenant n'est pas capable de le faire en suivant les consignes données au début de l'activité de *Production*.

En revanche, si ce sont les enregistrements qui posent le plus de problèmes aux étudiants, deux changements possibles sont prévus : soit on change les enregistrements avec de nouveaux enregistrements avec un niveau de difficulté moins élevé, soit on ajoute les transcriptions pour faciliter la tâche de compréhension orale.

Dans le cas du jeu du *Blockly*, l'utilisation de la carte du campus peut devenir un obstacle si les apprenants n'ont jamais utilisé ce support auparavant. Si cela pose des problèmes que ne peuvent pas être résolus avec un tutoriel du mode d'emploi du jeu (voir la figure 3.7), il faut changer la séquence de manière à ce que l'on puisse traiter en profondeur l'utilisation de cet outil.

Il faut aussi prendre en compte l'étape de l'activité jusqu'à laquelle ils ont pu arriver. Dans le cas de *Blockly*, ce sont les deux derniers niveaux qui devraient poser le plus de problèmes pour un apprenant de FLE. Ces deux derniers niveaux sont considérés comme les plus difficiles car on a plus d'un locuteur qui parle en même temps donc cela complexifie la tâche de compréhension orale. Alors, si cette hypothèse est confirmée, on essaye de donner plus de pistes à l'apprenant dans la consigne pour ces deux niveaux comme par exemple montrer la destination de ces itinéraires dès le premier essai. Dans le cas de l'activité de *Rennescraft*, c'est la dernière étape où l'apprenant récepteur doit interpréter les indications de l'apprenant émetteur qui est perçu, à notre

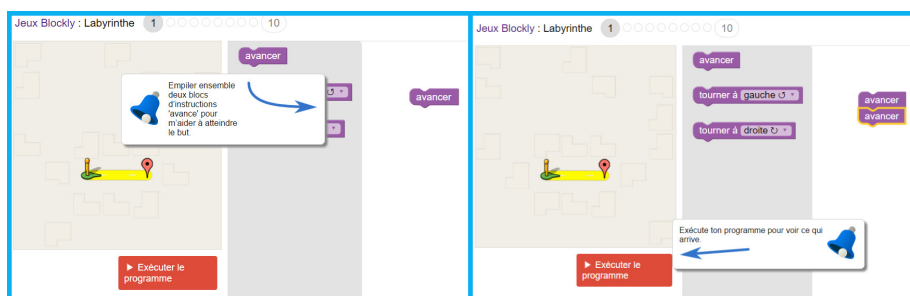


FIGURE 3.7 – Tutoriel du mode d'emploi – Blockly

avis, comme la tâche la plus compliquée. Ici, les élèves qui n'ont pas reçu un itinéraire correct vont devoir rectifier le chemin à partir de leurs propres connaissances. Et cela parce que dans le cyberspace de *Rennescraft*, il n'y a pas d'autres interlocuteurs à qui on puisse redemander son chemin si on est perdu. Jusqu'où les apprenants peuvent-ils arriver avec leurs connaissances et les informations d'un pair ? Cette tâche est-elle trop ambitieuse pour cette séquence ? Si cette étape ne peut pas être réalisée ou si aucun des participants n'arrive à sa destination, il est clair que l'activité a besoin d'être travaillée d'une façon différente.

Quel ordre pour les activités ? Dans la séquence pédagogique, nous avons prévu que l'ordre des activités soit la suivante :

- Phase de traitement : Conceptualisation
 - Jeu du *Blockly* adapté au FLE
- Phase de Production / Autonomie : Production
 - Activité sur *Rennescraft*

Nous avons prévu de commencer avec le jeu de *Blockly* et ensuite avec l'activité sur *Rennescraft*. Ce choix part du fait que la deuxième activité demande une production orale en totale autonomie et l'échange entre deux locuteurs. Donc, dans la séquence, nous attendons une progression entre les activités et une acquisition de concepts d'une activité à l'autre, ce qui veut dire que le jeu du *Blockly* viendrait préparer l'apprenant pour l'activité sur *Rennescraft*. Néanmoins, on peut se demander si la complexité du jeu du *Blockly* ne demande pas plus de préparation ou une activité de préparation avant son traitement dans la séquence, c'est-à-dire s'il faudrait qu'elle soit placée après l'activité sur *Rennescraft*. Ainsi, pendant le test, nous donnons aux étudiants les activités dans différents ordres pour voir si cela change quelque chose au déroulement de la séquence.

La gestualité des apprenants face à l'activité La présence de la deixis spatiale est très forte dans notre corpus. Néanmoins, nous avons choisi de ne pas la traiter directement dans la séquence car nous avons pu observer que dans les manuels de FLE, ce sujet est largement traité dès le niveau A2. C'est pour cela qu'ici ce qui nous intéresse est de voir la gestualité, c'est-à-dire l'ensemble des gestes conçu comme système de signification des apprenants, au moment de réaliser les activités. La question ici est de savoir s'ils ont déjà acquis ce concept et s'ils peuvent utiliser des gestes avec les déictiques en même temps qu'ils donnent leur itinéraire de façon naturelle ou s'ils ne les utilisent jamais. Le but de cette observation est de voir si ce concept que nous avons

choisi de ne pas traiter parce que nous le croyons déjà acquis du fait de sa présence dans les manuels de FLE, doit continuer à être traité dans des niveaux intermédiaires tels que B1 ou B2.

3.2.3 Les résultats de la mise en pratique

Les résultats de l'expérience test des activités ont été collectés à partir des enquêtes auxquelles nous avons soumis les étudiants qui ont réalisées ces activités¹³ et ce qu'on a pu observer pendant l'activité. De plus, nous avons enregistré une vidéo où l'on peut observer les gestes des apprenants pendant l'activité sur *Rennescraft*.

Le profil des étudiants Pour cette activité, deux étudiantes de FLE de niveau respectif B1 et B2 ont participé. Elles ont toutes les deux l'espagnol comme langue maternelle et habitent à Rennes depuis le mois d'octobre 2016, ce qui fait qu'elles connaissent déjà le centre-ville de Rennes. Une des étudiantes connaissait déjà le jeu *Minecraft* et l'autre non ; aucune des deux n'y avait déjà joué.

Le temps des activités Nous avons été vraiment surpris car les activités ont pu être réalisées en moins de temps que nous l'avions envisagé. Bien qu'il y ait un léger écart entre le temps employé par chaque étudiante (voir le tableau 3.1), il apparaît que cela est dû à la différence des niveaux de français car l'apprenant qui avait un niveau plus faible a pris plus de temps que celle qui a plus d'avance. Il faut aussi prendre en compte que pour la dernière étape de l'activité de *Rennescraft*, les étudiants ont travaillé chez eux donc, au temps indiqué dans le tableau, il faut ajouter environ quinze minutes.

Ainsi, on peut dire qu'en termes de temps, ces activités sont adaptées à une séquence divisée en séances de soixante minutes comme nous l'avions prévu, et en tout cas, qu'elles ne sont pas trop longues.

	Étudiant B1	Étudiant B2	Temps prévu pour l'activité
<i>Rennescraft</i>	20 minutes	15 minutes	1 heure
<i>Blockly</i>	50 minutes	40 minutes	1 heure

TABLE 3.1 – Temps utilisé et prévu pour les activités

Les étapes / niveaux accomplis par les étudiantes Les deux apprenants ont pu réaliser la totalité des niveaux de *Blockly* et toutes les étapes de l'activité sur *Rennescraft*.

L'étape qui a pris le plus de temps n'a pas été la même pour les deux étudiants. Il faut cependant préciser que les étapes qui ont pris le plus de temps ne sont pas nécessairement celles qui ont été identifiées par les apprenants comme les plus difficiles (voir les tableaux 3.2 et 3.3).

Le niveau de complexité des activités Dans notre enquête, nous avons demandé aux étudiantes leur avis par rapport à la complexité des jeux *Blockly* et *Rennescraft*. Pour ce qui est de l'activité sur *Rennescraft*, l'apprenant en B1 a trouvé cela trop simple et l'apprenant en B2 ni trop simple ni trop compliqué. Ensuite, l'activité de *Blockly* a

13. Les enquêtes sont disponibles dans l'annexe B page 155.

	Étudiant B1	Étudiant B2	Nos hypothèses initiales
<i>Rennescraft</i>	La réalisation de l'enregistrement	L'identification des bâtiments de la ville	L'identification des rues
<i>Blockly</i>	La compréhension des itinéraires donnés dans les enregistrements	Le déplacement du personnage dans le campus	La compréhension orale des enregistrements

TABLE 3.2 – Étape ou niveau de l'activité qui a pris le plus temps

été perçue comme ni trop simple ni trop compliquée mais un « défi » car ceci était plus difficile en comparaison de l'activité sur *Rennescraft*. Ces résultats sont confirmés par le fait qu'elles ont pu toutes les deux finir tous les niveaux des jeux et faire toutes les activités.

Il faut ajouter que les difficultés de l'activité ou du jeu n'ont pas été les mêmes pour les deux élèves. D'ailleurs, ces difficultés n'ont pas été non plus celles que nous avons identifiées dans les hypothèses de la section antérieure (voir le tableau 3.3 page 90). Par exemple, l'activité sur *Rennescraft* que nous pensions la plus compliquée pour nos apprenants, en particulier la dernière étape où l'apprenant récepteur doit interpréter les indications de l'apprenant émetteur, a été bien réussie (voir les figures 3.8 et 3.9 page 91). Les deux apprenants ont pu arriver à leur destination bien qu'elles avaient reçu quelques informations incorrectes ou qui n'étaient pas très claires. Dans la réponse des élèves, on peut voir qu'elles n'ont pas seulement pu arriver mais aussi réussir à identifier les informations incorrectes, à savoir :

- L'apprenant B1 avait fait tourner son interlocuteur à gauche au lieu d'à droite après être arrivée au quai Châteaubriand.
- L'apprenant B2 avait oublié de dire qu'il fallait tourner à droite mais elle s'est reprise après et elle a appelé la place de la Mairie la place du Parlement.

	Étudiant B1	Étudiant B2	Nos hypothèses
<i>Rennescraft</i>	L'orientation	L'identification des points de repère	L'identification des rues
<i>Blockly</i>	Niveau 1,2 et 3	Niveau 5	Niveau 9 et 10

TABLE 3.3 – Niveau / étape de *Blockly* et *Rennescraft* qui ont été le plus compliqué

Les niveaux de *Blockly* qui ont été les plus compliqués pour nos élèves sont principalement les premiers (1,2,3,5) contrairement à ce que nous croyions avant de tester le jeu. Cette différence vient principalement du fait que pendant les deux ou trois premiers niveaux, l'apprenant comprend vraiment le fonctionnement du jeu et essaye les commandes pour diriger le personnage dans le sens qu'ils veulent. Une des élèves a même précisé à l'oral au moment de réaliser l'activité que son problème principal a été que « ma gauche n'est pas la gauche du jeu » donc on peut dire que jusqu'à ce qu'elle ait réussi à se mettre à la place du locuteur, elle n'a pas pu avancer dans le jeu.

Itinéraire



FIGURE 3.8 – Dernière étape de l'activité sur *Rennescraft* – Étudiante B1

Itinéraire



FIGURE 3.9 – Dernière étape de l'activité sur *Rennescraft* – Étudiante B2

L'ordre des activités L'apprenant B1 a commencé par l'activité sur *Rennescraft* et l'apprenant B2 par le jeu de *Blockly*. Toutes les deux ont pu réaliser l'intégralité des deux activités et elles ont employé presque le même laps de temps pour les différentes étapes des activités (voir le tableau 3.1 page 89). En revanche, on peut voir que l'apprenant B2 qui a commencé par l'activité de *Blockly* a réutilisé des phrases ou des expressions qui sont utilisées dans les enregistrements du jeu tandis que l'apprenant B1 qui a commencé par l'activité sur *Rennescraft* a prêté plus d'attention aux points de repères dans l'activité de *Blockly* dans l'activité suivante. Donc il n'est pas possible de dire qu'il est préférable de commencer par une activité plutôt que par une autre est mieux mais il est clair que l'ordre dans lequel on présente les activités change l'objet sur lequel les apprenants vont faire plus attention. Alors, si ce que l'on recherche dans la séquence est l'introduction du lexique pour la description d'un itinéraire, il vaut mieux commencer par le jeu du *Blockly*. En revanche, si on préfère que les étudiants utilisent leurs propres connaissances pour la description d'un itinéraire, commencer par l'activité sur *Rennescraft* est préférable.

Les repères d'orientation En tenant compte que, dans les activités proposées, les points de repère avaient un rôle important, il faut aussi observer quels points de repère sont présents dans les productions des apprenants. Soulignons ici que les étudiantes qui ont réalisé l'activité habitent à Rennes depuis le mois d'octobre — donc ces points de repères sont ceux qu'elles utilisent la plupart du temps dans leur quotidien respectif — mais que cette activité est pensée pour des étudiants qui ne connaissent pas la ville de Rennes donc ceci attire notre attention pour faire d'éventuels changements dans les activités précédentes et nous présenter de manière explicite quelques uns des endroits qui reviennent souvent dans les productions de nos « apprenants-tests ». Savoir quels points de repère sont considérés comme incontournables pour les apprenants de FLE va nous permettre de les inclure dans la séquence « Jouons avec le français! », si on ne l'a pas déjà fait, et d'avoir des indices pour choisir ceux que l'on doit traiter plus longuement que les autres.

Si l'on observe le tableau 3.4 page 93, il est possible de voir que l'apprenante B1 a utilisé beaucoup plus de points de repères que l'apprenante B2. Néanmoins, toutes les deux ont utilisé la place de la République et la place de la Mairie (l'apprenant B2 s'est trompée dans le nom de celle-ci en appelant « place du Parlement » mais elle faisait bien référence à la place de la Mairie). Dans les deux cas, elles ont donné une description de ces endroits au lieu de seulement les introduire dans ces énoncés :

EXEMPLE 3.1

Étudiante B1 :

- Place de la République : à la place de la République on va voir à gauche le bâtiment de la poste.
- Place de la Mairie : ici, à gauche on va voir la Mairie et à droite c'est le bâtiment de l'opéra.

Étudiante B2 :

- Place de la République : c'est où on trouve le métro.

Les descriptions de ces points de repère peuvent être en relation avec le fait qu'elles se sont mises dans la position d'un locuteur n'ayant aucune connaissance du contexte de la ville de Rennes. Et « lorsqu'un locuteur s'adresse à des personnes n'ayant aucune connaissance de l'environnement à traverser (des interlocuteurs Non-C), son discours

Points de repère utilisés	
Étudiant B1	Étudiant B2
La Vilaine	République
La place de la République	La place du Parlement
La place de la Mairie	
La Mairie	
L'opéra	

TABLE 3.4 – Points de repère utilisés par les étudiants pendant l'activité sur *Rennescraft* – Phase de *Production*

prend davantage appui sur des références désignées par un classificateur (orientations et repères routiers désignés de cette façon). Les points de repère sont utilisés également pour guider des interlocuteurs Non-C. Le locuteur ne cherche pas spécialement à convaincre ses interlocuteurs ; il procède plutôt de façon narrative/descriptive, en qualifiant les différentes références spatiales utilisées. » (WOLFF et VISSER). Néanmoins, nous n'avons pas suffisamment d'information pour pouvoir en tirer des conclusions, il nous faudrait continuer à analyser les productions de plus d'apprenants pour le savoir.

Le choix des caméras Pour l'activité sur *Rennescraft*, on a donné aux apprenantes B1 et B2 la possibilité de choisir entre les trois caméras du jeu *Minecraft*. Alors après une courte réflexion l'apprenante B1 a choisi la caméra avec une vue en première personne et l'apprenante B2 la caméra en troisième personne. Cela montre que l'apprenante B1 a utilisé sa propre orientation pour le jeu et c'est ainsi qu'au moment de donner son itinéraire, sa gauche était la direction gauche qu'elle utilisait comme référence. En revanche, l'élève B2 qui a choisi la vue en troisième personne prenait comme référence l'orientation du personnage du jeu. Elle positionnait et regardait le personnage et ensuite donnait l'orientation de l'itinéraire. Il y a même eu deux reprises où elle a vu la direction que le personnage prenait et reformulait ensuite son énoncé. Pourtant, le choix des caméras n'a pas changé la production finale donc on peut dire que ceci n'est pas un élément significatif dans l'activité.

La deixis par ostension La dernière étape de l'activité sur *Rennescraft* consiste à réaliser un enregistrement audio pour donner un itinéraire. Dans le cas de cette activité-test, nous n'avons pas demandé un enregistrement audio mais une vidéo faite en même temps que les étudiantes donnaient l'itinéraire et qu'elles le parcouraient dans le jeu. Le but de ceci était d'observer si elles faisaient des gestes en donnant leur itinéraire et si ces gestes coïncidaient avec l'utilisation des déictiques spatiaux.

Selon la production des apprenants, les faits à observer sont différents. L'élève B1 n'a jamais utilisé de gestes mais en regardant la vidéo on peut voir que c'est la manipulation des touches du clavier pendant le déplacement qui l'empêchent de donner une réponse plus spontanée car elle est concentrée sur cette action. En revanche, l'élève B2 qui était plus à l'aise avec le fonctionnement du jeu a utilisé des gestes pendant l'activité de production (voir l'exemple 3.2 page 94). En effet, dans la vidéo, on peut observer deux gestes qui indiquent la direction que l'on doit suivre dans l'itinéraire. Les deux gestes sont utilisés en même temps qu'elle utilise un déictique spatial « sur nos gauche / sur nos droite »(sic). Peut-on affirmer cependant qu'il s'agit de la

deixis par ostension ? Dans le premier énoncé, si on supprime le geste, l'énoncé reste compréhensible donc on ne peut pas dire que ce soit de la deixis par ostension. On peut en tirer cette conclusion parce que d'abord, elle donne un référent immobile qui ne dépend pas de sa position, le musée des Beaux Arts et plus précisément, la sortie de celui-ci. Ensuite, elle utilise « sa gauche » comme orientation donc c'est une utilisation non déictique car elle prend la direction d'un objet orienté latéralement, elle-même. Ici, la référence se fait uniquement par rapport à « l'élément Y » (le locuteur) (KERBRAT-ORECCHIONI).

Dans le cas du deuxième exemple, ce n'est pas la même situation. Le référent qu'elle donne n'est pas la position des ascenseurs du métro mais la position où elle se trouvait à ce moment-là. En plus, comme elle s'aperçoit qu'elle vient d'oublier qu'elle doit dire au locuteur de tourner avant de continuer tout droit, elle reprend son discours pour y ajouter cette indication donc on peut interpréter cet énoncé comme « ici, on va tourner sur notre droite ».

EXEMPLE 3.2

Étudiante B2 :

1. « En sortant du musée des Beaux-Arts on tourne **sur nos gauche** (geste de la main) et on continue tout droite »
2. « Ce sont les ascenseurs pour prendre le métro et après on va continuer tout droite. On va tourner **sur nos droite** (geste de la main) et on va continuer tout droit. »

L'avis comparatif des activités Un des objectifs de ce travail est de pouvoir créer des séquences pour l'apprentissage de FLE où les élèves puissent s'amuser en même temps qu'ils acquièrent la langue. C'est pour cela que nous voulions connaître l'avis des apprenantes qui ont réalisé le test à propos du côté ludique des jeux proposés.

Nous avons demandé dans l'enquête un avis comparatif entre les deux activités afin de savoir laquelle d'entre elles leur a semblé la plus amusante. Sur ce point, toutes les deux ont été d'accord : l'activité la plus amusante de cette expérience a été *Rennescraft*. Elles ont bien aimé le fait de pouvoir « redécouvrir la ville de Rennes » mais elles ont remarqué le fait que le jeu de *Blockly* demande plus de connaissances et de réflexion, c'est-à-dire comme un « défi » qu'il faut relever.

Conclusion de l'expérience-test À partir de cette expérience, on peut dire que les activités de cette séquence peuvent être réalisées par des étudiants qui n'ont jamais joué auparavant. Pour un apprenant qui a l'habitude d'utiliser les nouvelles technologies, la prise en main des jeux utilisés dans cette séquence peut prendre entre cinq et dix minutes.

Le fait que les deux apprenantes en B1 et B2 ont pu réaliser la totalité des niveaux de *Blockly* et toutes les étapes de l'activité sur *Rennescraft* nous montre que ce sont des activités adaptées à ces niveaux. La différence de temps qu'elles ont utilisé est en parfaite relation avec leur niveau de langue car l'apprenante en B1 a pris plus de temps à comprendre les enregistrements que l'apprenante en B2 par exemple. Selon le niveau des élèves avec lesquels on travaille cette séquence, le temps prévu pour la réalisation des tâches doit donc être différent.

Bien que ce test a été pensé dans le but de mettre à l'épreuve la fonctionnalité et l'adaptabilité des activités plutôt que d'identifier les connaissances que les apprenantes peuvent développer en le réalisant — il s'agissait de deux tâches isolés qui ne

montrent pas vraiment toute la progression de connaissances avec le déroulement complet de la séquence — on a pu percevoir des connaissances acquises ou en cours d'acquisition. Un exemple clair de ceci est le fait que les deux apprenantes n'ont pas pu avancer dans le jeu de *Blockly* jusqu'à qu'elles aient compris qu'il fallait se mettre à la place du locuteur pour comprendre et pouvoir suivre ses indications. En plus de ceci, on a pu observer qu'elles ont compris aussi que ce sont les déictiques qui posent le plus de soucis dans un itinéraire car elles ont mentionné après avoir fini l'activité que « ma gauche n'est pas la gauche du jeu ».

Pour résumer, l'adaptabilité et la fonctionnalité du jeu sont correctes, ils peuvent être réalisées par des apprenants à partir du niveau B1. Ils atteignent les objectifs que nous nous sommes fixés pendant sa conception. On a pu faire prendre conscience aux apprenants, même de manière encore très simple et sans que l'acquisition soit fixée, des difficultés dans les itinéraires avec l'utilisation des déictiques spatiaux, ainsi que le fait qu'il faut se mettre à la place de l'interlocuteur pour pouvoir comprendre ces indications. Bien qu'il nous faille encore tester la séquence dans son intégralité avec des apprenants nouvellement arrivés en France et qui ne sont jamais venu à Rennes pour avoir tous les données et le même scénario que celui prévu à l'origine, nous pouvons dire que les bases pour ce projet sont bien fondées.

3.3 Le jeu pour apprendre : le cyberspace et la nouvelle génération de jeux numériques

Tout au long de ce travail, nous avons conjugué le jeu virtuel et l'apprentissage du français à l'aide d'un corpus oral. Néanmoins, en didactique des langues, on continue à voir l'univers du jeu, de l'enseignement de langues et des nouvelles technologies comme séparés les uns des autres et incapables d'être mis en relation immédiatement. Ceci vient du fait que le jeu n'est pas toujours perçu comme un moyen d'apprentissage.

Dans cette section, nous détaillons quelles sont les motivations qui nous ont poussé à choisir le jeu comme moyen pour l'apprentissage de l'énonciation dans le FLE et surtout pourquoi nous avons préféré développer les activités sur le plan virtuel et non pas sur le plan formel et traditionnel.

3.3.1 Quand le jeu intervient dans l'enseignement : le *serious gaming* et les *learning games*

Dans cette section, nous voulons montrer comment l'apprentissage cognitif est directement en relation avec le jeu et l'approche actionnelle. Nous discutons de la relation entre le savoir déclaratif et le savoir procédural, en considérant les consignes et tâches proposées dans la séquence « Jouons avec le français! », car ce sont ces fondements qui distinguent un divertissement d'un *serious game* ou même d'un *learning game*. Pour cela, et avant de parler de la relation qui existe entre le jeu et l'apprentissage cognitif et le rapport avec notre travail, il convient tout d'abord de définir ce que l'on comprend par apprentissage cognitif. Pour cela, nous prenons comme texte de référence la théorie d'apprentissage d'ANDERSON et sa distinction entre savoir déclaratif (ce qui constitue un chaînage d'informations essentielles pour générer une action) et savoir procédural (l'ensemble de procédures de mise en œuvre de l'action). ANDERSON nous montre que :

Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner [...] nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas pour emmagasiner le savoir qu'on sache comment celui-ci sera utilisé. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. (ANDERSON)

Cet effort considérable qui doit être fait pour activer ce savoir et le convertir en comportement se traduit dans ce travail par le jeu et par l'accomplissement des différents niveaux de chaque tâche avant de passer au niveau ou à l'étape suivante. En effet, d'après ANDERSON, une règle procédurale est constituée par « une condition qui spécifie les circonstances dans lesquelles elle peut s'appliquer et une action qui spécifie ce qui doit être fait quand la règle procédurale s'applique » (ANDERSON). On trouve aussi dans l'article « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères » une adaptation du concept d'ANDERSON à l'apprentissages de langues étrangères qui nous semble plus illustratif et précis et que, pour cette raisons, nous avons décidé d'utiliser pour le mettre en relation avec le présent travail :

On peut traduire une règle d'action (règle procédurale) sous forme verbale en la représentant comme une inférence pratique : si X (antécédent), alors fais Y (conséquent). Dans le cas d'une langue étrangère, il pourrait s'agir d'une règle formelle du genre "si le but est de générer le pluriel d'un substantif, alors ajoute S" ou bien d'une règle très fonctionnelle telle que « si le but est de remercier quelqu'un, alors dis *thanks* ». Dans l'antécédent, la règle procédurale précise le but poursuivi et les circonstances particulières de l'action. La règle procédurale est la face cognitive de l'action qui précède l'opération elle-même et guide le comportement. Sous l'effet de stimulations externes ou de computations internes, les règles d'action sont activées dans la mémoire de travail par un processus d'appariement qui met en correspondance les données présentes en mémoire de travail et les conditions d'activation d'une action. (GRIGGS, CAROL et BANGE)

La règle d'action ou règle procédurale est celle à laquelle les professeurs de langues doivent réfléchir avant de définir leur scénario pédagogique. Dans la perspective actionnelle, cette règle d'action se voit reflétée dans ce que nous appelons une « tâche » :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (CONSEIL DE L'EUROPE)

L'application de l'approche actionnelle dans le cours de langues fait de l'apprentissage un processus qui ne se limite pas à l'utilisation de compétences langagières (compréhension et production orale et écrite) mais aussi un processus qui s'étend à l'application de toutes les stratégies que l'apprenant peut acquérir et développer pour atteindre son objectif. Ces objectifs peuvent se traduire en différentes tâches de la vie quotidienne comme, par exemple, acheter un ticket de bus ou passer un entretien d'embauche. Quand nous utilisons l'approche actionnelle, les objectifs que nous devons fixer pour nos étudiants ne doivent pas consister en une simple communication mais une action, une tâche. Dans le cas de notre travail, par exemple, c'est le fait de

donner ou de suivre un itinéraire pour arriver à une destination précise qui est la tâche au centre de la séquence et que les élèves peuvent identifier dès le début. C'est ainsi que l'application de cette règle d'action et la planification de la tâche finale dans une séquence sont liées. La [tableau 3.5](#) présente l'application de la règle d'action aux tâches de la séquence proposée dans ce mémoire.

Règle d'action	X (antécédent) alors fais Y (conséquent)
X	si le but c'est de faire arriver à notre interlocuteur à sa destination
Y	<p>» Jeu de Blockly : interpréter les indications des enregistrements pour ensuite pouvoir guider le bonhomme à travers le campus de Rennes 2</p> <p>» Rennescraft : donner un itinéraire à l'aide de la re-création de la ville de Rennes sur <i>Minecraft</i></p>

TABLE 3.5 – Application de la règle d'action

L'application des concepts de GRIGGS, CAROL et BANCE, c'est-à-dire de la règle d'action ou procédurale aux activités de la séquence « Jouons avec le français ! » peut être traduit de la manière suivante : si le but est de faire arriver notre interlocuteur à sa destination alors il faut interpréter les indications des enregistrements pour ensuite pouvoir guider le bonhomme du jeu à travers le campus de Rennes 2 (Y, c'est-à-dire le conséquent, change selon l'activité de laquelle on parle, voir le [tableau 3.5](#)).

Cependant, l'application de la règle d'action suffit-elle pour faire le lien entre le jeu et l'apprentissage cognitif ? Il est clair qu'il faut aller un peu plus loin. Pour cela, nous allons étudier ce que le jeu peut mobiliser en tant qu'activité dans l'apprentissage de langues. En effet, selon la façon dont on exploite un jeu, il ne sera pas un simple divertissement car dans son utilisation, il peut impliquer non seulement une série d'actions mais tout un ensemble de savoirs :

Le jeu est avant tout un fait de signification, soumis aux variations historiques, socioculturelles et disciplinaires, le regard analytique porté sur les régions métaphoriques dessinées par le jeu devrait nous permettre de dévoiler en partie le système de valeurs symboliques implicite dans les différents usages qui en sont faits en didactique de langues, et qui visent à exalter ou dénigrer un choix méthodologique, un support didactique, une démarche pédagogique d'enseignement ou d'apprentissage. (SILVA et ABRY-DEFFAYET)

Néanmoins, c'est vraiment la règle d'action appliquée au jeu qui va donner aux jeux le statut d'un jeu d'apprentissage. Puisqu'un jeu ne peut pas être considéré en soi comme une source d'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui va nous intéresser dorénavant sera comment il peut devenir un moyen d'apprentissage. Car un jeu peut être conçu avec des fins éducatives mais, comme on l'a vu dans la section antérieure de ce mémoire, même s'il a été créé à cette fin, il ne garantit pas l'acquisition d'une langue étrangère si l'enseignant n'a pas réussi à l'adapter au niveau et aux besoins des apprenants. Il existe différentes adaptations du jeu pour l'enseignement et selon les choix des professeurs, les résultats que l'on obtiendra seront différents.

Pour Laurence SCHMOLL, « le jeu vidéo, qu'il soit au départ à vocation pédagogique ou pas, peut permettre de mettre en place des interactions virtuellement situées

propices à la réalisation de tâches qu'il n'est pas toujours possible de reproduire en classe »(SCHMOLL). Alors, on peut dire que c'est l'intention du professeur qui fait la différence entre ces deux concepts. ALVAREZ et DJAOUTI parlent de deux pratiques possibles pour les enseignants de langues au profit de cette intention de contenu sérieux. D'un côté, l'enseignant peut utiliser un jeu existant et l'adapter à des objectifs pédagogiques, ici on parle de *serious gaming*. D'un autre côté, il peut considérer toute utilisation pertinente de technologies qui viennent de l'industrie du jeu vidéo avec d'autre fins que le divertissement dans son cours, c'est-à-dire un jeu qui a été conçu avec un but spécifique autre que le divertissement. Alors, dans ce cas, on dira qu'il s'agit d'un *serious game*. De même, les *serious games* peuvent se classer en différentes sous-catégories en fonction de l'intention d'utilisation qu'ils ont comme, par exemple, les *advergames* pour les jeux publicitaires et les *learning games* pour les jeux vidéo qui ont pour but un apprentissage (ALVAREZ et DJAOUTI). Dans le cas de ce travail, *Rennescraft* entre dans le cadre du *serious gaming* et *Blockly* est un *learning game* (sous-catégorie de *serious game*. ALVAREZ et DJAOUTI parlent des avantages et inconvénients de choisir l'un ou l'autre :

Si l'utilisation du *serious gaming* présente l'avantage d'offrir aux apprenants une certaine authenticité dans le contexte, les tâches à effectuer et les interactions, il peut également s'écarter de manière trop importante des objectifs d'apprentissage[...]. Au contraire, le jeu vidéo éducatif vise des objectifs, ainsi que des tâches, spécifiques et ciblés en fonction du niveau des apprenants. L'inconvénient se situe dans le fait que, si les ressorts ludiques sont trop peu importants ou inadaptés, le jeu aura peu de chances de déclencher chez le joueur une attitude ludique (ALVAREZ et DJAOUTI).

Comme dans ce mémoire, nous avons utilisé une forme de *serious gaming* et de *learning games*, nous devons contredire un peu ces auteurs. Dans le cas de l'activité *Rennescraft*, nous avons construit le scénario pédagogique de telle façon que, bien qu'il s'agisse d'un jeu qui n'a pas été créé avec des objectifs pédagogiques, la tâche principale a pour but l'apprentissage de l'énonciation dans le FLE, un objectif notamment linguistique. On peut aussi ajouter que comme le *learning game* que nous avons utilisé aussi dans la séquence est un jeu qui a été créé et testé par nous, les problèmes du manque d'attitude ludique ou de l'inadaptabilité des ressources ludiques ne se sont pas manifestés non plus.

En conséquence et pour résumer, nous pouvons dire que l'on peut parler d'apprentissage à travers le jeu si la règle d'action et l'approche actionnelle sont pris en compte par l'enseignant au moment de choisir le jeu pour la séquence, qu'il s'agisse d'un *serious game* ou de n'importe quel autre catégorie de jeu. La réflexion sur l'apprentissage cognitif doit aussi être présente car il doit y avoir une « adéquation entre les buts didactiques de l'enseignement et l'activité cognitive de l'apprenant et sur l'équilibre entre la pratique communicative de l'apprenant et son travail de mise en conformité de sa production avec la langue cible. »(GRIGGS, CAROL et BANGE).

3.3.2 La nouvelle génération d'outils pour l'apprentissage : avantages et difficultés

Quand on envisage d'utiliser un jeu et l'adapter à ses cours, il est indispensable de penser aux avantages et aux inconvénients qu'une telle pratique peut provoquer afin

d'être sûrs du résultat que l'on veut obtenir et être préparés aux possibles problèmes que les étudiants pourront rencontrer tout au long de la séquence.

Avantages Nombreux sont les avantages que le jeu peut apporter dans un cours de langues mais pour ce travail, nous concentrons notre attention sur trois points principaux.

— **Le visuel**

Un des grands avantages du jeu est le fait d'avoir une activité concrète et des objets visuels dans les jeux que l'on peut associer aux concepts abstraits que les apprenants sont en train d'acquérir. En effet, le jeu traditionnel nous permet d'avoir des objets tactiles auxquels nous pouvons rattacher une activité ou un concept. Cependant, ceux qui nous intéressent ici, c'est-à-dire les jeux vidéos et plus précisément les *serious games*, n'ont pas d'objets tactiles mais nous proposent tout un scénario visuel, tout un univers virtuel pour notre séquence. L'avantage d'avoir une activité concrète et un scénario propre pour l'activité qui va au-delà des concepts abstraits est exprimé par SILVA « on s'en souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé » (SILVA et ABRY-DEFFAYET).

— **Favoriser les intelligences multiples**

Le fait de pouvoir avoir tout un univers virtuel pour développer l'apprentissage nous donne la possibilité de pouvoir travailler sur différents niveaux en même temps. En effet, quand on se trouve dans la salle de classe, on a la contrainte de devoir travailler avec plusieurs élèves en même temps et parfois il n'est pas possible de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque étudiants car parfois on est obligé de travailler avec plus de quarante élèves en un laps de temps très court. Cela devient un problème quand on se trouve en face d'un groupe-classe très hétérogène qui ont différentes formes d'intelligence. GARDNER parle de l'intelligence comme se manifestant de multiples façons, huit à ce jour. Dans chaque cas, l'intelligence correspond à une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures et au sens large, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis (GARDNER). Partant de ce principe, nous pouvons dire que chaque personne dispose à sa naissance d'un groupe d'intelligences dont chacune va se développer à un rythme propre à chaque individu. Ces intelligences ne se développent pas au même niveau et il est normal qu'une d'entre elle soit plus dominante que les autres.

Ce que permet l'utilisation des jeux vidéos est la planification d'activités qui puissent s'adapter à chacune de ces intelligences. En effet, si nos étudiants n'apprennent pas tous de la même façon pourquoi continuer à leur faire cours en ne s'appuyant que sur une seule de ces intelligences. Si nous disposons de cet outil pour nos activités, nous pouvons proposer des activités où les personnes qui ont une intelligence spatiale (aptitude à percevoir correctement le monde spatiovisuel) d'être un guide touristique dans une ville reconstruite dans le cyberspace et à ceux qui ont une intelligence interpersonnelle (aptitude à discerner l'humeur, le tempérament, la motivation et le désir des autres personnes et à y répondre correctement), nous les faisons interagir avec leurs camarades pour les aider à trouver leur chemin dans la même ville virtuelle.

– Le savoir-faire du jeu

Dans toute production de l'élève, surtout quand il s'agit de la production orale, il y a un aspect de lui qui est jugé. Le nouvel « ego linguistique », c'est-à-dire la motivation, l'attention auditive, le plaisir de jouer avec la langue, bref l'entrée d'un élève dans une nouvelle langue comme le dit LAURET (LAURET) est en jeu à ce moment. Cela est encore plus stressant s'il s'agit d'interagir avec un camarade devant la classe parce que ce n'est pas seulement l'enseignant qui juge mais aussi tous les pairs de l'apprenant. Cependant quand on joue, ce ne sont pas ses connaissances de la langue qui sont sur le tapis. Quand on joue, toute son attention est placée sur l'objectif du jeu, ses règles de fonctionnement et les actions à faire pour franchir les étapes et gagner la partie. En jouant, le contexte n'est pas le même et on n'a pas le regard des autres sur soi, donc l'apprentissage de la langue sera plus naturel car il devient un moyen et non pas le but final de l'activité qu'on est en train de réaliser. L'attitude face à l'activité sera plus détendue. De plus, s'il faut communiquer avec une autre personne, notre objectif va être porté sur le fait que cet autre joueur puisse accomplir l'action qui lui est assignée pour arriver au but commun et ce regard évaluateur ne sera pas aussi présent que dans un contexte normal :

Dans ce contexte informel, il a été constaté que l'inhibition à communiquer était inférieure (Peterson, 2010), du fait de l'absence contextuelle d'une instance évaluative en la personne, par exemple, du professeur. Autrement dit, le jeu vidéo, qu'il soit au départ à vocation pédagogique ou pas, peut permettre de mettre en place des interactions virtuellement situées propices à la réalisation de tâches qu'il n'est pas toujours possible de reproduire en classe (SCHMOLL).

Difficultés Même si le jeu peut lever certains obstacles d'une séquence en comparaison des activités traditionnelles, certaines difficultés sont au contraire propres à ce type d'activité. Nous discutons spécifiquement de trois points particuliers : l'évaluation, l'emploi du temps et le *feed-back*, ou rétroaction. Nous ne discutons pas en revanche de sujets tels que le manque d'expérience à propos de l'utilisation de jeux vidéos pour le cours de langue étrangère ou les difficultés à concevoir un jeu selon nos vœux. Nous considérons que ces sujets doivent être traités plus en profondeur dans d'autres travaux spécifiques puisqu'il s'agit de sujets très riches qui méritent une recherche plus détaillée.

– L'évaluation

Quand on est enseignant, on essaie de prendre en compte tous les progrès de nos étudiants au fur et à mesure de chaque séance. Les évaluations sont faites alors tout le temps et parfois on n'a pas une trace écrite pour le montrer car l'apprentissage d'une langue se fait aussi à travers l'oral et celui-ci, à défaut d'être enregistré, est spontané et éphémère. Ce qui se passe avec l'oral est similaire à ce qui se passe avec un jeu. Puisque la plupart du temps, il ne reste pas de traces des accomplissements des joueurs, il est difficile de pouvoir les évaluer. Pédagogiquement parlant, ceci n'est pas nécessairement gênant pour le professeur car le seul fait d'avoir accompli les tâches proposées pour le jeu montrera que l'apprenant a bien compris ce que l'on attendait de lui. À la fin du dernier niveau ou étape du jeu, il montre qu'il a aussi acquis les connaissances nécessaires. Néanmoins, ceci n'est pas toujours suffisant pour l'établissement auquel le professeur doit fournir les résultats des évaluations donc il faut mal-

gré tout faire passer à l'apprenant un examen formel validant l'acquisition des notions apprises par le jeu. En terrain, ceci devient très compliqué car passer d'un contexte virtuel au traditionnel est un changement qui demande du temps mais qui n'est pas impossible. Tout dépend de la façon dont le professeur saura conjuguer ses deux univers.

– **L'emploi du temps**

L'emploi des nouvelles technologies pour l'enseignement donnent à l'apprenant la possibilité de pouvoir sortir du contexte scolaire et réaliser l'activité chez lui en se connectant sur l'Internet, à tout moment où il souhaite le faire. Cependant, ceci peut être aussi un inconvénient pour l'enseignant car s'il donne l'activité pour être réalisée à la maison, il n'a pas la certitude que tous les élèves vont la réaliser ni quand il vont le faire. L'enseignant ne pourra avoir les résultats des activités que quand l'étudiant voudra et pourra les réaliser et bien qu'on pourrait régler ceci en fixant une date limite, il existe toujours la possibilité d'avoir des inconvénients hors du contrôle des étudiants comme le dysfonctionnement des serveurs de jeu en ligne qui pourraient retarder la remise des résultats de l'activité.

Dans le cas où toute une séquence dans une formation est réalisée en ligne, les enjeux liés de l'emploi du temps sont encore plus grands. En effet, quand un jeu a besoin que tous les étudiants soient connectés en même temps, et même quand il s'agit d'un petit groupe, il est très difficile d'arriver à trouver une tranche horaire qui soit adaptée à tout le monde. On pourrait penser que ce type d'activité devrait impérativement être pensée pour s'adapter à l'emploi du temps de chaque étudiant mais quand l'objectif de l'apprentissage a besoin d'interactions entre les locuteurs participants, il faut trouver un compromis entre toutes les personnes concernées. Cela devient difficile quand il s'agit d'une activité qui doit être réalisée en-dehors du contexte scolaire.

On pourrait envisager de réaliser toute la séquence en contexte scolaire mais l'un des atouts le plus attirant de travailler avec des jeux vidéos est le fait de pouvoir les travailler en-dehors.

– **Le *feed-back* ou rétroaction**

Les cours en ligne facilitent l'accès à des élèves qui n'ont pas la possibilité de suivre un cursus normal et les jeux vidéos, surtout ceux qui sont en ligne, leur permettent d'avoir un contexte informel où l'utilisation de la langue devient un moyen pour avancer dans ce monde virtuel. L'autonomie de l'apprenant est plus sollicitée car c'est lui qui décide quand et jusqu'où avancer. Par contre, si le jeu que l'on utilise n'a pas une fonction de messages instantanées incorporée ou si l'étudiant réalise l'activité quand le professeur n'est pas en ligne, il est impossible de pouvoir réaliser un *feed-back* et d'aider l'apprenant s'il rencontre des obstacles. Mais avant de continuer à analyser comment ceci peut constituer un obstacle dans l'apprentissage, nous considérons tout d'abord la définition suivante du *feed-back*.

En didactique des langues étrangères, le *feed-back* peut être alors défini comme un processus permettant à l'enseignant de même qu'à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils accomplissent tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, principalement des activités langagières et communicatives dans le cas de l'apprenant ainsi

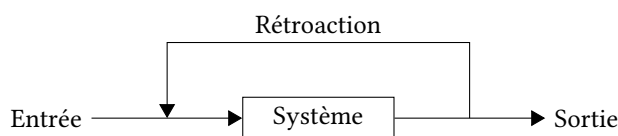


FIGURE 3.10 – Schéma d’une boucle de rétroaction (GODEFROID)

que des activités didactiques et pédagogiques dans le cas de l’enseignant (PÓLTORAK).

Ce concept qui vient de l’informatique nous montre l’importance de l’interaction entre l’enseignant et l’apprenant pour le bon fonctionnement d’un système et, dans le cas de la didactique de langues, de l’apprentissage tant de l’apprenant que de l’enseignant. En même temps, et comme nous travaillons sur les jeux vidéos en ligne comme moyen d’apprentissage, il est aussi pertinent de prendre en compte la définition de *feed-back* en informatique car c’est aussi une composante importante du fonctionnement des jeux vidéos.

D’une manière générale, les premiers cybernéticiens conçoivent le *feedback* comme un processus ayant pour essence un échange constant des informations réciproques (ou des actions en retour) entre différents éléments d’un système donné et cela afin de contrôler et, éventuellement, réguler le fonctionnement de ce dernier (COUFFIGNAL). En effet, dans une optique cybernétique, « tout système possède une entrée des informations (input) ainsi qu’une sortie (output) qui rend continuellement compte de l’impact de ces données sur le fonctionnement de l’ensemble » (GODEFROID).

Dans le cas où on attend une production orale ou écrite comme résultat de l’activité réalisée (l’*output*), on doit utiliser d’autres moyens pour obtenir une production concrète à évaluer et pouvoir donner un avis. Dans le cas de la séquence que nous avons planifiée pour ce mémoire, ce sont les logiciels *SpeakPipe*, *Padlet* et même les courriers électroniques qui servent de stockage des productions de nos apprenants. Néanmoins, l’utilisation d’un serveur autre que celui du jeu implique de sortir du contexte du jeu et de se rediriger vers un autre outil pour interagir entre l’apprenant et l’enseignant et avoir un avis de la part de ce dernier. En même temps, passer par cet autre logiciel pour obtenir des informations sur la qualité et l’efficacité de l’activité que l’on est en train de réaliser ne permet pas une rétroaction instantanée comme si l’on se trouvait dans la même salle que les apprenants.

Le *feed-back*, ou rétroaction, ayant pour but de contrôler et éventuellement réguler le fonctionnement du système, dans notre cas de notre séquence pédagogique, ne peut pas se faire si l’apprenant ne sait pas expliquer son souci avec l’enseignant. Supposons qu’un des apprenants rencontré ne comprend pas le fonctionnement d’une des étapes ou niveaux du jeu mais ne sait pas verbaliser ce souci. Le professeur n’étant pas physiquement présent au même endroit que l’apprenant ne peut pas visualiser le problème et devra trouver les moyens de comprendre ce qui lui arrive. Dans cette étape, ce qui compte c’est l’identification d’un problème et la résolution de celui-ci, ce qui doit être maîtrisé par l’enseignant car si un professeur connaît bien son scénario pédagogique et ses activités, il pourra prévoir les difficultés que les apprenants pourraient rencontrer.

Néanmoins, même si on a bien identifié les problèmes susceptibles d'empêcher le déroulement des activités pour nos apprenants, il est toujours possible qu'ils rencontrent des difficultés non prévues. Dans ce cas, la résolution du problème va dépendre de la capacité de l'apprenant à décrire sa situation.

3.3.3 Former à l'avenir : sortir du contexte de la classe

De nos jours, l'importance de l'Internet dans nos vies se fait sentir de plus en plus même dans le domaine de l'éducation. En effet, aujourd'hui la communication, les achats, la recherche de travail et presque toutes nos actions requièrent l'Internet. Les besoins des personnes ont évolué en même temps que le développement de ce réseau informatique mondial s'est effectué. Alors, dans ce monde où tout ce qu'on fait passe à travers le numérique, les étudiants manipulent un autre univers que celui dans lequel on vit à l'école. Il est vrai qu'aujourd'hui tout se passe différemment qu'il y a vingt ans mais malgré tout cela, l'école et l'apprentissage n'ont pas encore suivi ce courant et la plupart des enseignants, surtout dans l'école primaire et secondaire, laissent totalement de côté les opportunités que l'ère de la communication peut nous offrir.

Il est vrai que pour ceux qui n'ont pas grandi avec la technologie d'aujourd'hui, l'utilisation de ce moyen d'information et communication peut nous faire peur mais au contraire, ceci doit devenir pour nous enseignants l'opportunité d'inclure dans nos cours de l'innovation à travers de nouveaux supports et activités que nous proposent les TIC. Ce changement est inévitable donc pour pouvoir suivre cette transformation nous devons commencer à profiter de ce que la technologie peut nous offrir. Il faut commencer par inclure des activités qui peuvent nous aider avec ce que l'enseignement traditionnel ne peut pas faire en utilisant les outils traditionnels. Par exemple, utiliser les réseaux sociaux pour développer l'interaction à distance avec des français natifs depuis les pays où le FLE est enseigné.

Une des différences les plus importantes apportées par l'usage du numérique est, comme on l'a déjà remarqué dans la partie des avantages proposés par l'apprentissage à travers le jeu vidéo, le contexte informel que nous offrent les jeux numériques à des fins pédagogiques. Ce contexte peut nous permettre de nous éloigner du contexte scolaire sans négliger le processus d'enseignement-apprentissage. Ce qui change grâce au jeu numérique, c'est le fait d'enlever cette appréhension de l'apprenant à utiliser la langue-cible puisque l'objectif ici n'est pas fixée sur elle mais sur le jeu et son fonctionnement. Ainsi, comme le dit SCHMOLL :

[...] Utiliser des jeux numériques à des fins pédagogiques devrait permettre de sortir du contexte de la classe. L'apprenant change de statut en devenant joueur et il est possible, au moins en partie, de lui faire oublier le contenu sérieux s'il se laisse prendre par les ressorts ludiques et se place par conséquent dans une attitude ludique. Les apports supposés sont nombreux et présentés de manière plus empirique que scientifique. Le principal avantage avancé est de susciter la motivation de l'apprenant et de déstigmatiser la prise de risque dans la langue-cible, ainsi que l'évaluation, car s'il y a échec, le joueur-apprenant devrait a priori plutôt considérer qu'il a perdu au jeu et non qu'il a échoué d'un point de vue linguistique. Une enseignante ayant expérimenté les jeux numériques en classe de langue nous a rapporté que certains de ses apprenants recommencent le jeu jusqu'à ce qu'ils aient un score parfait (SCHMOLL).

Par ailleurs, l'apprenant ici n'est pas dépaysé car ce contexte informel différent de la salle de classe n'est pas inconnue pour nos apprenants puisqu'ils ont, pour la plupart, grandi dans ce monde informatique. Le fait de pouvoir faire face à l'apprentissage dans un contexte qui ne leur est pas inconnu leur permet de se sentir à l'aise car, de leur point de vue, l'enseignant n'a pas l'avantage de connaître tout mieux qu'eux. Ici, l'enseignant et l'apprenant peuvent partager un même statut et la distance qui peut exister entre eux se voit diminuée. De plus, ce statut de joueur et non pas d'élève les font changer de rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce processus, caché sous couvert de jeu, permet à l'apprenant d'oublier qu'il est en train d'être évalué. Enfin, l'expérience de mettre à l'épreuve ses connaissances sur la langue est plus agréable dans ce contexte car il existe la possibilité de recommencer à zéro le jeu depuis le début autant de fois que souhaité.

Néanmoins, n'importe quel jeu ne peut pas servir à l'apprentissage d'une langue. Tout d'abord, il faut faire la distinction entre les jeux qui sont qui ont été créés comme un simple divertissement mais qui peuvent être adaptés à l'apprentissage (*serious gaming*), ceux qui ont été créés avec des objectifs spécifiques (*serious games*), dont plus précisément ceux dont le but est l'apprentissage (*learning game*), et enfin ceux qui sont un simple divertissement. Selon la catégorie d'application qu'on choisit d'utiliser, l'investissement de l'enseignant sera différent car dans le cas des jeux de *serious gaming*, c'est lui qui doit adapter le contenu et l'exploitation à son cours de façon à ce que les apprenants puissent acquérir à travers des différents niveaux du jeu un savoir spécifique. Ceci est différent du travail avec un *learning game* car ici, le jeu est déjà adapté à l'apprentissage.

Ensuite, il faut savoir que tous les *learning games* ne permettent pas d'aller plus loin de ce que l'on peut faire à l'aide des jeux traditionnels. Pour pouvoir travailler avec des jeux permettant d'acquérir des connaissances à travers les nouvelles technologies avec lesquelles les apprenants ont grandi, deux aspects sont essentiels : ne pas se contenter de la transposition des activités réalisables avec les jeux traditionnels et suivre l'approche actionnelle afin que l'élève devienne l'acteur de son propre apprentissage.

Il existe sur le marché une grande quantité de jeux conçus pour l'apprentissage du français puisque cette idée de l'application des TIC dans l'apprentissage des langues étrangères n'est pas nouvelle. En effet, dans le début de ce chapitre, nous avons parlé des jeux comme ceux qui se trouvent dans les activités du site *Ba Ba Dum* et on peut également ajouter à la liste les multiples jeux de l'oie qu'on peut trouver un peu partout sur l'Internet (voir comme exemple la figure 3.11 page 105). Ces deux modèles de jeux sont un exemple clair de la transposition des jeux traditionnels dans un environnement virtuel mais ils n'ajoutent rien de nouveau. Un des soucis de ces transposition des jeux traditionnels, c'est d'abord qu'ils travaillent seulement une dimension de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition du lexique, et que de plus, il est travaillé de manière isolé, c'est-à-dire en-dehors de tout contexte. SCHMOLL a fait de même dans son travail un constat de l'absence de la « valeur ajoutée » que devrait apporter les jeux numériques grâce aux nouvelles technologies :

Face à ce type de jeux et d'activités, nous nous demandons quelle est la valeur ajoutée du support informatique par rapport aux jeux traditionnels. Nous nous retrouvons dans le même cas de figure que celle des sites pédagogiques cités précédemment qui, dans un premier temps, ne présentaient pas d'originalité particulière par rapport à un support papier et pour lesquels les concepteurs, se reposant sur l'attrait de la nouveauté,

se contentaient de reprendre le modèle du manuel de langue avec des séries d'exercices formels. Là aussi, les jeux proposés ne sont en réalité que des exercices fermés cachés derrière un habillage dit ludique, qui font un usage timide des potentialités du multimédia et qui n'incitent pas l'apprenant à s'impliquer [...]. Ainsi, la didactique invisible n'opère pas vraiment, peut-être même moins qu'avec un jeu traditionnel utilisé dans le cadre du cours de langue (SCHMOLL).



FIGURE 3.11 – Jeu de l'oie en ligne portant sur la phonétique

À notre avis, l'erreur de ce type de jeu part du principe que l'on ne tient pas en compte, ou pas suffisamment, l'approche actionnelle dans le fonctionnement et les objectifs du jeu. Prenons par exemple le jeu de l'oie qui essaie de travailler la phonétique du français (voir la figure 3.11 page 105). Ici, le rôle de l'élève est limité à écouter un mot et choisir une des trois réponses proposées par le jeu donc on pourrait dire que l'on est revenu à la méthode traditionnelle d'écouter-répéter mais, dans ce cas, l'élève ne doit même pas répéter le mot qu'il a entendu. Cependant, tant l'approche communicative que l'on a utilisé depuis les années 1980 comme l'approche actionnelle suivie aujourd'hui parlent de faire de l'apprenant un acteur de son propre apprentissage, donc de le faire agir afin qu'il acquière par lui-même la langue en l'utilisant; presque le contraire de ce qui est proposé par cette application, donc.

Ainsi, ce que l'on doit chercher pour une séquence pédagogique, c'est l'autonomie de l'apprenant dans le jeu et non pas un guidage minutieux car l'apprenant ici connaît le contexte et il est capable de réaliser des actions complexes sans être suivi pas à pas par l'enseignant. Parallèlement, le but du jeu doit aussi être une véritable tâche où, à travers de sa réalisation, on puisse utiliser la langue et développer les compétences langagières. Pour arriver à condenser toutes ces qualités, il n'est pas obligatoire que ce soit un jeu ou une application pensée pour et par l'enseignement. Dans ce mémoire, par exemple, nous avons utilisé un jeu qui n'était pas conçu pour le FLE et nous avons trouvé aussi un outil qui pourrait servir à l'enseignement d'une langue

étrangère sans pourtant avoir du tout été conçu à cette fin. Nous parlons ici des audio-guides des musées permettant une visite guidée personnelle, ce qui ressemble à l'activité que nous avons réalisé sur *Rennescraft*. Nous avons pensé aux audio-guides pour l'enseignement du FLE, en premier lieu parce que c'est la nouvelle manière qui est utilisée aujourd'hui pour connaître et découvrir un endroit historique et aussi parce que les audio-guides ne s'utilisent que depuis peu de temps mais qu'ils ont été incorporé d'une manière complètement naturelle à notre société. En effet, ce n'est que depuis l'année 2010 que les musées de France ont incorporé ces mécanismes de guidage virtuel (BAVELIER *et al.*) et à partir de cette année-là, ils sont apparus partout. Il est même possible de télécharger depuis chez soi certains programmes de visite à partir du site des musées pour les connaître avant de s'y trouver. Les musées se sont sentis dans le besoin de préparer ce type d'itinéraires pour les monuments historiques à l'aide des TIC afin de pouvoir s'adapter aux nécessités de leur public. De même, il va falloir préparer nos apprenants à interagir avec des audio-guides et des vidéos-guides si un jour, ils choisissent de visiter, par exemple, le Louvre car la façon de faire une visite au Louvre a changé. Alors pourquoi ne pas imaginer une séquence où ces audio-guides qui se trouvent sur l'Internet soient utilisés ? D'un côté, la tâche ici est claire : faire une visite guidée dans des monuments historiques connus mondialement. D'un autre côté, les compétences langagières seront utilisées à tout moment que se soit pour suivre les indications comme pour lire les documents présentés (dans le cas des vidéos-guides). Cet exemple montre qu'apprendre avec des outils qui ne sont pas créés pour l'apprentissage n'est pas impossible car ils ont l'avantage d'être disponibles et à portée de la main. Par ailleurs, former nos apprenants à des activités comme cela sera aussi les préparer pour un avenir — ou un présent ? — où les outils technologiques forment fondamentalement partie du quotidien.

Conclusion

Dans l'enseignement, on doit avoir pour but de faire découvrir à nos apprenants un nouvel univers de possibilités et non pas seulement la transmission d'un savoir. L'apprentissage par le jeu peut nous permettre de montrer à nos apprenants que l'on peut utiliser les outils technologiques dans l'apprentissage des langues étrangères et leur permettre de savoir que cet outil est aussi à la portée de leurs mains. Leur faire savoir que l'on peut utiliser les jeux numériques pour autre chose que le divertissement a pour but d'éveiller en eux l'envie de chercher par leurs propres moyens d'autres jeux où ils puissent développer leurs compétences langagières du français sans que ce soit une activité imposée par le professeur. On peut dire alors que, comme WINNICOTT le déclare, cette découverte d'un nouvel univers de possibilités et le jeu en éducation vont de paire car :

L'éducation n'est pas seulement l'acquisition d'un savoir mais l'opportunité de découvrir un univers de possibilités. Le jeu dans l'éducation permet non seulement d'acquérir, dans le cas de langues étrangères, une nouvelle langue mais aussi « la première manifestation du mode de vie créatif par lequel commence l'expérience culturelle » (WINNICOTT).

L'ère technologique dans laquelle nous vivons nous demande de nous adapter à de nouveaux contextes et formes d'apprentissage : l'innovation dans l'apprentissage requiert l'usage des technologies de l'innovation et de la communication. Néanmoins, étant donné que l'utilisation des TIC dans l'enseignement n'est pas nouvelle, notre attention doit être portée sur une utilisation efficace des outils technologiques. Pour

cela, il ne faut pas se contenter de réutiliser les jeux traditionnels et les transposer à un contexte numérique :

Ainsi, pour que le jeu numérique apporte un intérêt supplémentaire à l'apprentissage des langues par rapport au jeu traditionnel, nous ne pouvons pas nous contenter de reproduire de l'ancien pour faire du nouveau. Des expérimentations, des essais et des erreurs sont nécessaires pour apporter à l'enseignement une réflexion, une pratique et des outils valides. Le plus difficile est, que ce soit pour le concepteur, pour l'enseignant ou l'apprenant, de dépasser ses propres représentations et une pensée héritée aussi bien des méthodologies anciennes qui ignorent le jeu que des pratiques plus récentes qui ont une conception trop fermée du jeu (SCHMOLL).

Au moment de concevoir la séquence où l'on va utiliser les jeux, on doit prendre en compte le but d'utiliser une telle activité dans sa planification. Le jeu doit permettre à l'apprenant de travailler en autonomie, c'est-à-dire que le jeu doit guider l'apprenant dans la première approche pour pouvoir montrer la manipulation correcte du jeu mais les tâches demandées doivent permettre à l'apprenant de réutiliser ses propres connaissances et compétences langagières. On ne cherche pas à limiter l'élève à simplement reproduire un modèle de façon systématique car on ne cherche pas à lui faire acquérir un simple concept comme dans les méthodes traditionnelles. Pour éviter de limiter nos élèves dans la séquence d'apprentissage, on doit tenir toujours vif l'objectif principal : qu'ils soient capables de se débrouiller tous seuls dans un contexte francophone. Pour cela, il est nécessaire qu'ils agissent comme des acteurs sociaux.

L'approche actionnelle demande aux professeurs de faire apprendre une langue étrangère aux étudiants de manière à ce qu'ils agissent comme des acteurs sociaux et de ne pas se centrer seulement sur les compétences langagières mais aussi développer toutes les stratégies qu'ils seraient susceptibles de développer pour atteindre un but. Néanmoins, pour qu'un élève puisse développer des stratégies pour atteindre un but actionnel, il faut que l'enseignant soit capable de placer l'élève dans un contexte le plus réel possible et non pas sur une simulation. Dans le cas des itinéraires, et surtout avec le sujet de l'énonciation dans les itinéraires, cela est vraiment compliqué puisque l'on a besoin de plonger l'apprenant dans une situation de déplacement mais sans se déplacer physiquement. Jusqu'à présent, peu d'activités ont pu le faire mais l'utilisation du jeu numérique pour traiter les itinéraires peut nous permettre de franchir une limite : pouvoir faire un déplacement dans une ville qui peut être à beaucoup de kilomètres de distance de nous sans bouger. Bien entendu, le langage continue à être « le véhicule de l'information spatiale » (DENIS) car, comme DENIS l'explique :

Le langage comme véhicule de l'information spatiale doit être considéré à la fois comme moyen d'acquérir et comme moyen de transmettre des connaissances spatiales. Comme mode d'acquisition de l'information spatiale, le langage offre au lecteur ou à l'auditeur la possibilité de créer la représentation de configurations tout en restant à distance de celles-ci (DENIS).

C'est la situation d'énonciation qui est le contexte où ce véhicule fonctionne et qui, grâce à l'utilisation des outils technologiques, peut être reconstruite de façon à ce que l'élève puisse se sentir comme s'il s'agissait d'une activité du quotidien et non pas une simulation en cours de FLE. Ce sont donc les jeux vidéos numériques à des fins éducatives qui leur fournissent un contexte qu'ils connaissent déjà et où ils se sentent à l'aise. Les nouvelles technologies viennent remplir le vide qui existait auparavant

en nous aidant de cette manière à accomplir les objectifs de l'approche actionnelle et former les apprenants aux outils de l'avenir.

Conclusion

Ce n'est pas la première fois que l'on parle du jeu dans l'éducation ou dans l'apprentissage de langues étrangères. Néanmoins, il est possible que nous soyons parmi les pionniers à travailler avec un corpus de langue orale de natifs francophones et son exploitation pour l'enseignement du FLE avec des jeux numériques.

L'importance d'incorporer les nouvelles technologies dans la classe vient de la volonté de pouvoir développer toutes les compétences de nos élèves dans une même activité. D'ailleurs, les modèles de jeux proposés dans ce mémoire essayent de pousser les apprenants afin qu'ils puissent voir un emploi différent de ce qu'ils ont déjà acquis en cours de langues. Nous les poussons également à percevoir l'environnement numérique et les jeux autrement que comme de simples divertissements.

L'utilisation d'un corpus constitué uniquement d'enregistrements de la vie quotidienne, c'est-à-dire de documents authentiques, et son exploitation pédagogique montrent qu'il est possible de travailler un concept linguistique et un corpus oral pour des fins pratiques et non simplement théoriques. Le vrai défi qui s'impose est celui de savoir adapter les activités à n'importe quelle type de public car il est évident que, par exemple, pour un groupe d'élèves âgés qui ne sont pas confrontés habituellement aux jeux virtuels de ce genre, plus de temps serait dépensé avec l'apprentissage de la manipulation de l'outil numérique que dans la réalisation de la tâche en soi. De même pour un public de débutants, il serait très compliqué de comprendre des enregistrements comme ceux qui sont utilisés dans le jeu du *Blockly*. Dans ce cas, on pourrait soit ajouter la transcription dans le jeu, soit enrichir ce jeu avec d'autres enregistrements plus adaptés à ce public.

Par ailleurs, le sujet choisi pour l'exploitation pédagogique a aussi des particularités par rapport à ceux traités normalement en cours de FLE. D'une part, il est rare dans l'enseignement du français langue étrangère d'évoquer l'énonciation dans les itinéraires avec des apprenants qui n'ont pas un niveau de maîtrise du français assez élevé. D'autre part, les itinéraires sont étudiés en FLE à partir du niveau A1 mais pas au-delà du niveau B1. Néanmoins, ce sujet est difficile à interpréter en contexte même pour un natif alors le niveau de complexité pour les apprenants de FLE se voit multiplié, mais on ne l'enseigne pas ou, en tout cas, pas du point de vue de l'énonciation.

Comme on l'a dit, l'énonciation dans les itinéraires est un sujet difficile même pour les natifs. L'analyse que nous avons donc réalisé au début de ce travail nous a permis de dégager un des points les plus compliqués pour les locuteurs et que nous avons développé de manière détaillée : le double système d'encodage spatial référentiel et déictique. Ce système est complexe parce que les référents utilisés changent selon la situation d'énonciation et la situation de l'énoncé donc il est possible que l'on n'arrive pas à suivre le discours de son interlocuteur même si on se trouve dans le même contexte que lui. Cette caractéristique complexe même pour des natifs a besoin d'être travaillé avec un support visuel pour faciliter la tâche aux apprenants. C'est

pour cela que nous avons choisi des jeux numériques comme *Rennescraft* et *Blockly* comme contexte hôte du processus d'enseignement-apprentissage. Comme DENIS le dit :

La navigation permet au sujet de compiler de riches ensembles d'informations sensori-motrices à partir d'entrées visuelles et kinesthésiques et de construire une connaissance procédurale qui lui permet de s'orienter dans son environnement. L'être humain acquiert également bon nombre de connaissances spatiales à partir de substituts symboliques (cartes, plans, schémas) qui lui sont offerts par son milieu social. Les entrées, dans ce cas, sont essentiellement de nature visuelle. Leur exploitation dépend de la capacité qu'a le sujet de mettre en correspondance l'information topologique disponible sur le terrain et celle qui figure dans les symboles cartographiques (DENIS).

Ce sont ces jeux numériques le substitut symbolique qui, pour nous, se sont révélés être le mieux pour mettre en place une séquence d'apprentissage. Les jeux permettent aux élèves en FLE de se construire une propre carte mentale et de se mettre dans une situation de déplacement à l'aide d'itinéraires. En effet, la manipulation de ces jeux est comme la manipulation d'un logiciel tel que \LaTeX . Avec lui, on apprend des commandes qu'il faut utiliser pour avoir le résultat que l'on souhaite et ensuite on n'a qu'à les réadapter chaque fois que l'on veut. Comme on apprend à mettre en gras un mot, on apprend à se déplacer en identifiant des points de repère spécifiques qui illustrent dans notre représentation mentale l'endroit où on veut aller et on les remémore afin de les suivre pour arriver à sa destination. Tout cela en suivant un ordre précis dans sa tête que l'on essaie de communiquer à son interlocuteur : ce sont « les commandes » ou les pas à suivre pour arriver à un but précis. Bref, ici, le jeu est le contexte où ils vont acquérir et utiliser des concepts compliqués à interpréter sans une représentation visuelle de l'environnement physique. C'est le nouveau cyber-lieu où l'on va se déplacer et par la suite, les apprenants n'auront plus qu'à utiliser cette représentation qu'ils auront déjà créée pour la réutiliser dans d'autres situations de communication. Le jeu vient donc montrer avec des faits visuels le déplacement mental fait dans les itinéraires et les changements de référent des déictiques.

L'innovation que nous essayons de présenter tient aussi au fait que nous utilisons le jeu comme méthode complète d'apprentissage. La méthode de FLE Taxi 1 présente dans son guide pédagogique des activités autocorrectives sur DVD-Rom en précisant que leur ambition est de « vérifier ses acquis de manière ludique et interactive en grammaire, vocabulaire et conjugaison » (CAPELLE et MENAND). Nous, en revanche, cherchons à créer une situation d'apprentissage où l'on puisse non seulement vérifier les connaissances mais aussi les acquérir. Cette situation d'apprentissage cherche à donner à l'apprenant les outils pour qu'il puisse lui-même construire les concepts et les adapter à son rythme d'apprentissage.

Cependant, la séquence proposée pour l'exploitation du corpus « En ville » utilise deux jeux qui doivent encore être mis au point. En effet, pour qu'un jeu soit ludique et éducatif, il nous faut « définir le contexte et le contenu sérieux (objectifs, moyens, contraintes), imaginer un principe de jeu, créer un prototype et évaluer selon un processus itératif » (BROUGÈRE). Nous avons pu réaliser à grands traits ces étapes mais il y a des tâches que nous aimerions ajouter aux jeux utilisés, avec plus de temps à disposition. Par exemple, l'interaction des élèves avec d'autres personnages dans le jeu de *Rennescraft*. La manque de temps nous a obligé aussi à détourner certaines activités pour mener à bien la séquence sans retarder beaucoup son déroulement, c'est

le cas de par exemple l'utilisation d'autres logiciels que les jeux, et obliger en quelque sorte à couper l'immersion de l'élève dans le jeu. Malgré toutes ces contraintes, nous avons pu réaliser le but principal de ce travail : construire les bases pour que dans un futur proche, on puisse créer un jeu avec lequel on arrive à apprendre le français et travailler la linguistique sans se séparer du principe ludique fondamental des jeux. C'est-à-dire apprendre sans avoir l'impression qu'on est en cours dans un contexte fixe. Un contexte où surtout on pourrait travailler la spontanéité de la langue et où il faut fournir une réponse instantanée pour pouvoir interagir avec notre interlocuteur. Pour que l'on puisse harmoniser ces caractéristiques, il y a deux logiques que l'on doit arriver à saisir dans le jeu. Ces logiques sont celles que remarque BROUGÈRE comme la tension qui existe « entre logique du jeu (*gameplay*) et logique de l'apprentissage ». Pour lui, la logique de conception d'un *serious game* incite à partir des objectifs d'apprentissage sur lesquels « on va greffer un *gameplay* plus ou moins adapté ». À l'opposé, le jeu de divertissement intègre « une logique ludique » « dans une histoire, un univers fictionnel adapté à [celle]-ci » (BROUGÈRE).

Il est clair qu'il reste encore beaucoup de recherche à produire à propos de l'utilisation du numérique et l'apprentissage des langues mais ce qui est certain est que la technologie sera de plus en plus présente dans nos vies et le besoin de l'éducation existera toujours. Alors, il est certain qu'il y aura de plus en plus technologie éducative à notre disposition et il faudra se former en tant qu'enseignant et à leur tour, il va falloir former les étudiants à sa manipulation au profit de l'apprentissage des langues.

Annexes

Corpus « En ville » :

Transcription des enregistrements

Phénomène	Code
Hésitation du type « euh » « ah »	e : a :
Allongement de syllabe	::
Superposition de parole	soulignement
Langage non verbal	en commentaire et en gras
Pause courte	/
Pause longue	//
Ponctuation	Aucune sauf pour les questions non marquées syntaxiquement
Majuscule	aucune sauf pour les noms propres
Enquêtrice	ENQ ou ENQ 1 et ENQ 2 dans le cas où il y a plus d'une enquêtrice qui participe à la discussion
Personne interrogée	FLM ou FLM 1 et FLM 2 dans le cas où il y a plus d'une personne qui participe à la discussion

A.1 Enregistrements du 29 septembre 2016, 13h30-15h

A.1.1 Audio n° 1

Localisation : station de métro Villejean sortie près du Tambour

Profil de la ou des personnes interrogées : couple 20–22 ans sortant du métro et se dirigeant vers l'université

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+ Dolly)

- 1 ENQ e: excusez -moi / excusez-moi / est-ce que vous savez où est le bâtiment Erève
 2 //
- 3 FLM 1 oui
- 4 FLM 2 oui
- 5 FLM1 e: vous allez:: tout droit là-bas / à un moment il y aura:: juste la bibliothèque
 6 en face il y aura des escaliers sur votre droite // vous:: continuez tout droit et::
 7 vous allez le voir//
- 8 FLM 2 c'est un grand bâtiment en verre::
- 9 ENQ un bâtiment vert
- 10 FLM 1 ouais
- 11 FLM 2 en ve / ouais en verre XXX c'est c'est pas il est pas vert
- 12 FLM 1 c'est vraiment là vous continuez comme ça il y aura la la bibliothèque en face
 13 de vous et vous tournez à droite et vous continuez tout droit
- 14 FLM 2 c'est la bibliothèque vous tournez à droite vous descendez les escaliers:: vous
 15 continuez tout droit encore et ce sera au bout de la d'une sorte d'allée ce::
- 16 ENQ d'accord merci beaucoup

Geste de la main

A.1.2 Audio n° 2

Localisation : station de métro Villejean sortie près du Tambour

Profil de la ou des personnes interrogées : groupe de 3 jeunes filles se dirigeant vers la station (direction opposée à la nôtre)

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ excusez-moi est-ce que vous savez où est le bâtiment Erève//
- 2 FLM 1 oui::
- 3 FLM 2 c'est celui où on était?
- 4 FLM 1 lors e: vous pouvez descendre par là / vous filez et en fait ce sera un grand
- 5 bâtiment e: et dessus il y aura des logos en fait / je sais plus ce qu'il y a il y a
- 6 des fourchettes des couverts il y aura plusieurs logos en fait et c'est là / c'est
- 7 ce bâtiment-là / c'est en verre et il est moitié orange moitié en verre / et moitié
- 8 gris noir // et c'est juste:: en face en fait quand vous descendez
- 9 ENQ 1 merci beaucoup
- 10 FLM 1 de rien
- 11 ENQ 2 merci

A.1.3 Audio n° 3

Localisation : place République

Profil de la ou des personnes interrogées : 2 agents de la STAR : un homme, une femme (FLE), 30/40 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Nolwenn)

- 1 ENQ 1 excusez-moi
- 2 FLE bonjour
- 3 ENQ pour aller au Thabor c'est par où
- 4 FLE Thabor::vous:: prenez:: le C3
- 5 FLM c'est par là // vous prenez le C3//
- 6 FLE ou bien:: à pied comme vous voulez
- 7 ENQ ok
- 8 FLE c'est le C3 **là** / vous voyez là? / le bus là? //
- 9 ENQ 1 oui
- 10 ENQ 2 oui
- 11 FLM prenez celui-là
- 12 FLE c'est le C3 là
- 13 ENQ 1 d'accord
- 14 FLM et vous descendez à:: l'arrêt Thabor
- 15 ENQ 1 ok
- 16 ENQ 2 d'accord
- 17 ENQ 1 merci
- 18 ENQ 2 merci
- 19 FLE bon bonne journée au revoir
- 20 ENQ 2 merci
- 21 ENQ 1 au revoir

Indication de l'arrêt des bus

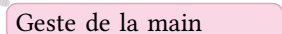
A.1.4 Audio n° 4

Localisation : Entrée de la rue d'Orléans

Profil de la ou des personnes interrogées : groupe de 3 jeunes filles se dirigeant vers la station République

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ excusez-nous on cherche le parc du Thabor c'est par où
- 2 FLM 1 e: alors il faut :: vous montez//
- 3 FLM 2 oui vous montez vous montez vous montez / et ensuite e: dans une petite rue
- 4 vous tournez comme ça et vous redemandez à des gens par là mais ça va être
- 5 par là / c'est pas très loin / vous e:: vous êtes sur la bonne route / j'ai pas de
- 6 repères:: si:: e: / il va y avoir un magasin à l'angle de chaussures là e: ben il faut
- 7 que vous tourniez par là / et après ça va être par là/
- 8 ENQ d'accord ok
- 9 FLM 2 mais vous êtes pas hyper loin c'est par là
- 10 ENQ merci



Geste de la main

A.1.5 Audio n° 5**Localisation** : rue d'Orléans**Profil de la ou des personnes interrogées** : femme 45-50 ans**Enquêtrice(s)** : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ excusez-moi madame / excusez-moi //
- 2 FLM bonjour
- 3 ENQ e: on voudrait aller au parc du Thabor / par où on passe
- 4 FLM e: là en fait vous le pe:: le plus simple e: fff / prenez à droite//
- 5 ENQ oui
- 6 FLM vous allez atterrir place du Parlement / e: et place du Parlement vous remontez::
- 7 / e: ouais vous remontez:: / tout:: vous la rue que vous avez sur la / qui monte
- 8 sur la gauche / et puis vous reprenez sur la droite et vous allez tomber dessus
- 9 un moment ou un autre
- 10 ENQ d'accord merci beaucoup
- 11 FLM je vous en prie bon après-midi
- 12 ENQ merci

A.1.6 Audio n° 6**Localisation** : Place du Parlement**Profil de la ou des personnes interrogées** : femme 50-55 ans**Enquêtrice(s)** : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-moi madame / e: on voudrait aller au parc du Thabor c'est par où
2 FLM le Thabor // alors // pour bien faire attendez pour vous que je me remémore e:
3 // ba le mieux vous remontez là / toute la rue piétonne / vous allez aller jusqu'à
4 la:: rue:: / la rue Saint-Melaine // la rue Saint-Melaine ou la rue d'avant? non la
5 rue Saint-Melaine // la rue Saint-Melaine / e: vous allez voir une grande porte
6 comme ça sur votre droite / et vous prenez la rue Saint-Melaine et vous allez
7 aller tout droit et vous allez voir une église une grande église devant vous / et
8 c'est l'entrée du Thabor là
- 9 ENQ 2 d'accord
- 10 FLM donc vous demandez e: / attendez que je ne me trompe pas parce que e: oui
11 la rue de la Visitation avant / la rue Saint-Melaine voilà / donc vous allez aller
12 vous allez tout droit / jusqu'à ce que vous voyiez sur votre droite co comme un
13 porche comme ça / et là vous allez prendre à droite la rue Saint-Melaine / et
14 et vous allez voir quand vous allez prendre la rue aint-Melaine / dans le bout
15 de la rue Saint-Melaine vous allez voir une grande église avec une une:: une
16 Notre-Dame au dessus et là c'est l'entrée du Thabor
- 17 ENQ 2 d'accord
- 18 FLM voilà j'étais en train de me remémorer parce que vous pouviez aller par là mais
19 c'est plus facile par là c'est plus direct
- 20 ENQ 1 ben merci beaucoup bonne journée
- 21 FLM voilà et puis bonne pe:: bonne promenade
- 22 ENQ 1 merci
- 23 ENQ 2 merci

Geste de la main

A.1.7 Audio n° 7**Localisation** : rue d'Estrées**Profil de la ou des personnes interrogées** : homme 40-45 ans**Enquêtrice(s)** : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ excusez-nous monsieur e: par où on peut aller au parc du Thabor
- 2 FLM d'accord le parc du Thabor vous êtes sur le bon chemin ça va être assez simple
- 3 pom pom pom je réfléchis a: oui c'est très simple / vous continuez à monter:: et
- 4 à un moment donné vous prendrez sur la droite / e: vous prendrez sur la droite
- 5 la direction la place Hoche / hein donc e: si vous ne savez pas vous demandez la
- 6 direction de la place Hoche / donc vous prendrez sur la droite la direction de la
- 7 place Hoche / et ce sera toujours tout droit / et là vous arriverez à la:: un petit
- 8 parking la l'église du Thabor:: donc c'est très simple vous avez **ça et ça** à faire
- 9 / et la place Hoche elle est là / à quatre cents mètres vous êtes tout près
- 10 ENQ d'accord merci beaucoup
- 11 FLM bon après-midi au revoir
- 12 ENQ merci merci à vous aussi

Geste de la main indi-
quant le chemin

A.1.8 Audio n° 8

Localisation : rue La Fayette

Profil de la ou des personnes interrogées : homme 40-45 ans, en intervention dans la rue (artisan ?)

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-moi monsieur e: par où on peut aller au parc du Thabor
- 2 FLM alors le Thabor:: le plus facile e: à pied j'imagine e:
- 3 ENQ 1 oui oui
- 4 FLM alors attendez:: tac il faudrait vous allez continuer tout droit là du coup
- 5 ENQ 1 oui
- 6 FLM e: alors on va:: vous allez arriver:: juste au-dessus:: de la Mairie:: e: ben:: et vous
- 7 voyez le bâtiment blanc qui est dans le fond **là-bas** ?
- 8 ENQ 2 oui
- 9 FLM ben vous allez jusque là-bas en fait et tout le temps tout droit et vous allez
- 10 tomber sur le Thabor
- 11 ENQ 2 d'accord
- 12 FLM ouais mais ça fait un petit bout hein mais bon e:
- 13 ENQ 2 ok c'est pas grave
- 14 ENQ 1 merci au revoir
- 15 FLM de rien je vous en prie
- 16 ENQ 2 au revoir

Indication de la tête d'un bâtiment visible au bout de la rue, face à lui, dos à nous

A.1.9 Audio n° 9**Localisation** : Rue d'Estrées**Profil de la ou des personnes interrogées** : jeune homme 20/30 ans**Enquêtrice(s)** : Dolly (+Nolwenn)

- 1 ENQ 2 excusez-nous
- 2 FLM 1 bonjour oui
- 3 ENQ 2 pour aller au Thabor ?
- 4 FLM 1 je:: je suis pas d'ici je suis de Nantes moi donc e: désolé
- 5 ENQ 1 ah pardon
- 6 ENQ 2 merci quand même
- 7 FLM 2 le Thabor?
- 8 ENQ 1 oui le Thabor s'il vous plaît
- 9 FLM 2 XXX
- 10 **Geste de la main** FLM 2 vous voyez la rue **là** ?
- 11 ENQ 2 oui
- 12 ENQ 2 oui
- 13 FLM 2 prenez la rue piétonne qui est juste en face
- 14 ENQ 1 d'accord
- 15 FLM 2 vous montez et vous arrivez sur:: le le grand parc du Thabor
- 16 ENQ 2 ah d'accord ben merci merci beaucoup
- 17 ENQ 1 merci
- 18 FLM 2 au revoir
- 19 ENQ 2 au revoir

A.1.10 Audio n° 10

Localisation : Rue Brillhac, en face de la place du Parlement de Bretagne

Profil de la ou des personnes interrogées : policier 30/40 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-nous monsieur
- 2 FLM oui bonjour
- 3 ENQ 1 pour aller:: au parc du Thabor s'il vous plaît?
- 4 FLM vous prenez toujours tout droit
- 5 ENQ 1 oui
- 6 FLM après la zone piétonne / sur votre gauche et vous remontez
- 7 ENQ 1 ok d'accord
- 8 FLM vous passez rue de la Préfecture et c'est derrière la Préfecture
- 9 ENQ 1 merci beaucoup
- 10 ENQ 2 merci beaucoup
- 11 ENQ 1 au revoir

A.1.11 Audio n° 11**Localisation** : Rue de la Borderie**Profil de la ou des personnes interrogées** : couple, homme 30/40 et jeune femme, 20/30 ans**Enquêtrice(s)** : Dolly (+Nolwenn)

- 1 ENQ 1 excusez-moi monsieur
- 2 FLM 1 oui
- 3 ENQ 1 pour aller à la place de la République ?
- 4 FLM 1 e: place de la République / oui il faut
- 5 FLM 2 oui ba e: il va falloir redescendre::
- 6 FLM 1 sur la gauche après la place Hoche là
- 7 ENQ 1 hmm
- 8 FLM 1 et tout droit:: ça va vous emmener après le parlement e: traversez les Quais
- 9 hein
- 10 FLM 2 traversez la place de la Mairie::
- 11 FLM 1 et la Vilaine / il faut traverser la Vilaine
- 12 FLM 2 oui mais c'est les
- 13 FLM 1 oui mais c'est e : une fois e : que vous e: serez au bout là / c'est tout à gauche
- 14 et tout droit
- 15 ENQ 1 d'accord
- 16 ENQ 2 merci beaucoup
- 17 FLM 2 de rien

Geste de la main

A.1.12 Audio n° 12**Localisation** : Rue Leperdit**Profil de la ou des personnes interrogées** : femme 45/50 ans**Enquêtrice(s)** : Dolly

- 1 ENQ excusez-moi madame / pour aller au parc du Thabor
- 2 FLM oh la la d'ici e: / il faut reprendre:: // d'ici e: alors comment y aller / j'arrive pas
- 3 comment vous expliquer:: // il faudrait retraverser:: en long:: Rennes:: sur les
- 4 quais là
- 5 ENQ hmm
- 6 FLM attendez alors on est:: rue le:: je sais y aller comme ça mais expliquer e: // oui
- 7 vous relongez:: vous passez le pa place du Palais vous connaissez la place du
- 8 Palais là?
- 9 ENQ oui oui
- 10 FLM ah oui ben vous traversez:: la place du Palais / vous prenez l'av la rue Victor
- 11 Hugo là
- 12 ENQ oui
- 13 FLM et vous allez arriver après e: une intersection / ça descend c'est face à la piscine
- 14 Saint Georges / et vous allez descendre vous allez retrouver dans les petites
- 15 ruelles par là
- 16 ENQ d'accord
- 17 FLM après mais il faut faut marcher un petit peu là
- 18 ENQ oh oui oui c'est pas grave
- 19 FLM et juste e: vous traversez le:: comment le:: la place du Palais là
- 20 ENQ hmm
- 21 FLM hein ? d'accord ?
- 22 ENQ oui je connais
- 23 FLM et puis e: vous allez toujours tout droit à la place du Palais vous:: la Place du
- 24 Palais e: e: le Parlement je parle
- 25 ENQ oui
- 26 FLM hein vous comprenez ? / vous connaissez? // le Parlement vous passez le la la
- 27 place / vous prenez la rue Victor Hugo elle est juste en quand vous allez prendre::
- 28 pour aller à la place du pa:: e: / du Parlement / e: c'est juste en face en fait
- 29 ENQ d'accord
- 30 FLM vous allez tout le temps tout droit
- 31 ENQ d'accord
- 32 FLM ben:: remarquez je peux aller avec vous parce que je voulais aller voir un ma-
- 33 gasin par là
- 34 ENQ ok bon merci
- 35 FLM mais e: c'est assez facile je pense / vous allez voir

La personne m'accompagne jusqu'au mi-chemin

A.1.13 Audio n° 13**Localisation :** Quai Lamartine (en face de République)**Profil de la ou des personnes interrogées :** deux femmes 60/70 ans**Enquêtrice(s) :** Dolly

- 1 ENQ excusez-moi // e: pour aller au Thabor ?
- 2 FLM 1 pour aller au Thabor:: au Thabor::
- 3 FLM 2 il va falloir e: attends / il faudrait remonter
- 4 ENQ oui
- 5 FLM 2 alors il faut remonter remonter e: / oui / vous remontez là / par la première
- 6 rue à gauche là
- 7 FLM 1 vous allez arriver au Palais de e: de Justice / place du Palais / là / vous allez
- 8 prendre su::
- 9 FLM 2 à droite
- 10 FLM 1 sur votre droite / je vais vous dire rue Victor Hugo / et vous allez vous re-
- 11 trouver e: / alors si c'est pa:: le Palais c'est le Palais Saint-Georges / au Palais
- 12 Saint-Georges et là vous remontez et ce sera sur votre droite
- 13 ENQ d'accord
- 14 FLM 1 donc
- 15 FLM 2 mais c'est pas tellement loin
- 16 ENQ c'est pas loin? d'accord
- 17 FLM 2 non
- 18 FLM 1 bah e:
- 19 ENQ un peu quand même?
- 20 FLM 2 si / elle est jeune elle est / jeune
- 21 FLM 1 bon bref on ne parle pas de la jeunesse là / alors tu tour / vous tournez première
- 22 à / à gauche / vous remontez / vous arrivez place du Palais
- 23 ENQ oui
- 24 FLM 1 ensuite vous tournerez sur votre droite là vous avez deux rues possibles e: il
- 25 y a la rue Victor Hugo enfin vous allez sur votre droite / vous arrivez au Palais
- 26 Saint-Georges / hein vous allez voir c'est un palais qu'il y a enfin un palais a: un
- 27 grand:: bâtiment avec un parc devant bon et là vous remontez / et là sur votre
- 28 droite plus haut vous arriverez au:: au Thabor
- 29 ENQ d'accord
- 30 FLM 1 vous redemanderez
- 31 FLM 2 et puis il y a l'église aussi qui va vous guider
- 32 ENQ ah d'accord
- 33 FLM 2 c'est juste
- 34 ENQ c'est l'église / de la Madeleine ?
- 35 FLM 1 oui
- 36 FLM 2 oui c'est ça
- 37 FLM 1 voilà c'est juste à l'entrée du Thabor voilà
- 38 ENQ d'accord merci beaucoup je vous remercie au revoir

A.1.14 Audio n° 14

Localisation : Rue Edith Cavell

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 35-40 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+ Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-nous madame / e: le:: parc du Thabor c'est par où
- 2 FLM c'est par où? // e: ben si vous:: vous m'accompagnez e: je peux: / vous y emmener
- 3 car j'y vais voilà
- 4 ENQ 2 d'accord
- 5 ENQ 1 d'accord on vous suit

A.2 Transcriptions enregistrements du 6 octobre 2016, 13h-14h

A.2.1 Audio n° 15

Localisation : Boulevard d'Anjou

Profil de la ou des personnes interrogées : jeune homme 20/25 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ excusez-nous on cherche la poste s'il vous plaît?
- 2 FLM vous passez:: la route enfin vous traversez toute la dalle vous passez au boule-
- 3 vard et après e: vous continuez à descendre sur le boulevard vers e: Villejean /
- 4 vers la:: vers la fac / et ce sera sur la droite après la grande barre d'immeuble ça
- 5 sera sur votre droite dans le renforcement
- 6 ENQ 1 d'accord
- 7 FLM voilà
- 8 ENQ 2 merci beaucoup
- 9 ENQ 1 merci beaucoup
- 10 FLM de rien


A.2.2 Audio n° 16

Localisation : En face de la bibliothèque Municipal Villejean

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 40/50 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Nolwenn)

- 1 ENQ excusez-moi madame / pour aller à la piscine
- 2 FLM la piscine ?
- 3 ENQ 1 oui
- 4 ENQ 2 oui
- 5 FLM a: vous auriez dû quitter **l'autre** // vous auriez dû aller à Université Villejean
- 6 Université
- 7 ENQ 1 a: oui
- 8 FLM c'est plus près / vous pouvez y aller à pied quand même hein
- 9 ENQ 1 oui
- 10 ENQ 2 oui
- 11 FLM vous voulez y aller à pied ?
- 12 ENQ 1 oui
- 13 ENQ 2 oui
- 14 FLM vous allez tout droit // vous prenez le boulevard là / vous quittez la la la dalle /
- 15 vous traversez donc la rue Winston Churchill je sais plus comment elle s'appelle
- 16 la rue là où il y a:: des immeubles là partie haute là qu'on aperçoit // juste avant
- 17 le rond point de l'université qui est sur la droite après // sur la gauche:: il y a la
- 18 piscine
- 19 ENQ 1 ok
- 20 FLM c'est-à-dire e: bah il faut que vous alliez jusqu'à l'université / jusqu'au rond
- 21 point et elle est vraiment juste à gauche la piscine
- 22 ENQ 2 d'accord merci beaucoup
- 23 ENQ 1 merci beaucoup
- 24 FLM je vous en prie au revoir



En faisant référence à la station de métro qui se trouve à côté

A.2.3 Audio n° 17**Localisation :** Rue Vincent Auriol**Profil de la ou des personnes interrogées :** commerçant d'entre 40/50 ans**Enquêtrice(s) :** Dolly (+Nolwenn)

- 1 ENQ 1 excusez-moi monsieur
- 2 FLM oui
- 3 ENQ 1 on est un peu perdu
- 4 FLM oui
- 5 ENQ 1 e: c'est par où la poste
- 6 FLM la poste ? e: voyez le grand immeuble blanc là?
- 7 ENQ 1 oui
- 8 FLM ba:: c'est tout de suite après sur la droite
- 9 ENQ 1 ah bon
- 10 FLM vous êtes à côté
- 11 ENQ 1 d'accord
- 12 ENQ 2 d'accord
- 13 FLM c'est pas loin
- 14 ENQ 1 merci beaucoup
- 15 ENQ 2 merci beaucoup
- 16 FLM je vous en prie au revoir
- 17 ENQ 2 au revoir

A.3 Transcriptions enregistrements du 8 octobre 2016, 13h30-15h

A.3.1 Audio n° 18

Localisation : Avenue Jean Javier

Profil de la ou des personnes interrogées : jeune homme 20/25 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Adriana)

- 1 ENQ excusez-moi
- 2 FLM bonjour
- 3 ENQ bonjour e: on est un peu perdu en fait
- 4 FLM ouais ?
- 5 ENQ la Fnac c'est par où
- 6 FLM alors la Fnac en fait il faut aller tout droit vous reprenez à droite là où il y a le
- 7 grand carrefour avec les panneaux là vous voyez
- 8 ENQ oui
- 9 FLM e: vous allez tout le temps tout droit et ce sera sur le prochain boulevard à
- 10 gauche
- 11 ENQ ok
- 12 FLM c'est tout droit en fait c'est le centre Colombier / vous pouvez pas le louper hein
- 13 vous avez un panneau qui est là-bas en fait
- 14 ENQ d'accord merci
- 15 FLM voilà donc e: en fait ce sera pas la première à gauche / ni la deuxième ce sera la
- 16 troisième
- 17 ENQ d'accord merci
- 18 FLM voilà / et ce sera en face vous aurez un grand panneau Colombier c'est là
- 19 ENQ ok
- 20 FLM vous êtes juste à côté hein / c'est à:: cinq minutes
- 21 ENQ 1 a: ok merci beaucoup
- 22 FLM de rien

A.3.2 Audio n° 19

Localisation : Boulevard de la Liberté

Profil de la ou des personnes interrogées : deux femmes 30/40 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Adriana)

- 1 ENQ excusez-nous /pardon
- 2 ENQ e: c'est par où la Fnac
- 3 FLM 1 a: par là
- 4 FLM 2 là-bas // tout droit
- 5 FLM 1 en fait vous allez jusqu'au feu::
- 6 ENQ oui
- 7 FLM 1 au feu: **ouais c'est pas très simple à expliquer hein**
- 8 FLM 2 bah il faut suivre le centre Colombier en fait // tout doit
- 9 FLM 1 voilà c'est au c'est au centre Colombia
- 10 ENQ OK
- 11 FLM 1 donc vous marchez c'est pas loin on en revient hein / donc vous marchez tout
- 12 droit et vous allez voir centre Colombia et vous rentrez et vous allez trouver la
- 13 Fnac
- 14 ENQ d'accord
- 15 FLM 1 c'est fléché
- 16 FLM 2 c'est:: un des premiers magasins quand vous rentrez
- 17 ENQ ok merci beaucoup
- 18 FLM 2 de rien

Énoncé adressé à
FLM 2

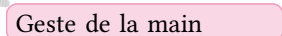
A.3.3 Audio n° 20

Localisation : Rue de Plélo

Profil de la ou des personnes interrogées : femmes 30/40 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Adriana)

- 1 ENQ excusez-moi madame / la place de la République
- 2 FLM e: **là-bas**
- 3 ENQ tout droit ?
- 4 FLM tout droit // vous arrivez dessus
- 5 ENQ ok merci



Geste de la main

A.3.4 Audio n° 21

Localisation : Rue Maréchal Joffre

Profil de la ou des personnes interrogées : un homme et une femme 30/40 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Adriana)

- 1 ENQ excusez-nous // pardon // on est un peu perdu
- 2 FLM oui
- 3 ENQ ce c'est par où le parc du Thabor
- 4 FLM 1 les ? // le Thabor ?
- 5 FLM 2 le Thabor ?
- 6 ENQ oui
- Geste de la main 7 FLM 1 c'est plutôt dans cette e: dans cette direction- **là**
- 8 ENQ 1 oui
- Énoncé adressé à FLM 2 9 FLM 2 en prenant les quais **ça sera plus simple peut-être non ?**
- 10 FLM 1 e:
- 11 FLM 2 les quais // allez sur la droite e: au niveau des quais vous suivez la Vilaine à
- 12 droite et après e: e: ça sera sur la gauche::
- 13 FLM 1 ouais pour remonter mais:: si je pense e:
- 14 FLM 2 mais à partir de quel moment?
- Ils nous accompagnent au bout de la rue 15 FLM 1 venez voir sur le bout de la rue:: si on peut vous montrer **delà** pour voir à peu
- 16 près::
- 17 FLM 2 ah oui
- 18 ENQ merci c'est gentil
- 19 FLM 1 je sais pas si quand tu quand tu remontes depuis le: Palais Saint-Georges // **tu y es ou pas**
- Énoncé adressé à FLM 2 20
- 21 FLM 2 ah bah e: ah bah e: // il y a une entrée du Thabor effectivement **tu sais e: pa**
- Énoncé adressé à FLM 1 22 **par le Square tu as raison** la rue e: qui remonte
- 23 FLM 1 ça doit ça doit être là-bas du coup Annie avec les les vous voyez les les les
- 24 arbres e: dans dans le prolongement du drapeau e: rose **vous voyez des arbres**
- Geste de la main 25
- 26 ENQ oui
- 27 FLM 1 donc là il faut que vous alliez à gauche à cet endroit-là et que vous remontiez
- 28 par là / et normalement vous devriez arriver sur le Thabor
- 29 FLM 2 là c'est une entrée du Thabor
- 30 ENQ ok ok merci beaucoup c'est très gentil
- 31 FLM 1 de rien
- 32 FLM 2 bonne journée
- 33 ENQ au revoir

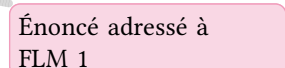
A.3.5 Audio n° 22

Localisation : Rue D'Isly

Profil de la ou des personnes interrogées : deux femmes 40/50 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Adriana)

- 1 ENQ excusez-moi // pardon // vous savez par où c'est le Thabor ?
- 2 FLM 1 oh le Thabor e:
- 3 FLM 2 ouh là là
- 4 FLM 1 oui alors comme ça
- 5 FLM 2 vous êtes pas là
- 6 FLM 1 non c'est:: complètement à l'opposé mais alors vous dire comment y aller e:
- 7 // attends il faut tout remonter c'est vachement loin le Thabor là
- 8 ENQ d'accord
- 9 FLM 2 **xxx prendre le métro ?**
- 10 FLM 1 e: non ah non mais non il va falloir tout tout remonter jusqu'à la place Sainte
- 11 Anne
- 12 ENQ oui
- 13 FLM 1 vous connaissez place Sainte Anne?
- 14 ENQ oui
- 15 FLM 1 e: et après bah je préfère que vous demandiez // mais vous serez là dans la
- 16 bonne direction il faut déjà tout remonter à Sainte-Anne et après on va vous
- 17 dire e:
- 18 ENQ d'accord
- 19 FLM 1 hein d'accord ?
- 20 ENQ merci beaucoup
- 21 FLM 1 je vous en prie
- 22 FLM 2 bonne journée
- 23 ENQ au revoir



Énoncé adressé à
FLM 1

A.3.6 Audio n° 23

Localisation : Quai Emile Zola

Profil de la ou des personnes interrogées : un jeune homme et une jeune femme
15/20 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Adriana)

- 1 ENQ excusez-moi
2 FLM 1 oui
3 ENQ pardon e: on est un peu perdu e: c'est par où le Thabor
4 FLM 1 le Thabor c'est e: tout droit / vous continuez à marcher e: **combien de temps**
5 **e: ?**
6 FLM 2 e: vous allez à gauche au niveau du: / enfin du bâtiment **là-bas**
7 FLM 1 ouais
8 FLM 2 il faut marcher environ cinq minutes
9 ENQ ok
10 FLM 1 c'est vers là quoi // peut-être vous pouvez demandez à d'autres gens exacte-
11 **ment où c'est mais e: c'est tout droit et à gauche vers là quoi**
12 FLM 2 au niveau du rond-point à gauche hein xxx ?
13 FLM 1 ouais
14 ENQ d'accord et on continue par **là** ?
15 FLM 2 vous tournez par **là**
16 FLM 1 oui vous tournez après vous recontinuez comme ça quoi // c'est c'est a: environ
17 dans cette direction
18 ENQ d'accord
19 FLM 2 demandez à des gens sur le chemin comme ça
20 ENQ ok merci beaucoup

Énoncé adressé à
FLM 2

Geste de la main

Geste de la main

Geste de la main

Geste de la main

A.4 Transcriptions enregistrements du 13 octobre 2016, 13h30-15h

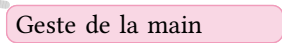
A.4.1 Audio n° 24

Localisation : Dalle Villejean (en face du Carrefour)

Profil de la ou des personnes interrogées : homme 40/50 ans

Enquêtrice(s) : Dolly (+Nolwenn)

- 1 ENQ 1 excusez-moi monsieur
- 2 FLM oui bonjour
- 3 ENQ 1 bonjour e: pour aller à la piscine ?
- 4 FLM à la piscine tout droit
- 5 ENQ 1 tout droit ?
- 6 FLM **tout droit**
- 7 ENQ 1 ok
- 8 FLM vous allez tout droit et puis bon vous verrez e: à l'université à gauche c'est la
- 9 piscine
- 10 ENQ 1 ok d'accord merci
- 11 ENQ 2 merci
- 12 FLM voilà je vous en prie
- 13 ENQ 1 au revoir



Geste de la main

A.4.2 Audio n° 25

Localisation : Dalle Villejean (en face du Carrefour)

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 60/70 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-vous madame est-ce que vous savez où se trouve la piscine
- 2 FLM la piscine ?
- 3 ENQ 1 oui
- 4 FLM alors là il faut que vous retourniez en arrière hein // vous allez traverser vous
- 5 allez traverser: la la rue la route là hein xx c'est au fond au fond du xx à gauche
- 6 ENQ 2 d'accord
- 7 FLM ouais
- 8 ENQ 1 ok je vous remercie
- 9 FLM vous êtes dans le mauvais sens
- 10 ENQ 2 oh oui
- 11 ENQ 1 bonne journée

A.4.3 Audio n° 26

Localisation : 8 Avenue Sir Winston Churchill

Profil de la ou des personnes interrogées : homme 30/40 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ 1 excusez-moi est-ce que vous savez par où est la poste
- 2 FLM oh là vous vous il faut que vous fassiez demi-tour e: elle est dans cet-axe là
- 3 ENQ 1 d'accord
- 4 FLM alors attendez // le plus simple e: vous allez tout droit
- 5 ENQ 2 oui
- 6 ENQ 1 oui
- 7 FLM et vous prenez:: / alors attendez e: ça c'est rue xxx la troisième à droite / e: c'est
- 8 sur l'arrière d'un grand immeuble c'est parallèle au cours Kennedy / d'accord?
- 9 et vous allez tourner à droite et c'est tout droit
- 10 ENQ 1 d'accord ben merci
- 11 FLM et donc vous reconnaîtrez la voie parce que il y a des tout à l'heure il y a des
- 12 plots au milieu pour empêcher les voitures d'aller très vite et puis il y a des
- 13 voitures qu'étaient garées au milieu en travers du parking mais on peut passer
- 14 comme piéton
- 15 ENQ 2 d'accord
- 16 FLM voilà c'est donc e: mais et là vous n'êtes pas loin hein en en diagonale c'est à
- 17 trois cent mètres mais là ça fera un peu plus mais c'est plus simple parce que
- 18 par là je ne suis pas sûr de bien expliquer
- 19 ENQ 1 d'accord merci beaucoup
- 20 ENQ 2 merci beaucoup
- 21 ENQ 1 bonne journée



Geste de la main

A.4.4 Audio n° 27**Localisation :** 10 Avenue Sir Winston Churchill**Profil de la ou des personnes interrogées :** homme 30/40 ans**Enquêtrice(s) :** Nolwenn (+Dolly)

- 1 ENQ excusez-nous monsieur // bonjour // est-ce que vous savez où se trouve la piscine
2 cine
- 3 FLM oui c'est:: alors attendez je crois que c'est ce feu là // alors c'est peut-être celui-là
4 ou l'autre d'après
- 5 ENQ d'accord
- 6 FLM toujours à droite // donc c'est l'un ou l'autre
- 7 ENQ ok
- 8 FLM mais je je vous verrez bien s'il y a de l'animation dans le premier c'est celui-là
9 si c'est s'il n'y a pas de l'animation c'est l'autre là-bas
- 10 ENQ d'accord ok
- 11 FLM donc et tout au fond e: vous arrivez dans les dans la: dans les trucs des étudiants
12 et compagnie e: donc il y a une piscine à votre gauche au rond point
- 13 ENQ d'accord
- 14 FLM gros rond point // vous verrez
- 15 ENQ ok merci
- 16 FLM bon ben

A.5 Transcriptions enregistrements du 21 octobre 2016, 10h-12h

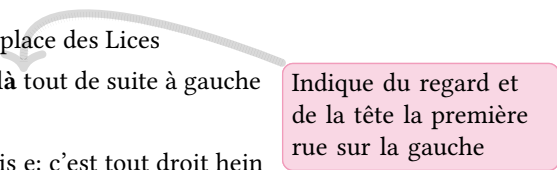
A.5.1 Audio n° 28

Localisation : rue du Mené, à côté du Monoprix

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 55-60 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi madame
- 2 FLM oui
- 3 ENQ e: est ce que vous pouvez m'indiquer par où aller à la place des Lices
- 4 FLM euh place des Lices ? bah vous: vous prenez la: la rue **là** tout de suite à gauche
- 5 ENQ d'accord
- 6 FLM et puis e: bien: vous passez devant la cathédrale et puis e: c'est tout droit hein
- 7 vous e: vous vous trouverez la place des Lices ouais oui? oui oui hein
- 8 ENQ d'accord
- 9 FLM vous allez avoir la cathédrale hein donc vous verrez bien hein mais vous continuez la la rue à gauche là tout de suite hein
- 10
- 11 ENQ merci beaucoup au revoir
- 12 FLM au revoir



Indique du regard et de la tête la première rue sur la gauche

A.5.2 Audio n° 29

Localisation : 2 rue Billault

Profil de la ou des personnes interrogées : 2 hommes 40-45 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- | | | |
|--------------------------|----|---|
| | 1 | ENQ excusez-moi messieurs e : est ce que vous pourriez m'indiquer comment aller |
| | 2 | à la République s'il vous plait |
| Indique la rue Emile | 3 | FLM 1 ben là / ben de suite e : vous êtes en voiture non? |
| Burgault sur la droite | 4 | ENQ non à pied |
| du regard | 5 | FLM 1 ben vous prenez à droite de suite là |
| Indique du regard et | 6 | ENQ oui |
| d'un hochement de | 7 | FLM 1 de suite e: co e: comment tout droit // ou bien allez ici la première à droite là |
| tête la rue qui part sur | 8 | vous voyez après la voiture là |
| la droite | 9 | ENQ d'accord |
| Indique d'un regard | 10 | FLM 1 hein de suite à droite vous allez tout droit // et vous descendez // ou ben |
| et d'un hochement de | 11 | repandre ici à <u>droite</u> |
| tête la rue 50 m plus | 12 | FLM 2 <u>ou</u> par là oui directement enfin |
| loin à droite | 13 | FLM 1 <u>ouais</u> |
| Indique une voiture | 14 | ENQ d'accord |
| stationnée | 15 | FLM 1 <u>ouais</u> // c'est: ben xxx |
| | 16 | FLM 2 la première là // la première oui et tout e: et tout droit |
| | 17 | FLM 1 vous avez la poste oui en bas xxx |
| | 18 | FLM 2 oui c'est pas loin c'est à deux pas |
| | 19 | FLM 1 <u>ben</u> prenez ici là vous voyez |
| | 20 | ENQ d'accord |
| | 21 | FLM 1 où il y a la voiture de garée là voyez là c'est la la c'est la voiture |
| | 22 | ENQ oui |
| | 23 | FLM 1 de suite à droite / vous allez tout droit <u>vous allez descendre</u> |
| | 24 | FLM 2 <u>non</u> c'est plus facile d'y aller comme ça |
| | 25 | FLM 1 vous prenez à droite ici vous allez tout droit |
| | 26 | FLM 2 et c'est la première à <u>gauche</u> |
| | 27 | FLM 1 <u>et vous</u> prenez à gauche |
| | 28 | FLM 2 <u>et vous descendez</u> |
| | 29 | FLM 1 <u>ben vous</u> allez sortir à rue Thiers voilà |
| | 30 | ENQ d'accord |
| | 31 | FLM 1 et la place République elle est à droite après |
| | 32 | FLM 2 à six minutes même pas à cinq minutes |
| | 33 | FLM 1 non une minute à pied |
| | 34 | FLM 2 ouais une <u>minute</u> |
| | 35 | FLM 1 <u>donc</u> c'est bon |
| | 36 | ENQ : merci |
| | 37 | FLM 1 de rien au revoir |
| | 38 | ENQ au revoir |

A.5.3 Audio n° 30

Localisation : rue des Orfèvres

Profil de la ou des personnes interrogées : jeune femme 25 ans (serveuse qui dresse la terrasse d'un petit restaurant)

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi
- 2 FLM madame
- 3 ENQ e: est ce que vous pourriez m'indiquer par où aller à la porte Saint Vincent
- 4 FLM e: attendez la porte Saint Vincent oui là / e: prenez:: par cette rue vous prenez Geste de la main
- 5 là ou là ben peu importe en fait ça va mener au même chemin vous allez arriver
- 6 place des Lices après vous descendez tout droit e: vous devez passer e: entre une
- 7 pharmacie et un Casino par rap la pharmacie fait le coin de la rue et le Casino
- 8 est là Geste de la main
- 9 ENQ d'accord
- 10 FLM vous allez tout droit et après il y a la porte de Saint Vincent et vous arrivez au
- 11 port
- 12 ENQ d'accord merci
- 13 FLM c'est toujours tout droit
- 14 ENQ merci
- 15 FLM je vous en prie bonne journée à vous
- 16 ENQ à vous aussi

A.5.4 Audio n° 31**Localisation** : place des Lices**Profil de la ou des personnes interrogées** : un homme et une femme 50-55 ans**Enquêtrice(s)** : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi monsieur-dame / pour aller à la République s'il vous plaît ?
- 2 FLM 1 la République c'est la Poste
- 3 FLM 2 oui donc e: il faut descendre et prendre à:: vous descendez à e: non non vous
- 4 descendez là / attendez parce qu'on va emménager à Vannes j'essaie de repérer
- 5 donc vous descendez il y a un mag un un grand immeuble en construction vous
- 6 le:: longez et vous allez vous continuez tout droit et vous allez arriver à la rue
- 7 de la République / place de place de la République c'est la place de la Poste?
- 8 ENQ oui
- 9 FLM 2 voilà / donc vous prenez là **ici** e: / voilà c'est une des rues principales vous
- 10 descendez devant le Crédit Mutuel de Bretagne vous avez un immeuble en:: en::
- 11 restauration là sur le coin donc vous le prenez et puis après vous arrivez à la
- 12 place de la République
- 13 ENQ d'accord
- 14 FLM 2 voilà
- 15 ENQ merci
- 16 FLM 2 de rien

Se déplace pour se centrer sur la rue

A.5.5 Audio n° 32

Localisation : Place de la République

Profil de la ou des personnes interrogées : homme 60-65 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi monsieur
- 2 FLM oui?
- 3 ENQ pour aller place des Lices s'il vous plaît ?
- 4 FLM place des Lices // vous allez jusqu'en bas là-bas / puis ce sera à votre gauche
- 5 xxx là-bas il y a une première rue à votre gauche vous la prendrez pas vous irez
- 6 tout droit puis ce sera à votre gauche / ça va être en haut là-bas d'accord hein
- 7 allez
- 8 ENQ merci beaucoup

A.5.6 Audio n° 33**Localisation :** Entrée de la rue le Hellec (vers le n°2)**Profil de la ou des personnes interrogées :** homme 40-45 ans**Enquêtrice(s) :** Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi monsieur est-ce que vous pourriez m'indiquer comment aller à la
2 Cathédrale s'il vous plaît
- 3 FLM alors attendez j'essaie de trouver le plus court // vous passez à gauche là ça c'est
4 ça monte pas mal hein // vous remontez comme ça / et vous continuez hein vous
5 traversez // vous remontez la petite rue en même temps si vous pouviez visiter
6 c'est pas mal // à gauche ici ça remonte comme ça vous avez une petite place
7 // vous franchissez // et c'est à gauche hein donc e: vous suivez comme ça // la
8 petite place vous la traversez et vous allez tomber sur la rue qui donne sur la
9 Cathédrale à gauche // en gros en diagonale vous y arrivez en remontant hein
- 10 ENQ merci au revoir

Indication de la tête la3
rue

A.5.7 Audio n° 34

Localisation : Vannes et sa femme

Profil de la ou des personnes interrogées : homme 30-35 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi est-ce que vous sauriez comment aller au jardin des remparts s'il
2 vous plaît
- 3 FLM alors le jardin des remparts c'est pas la bonne direction // c'est ça va être plutôt
4 par là
- 5 ENQ oui
- 6 FLM ben e: suivez moi je vais par là
- 7 ENQ d'accord
- 8 FLM vous n'alliez pas en bonne direction // excusez-moi je marche un peu vite //
9 c'est parce que j'ai un rendez-vous à x heures x
- 10 ENQ d'accord je ne veux pas vous retarder sinon je vais demander c'est pas grave
- 11 FLM vous allez vous voyez les les halles là
- 12 ENQ oui
- 13 FLM e: vous allez vous allez descendre devant et il y a une rue qui est juste à gauche
14 à votre gauche / et vous allez tout droit il y a une porte qui et et les jardins sont
15 là très bonne journée
- 16 ENQ d'accord je vous remercie au revoir

Indique de la tête les
Halles

A.5.8 Audio n° 35**Localisation :** Croisement de la rue de la Monnaie et de la rue des Orfèvres**Profil de la ou des personnes interrogées :** femme 35-40 ans**Enquêtrice(s) :** Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi madame
- 2 FLM oui
- 3 ENQ pour aller à la République s'il vous plaît ?
- 4 FLM alors c'est par là // tout droit // et:: jusqu'à ce que vous descendiez // mais après
- 5 vous tournez à droite
- 6 ENQ d'accord / merci
- 7 FLM de rien

Indique de la tête la
rue des Orfèvres

A.5.9 Audio n° 36

Localisation : rue des Halles juste avant croisement avec la rue Salomon

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 35-40ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ bonjour madame / excusez-moi / est-ce que vous savez où est la rue du Mené
- 2 FLM rue du Mené oui si il faut remonter:: là:: attendez je vous montre // donc e: vous
- 3 remontez là vous prenez à gauche la rue:: Emi:: le Burgault:: et après vous avez
- 4 e: e: un le magasin Burton vous prenez la rue à droite et vous tombez sur la rue
- 5 du Mené qui fait l'angle avec le Monoprix
- 6 ENQ d'accord je vous remercie beaucoup
- 7 FLM voilà c'est juste à côté vraiment hein
- 8 ENQ merci
- 9 FLM je vous en prie

A.5.10 Audio n° 37**Localisation** : arrêt de bus rue Joseph Le Brix**Profil de la ou des personnes interrogées** : 2 femmes 45-50 ans**Enquêtrice(s)** : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi mesdames
- 2 FLM 1 oui
- 3 ENQ est-ce que vous savez comment aller à la République
- 4 FLM 2 a: oui
- 5 FLM 1 alors la République il faut tourner
- 6 FLM 2 vous tournez vous voyez où il y a le bus là ben
- 7 FLM 1 bus là
- 8 FLM 2 vous tournez e: sur la gauche
- 9 FLM 1 sur la gauche
- 10 ENQ d'accord
- 11 FLM d'accord ? et après:: ben soit vous prenez le bus et vous y allez directement à la
- 12 République et il y a la
- 13 FLM 2 vous verrez la grande Poste
- 14 ENQ non je suis à pied
- 15 FLM 1 a: oui? il y a la Poste et puis après de l'autre côté ben la Poste c'est la c'est la
- 16 République voilà c'est tout
- 17 ENQ merci
- 18 FLM de rien

A.5.11 Audio n° 38

Localisation : rue Emile Burgault direction rue Billault

Profil de la ou des personnes interrogées : femme 40-45 ans

Enquêtrice(s) : Nolwenn

- 1 ENQ excusez-moi madame
- 2 FLM oui
- 3 ENQ la rue du Mené s'il vous plaît ?
- 4 FLM la rue du Mené alors la rue du Mené la rue du Mené la rue du Méné alors vous
- 5 allez prendre la première:: rue à gauche là tac
- 6 ENQ oui
- 7 FLM et la rue du Mené c'est la rue qui descend // vous cherchez?
- 8 ENQ le le la rue des magasins
- 9 FLM oui c'est ça ben c'est cette rue-là
- 10 ENQ d'accord
- 11 FLM voilà / vous tournez à gauche // et puis vous allez arriver sur une petite place
- 12 c'est la rue qui qui descend
- 13 ENQ d'accord
- 14 FLM voilà
- 15 ENQ je vous remercie
- 16 FLM ben je vous en prie

Enquêtes sur le jeu Blockly et Rennecraft

Dans cette partie se trouvent les enquêtes à propos des activités du blog « Jouons avec le français! ». Les enquêtes ont été réalisées juste après avoir fini les activités en lignes du blog. Deux étudiants ont testé les jeux *Blockly* et *Rennescraft*.

Enquête : Les activités sur Rennescraft et le jeu du Blockly

Nom et prénom :

Âge :

Profession :

Niveau d'études :

Niveau de français :

Langue maternelle :

Le jeu du Blocky

1. Vous avez trouvé le jeu :
 - (a) Trop difficile
 - (b) Trop facile
 - (c) Ni trop facile, ni trop difficile
2. Quelle a été l'étape qui vous a pris le plus de temps à comprendre ?
 - (a) La compréhension des enregistrements
 - (b) Le fonctionnement du jeu
 - (c) Les indications des enregistrements
 - (d) Le déplacement du personnage dans le plan du campus
 - (e) L'interprétation du plan du campus
3. Quel niveau a-t-il été le plus difficile pour vous ? Pourquoi ?

.....

.....

.....
4. Jusqu'à quel niveau avez-vous pu arriver ?

.....
5. Avez-vous déjà fait une activité semblable dans votre cours de FLE ? Si oui, pouvez-vous raconter votre expérience ?

.....

.....

.....

.....

.....

Rennescraft

1. Avez-vous déjà joué avec Minecraft auparavant ?

- (a) Oui
- (b) Non
- (c) Non, mais je connaissais déjà le jeu

2. L'activité vous a semblé :

- (a) Trop simple
- (b) Trop complexe
- (c) Ni trop simple ni trop complexe

3. Qu'est-ce que vous a pris le plus de temps ?

- (a) Comprendre l'activité
- (b) Comprendre comment fonctionne le jeu
- (c) Trouver le chemin qui vous recherchez
- (d) Identifier les bâtiments de la ville de Rennes
- (e) Faire l'enregistrement avec l'itinéraire

4. Quel est votre avis par rapport au jeu ?

.....
.....
.....
.....

5. En comparaison avec le jeu du Blocky, lequel vous semble le plus amusant ?
Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

Enquête : Les activités sur Rennescraft et le jeu du Blockly

Nom et prénom : Vallejos, Adriana
Âge : 25
Profession : Assistante d'Espagnol / Etudiante
Niveau d'études : 5 ^{ème} année d'étudiante d'Architecture
Niveau de français : B2
Langue maternelle : Espagnol

Le jeu du Blockly

- Vous avez trouvé le jeu :
 - Trop difficile
 - Trop facile
 - (c) Ni trop facile, ni trop difficile
- Quelle a été l'étape qui vous a pris le plus de temps à comprendre ?
 - La compréhension des enregistrements
 - Le fonctionnement du jeu
 - (c) Les indications des enregistrements
 - Le déplacement du personnage dans le plan du campus
 - L'interprétation du plan du campus
- Quel niveau a-t-il été le plus difficile pour vous ? Pourquoi ?

Les premières parce qu'il y a des instructions pas claires pour moi et aussi des erreurs dans l'audio avec la "droite" et la "gauche".
- Jusqu'à quel niveau avez-vous pu arriver ?

10
- Avez-vous déjà fait une activité semblable dans votre cours de FLE ? Si oui, pouvez-vous raconter votre expérience ?

No, jamais.

Rennescraft

1. Avez-vous déjà joué avec Minecraft auparavant ?

- (a) Oui
- (b) Non
- (c) Non, mais je connaissais déjà le jeu

2. L'activité vous a semblé :

- (a) Trop simple
- (b) Trop complexe
- (c) Ni trop simple ni trop complexe

3. Que'est-ce que vous a pris le plus de temps ?

- (a) Comprendre l'activité
- (b) Comprendre comment fonctionne le jeu
- (c) Trouver le chemin qui vous recherchez
- (d) Identifier les bâtiments de la ville de Rennes
- (e) Faire l'enregistrement avec l'itinéraire

4. Quel est votre avis par rapport au jeu ?

À mon avis, le jeu est tellement facile et amusant.

5. En comparaison avec le jeu du Blocky, lequel vous semble le plus amusant ? Pourquoi ?

Le Blocky a été stressant pour moi, pour avoir des difficultés avec les indications. Le Rennescraft a semblé le plus amusant parce qu'on a pu promener avec le bonhomme et voir la ville en "mode réel".

Enquête : Les activités sur Rennescraft et le jeu du Blockly

Nom et prénom : Sifontes Stefany
Âge : 25
Profession : Traductrice
Niveau d'études : Bac + 4
Niveau de français : B2
Langue maternelle : Espagnol

Le jeu du Blockly

1. Vous avez trouvé le jeu :

- (a) Trop difficile
- (b) Trop facile
- (c) Ni trop facile, ni trop difficile

2. Quelle a été l'étape qui vous a pris le plus de temps à comprendre ?

- (a) La compréhension des enregistrements
- (b) Le fonctionnement du jeu
- (c) Les indications des enregistrements
- (d) Le déplacement du personnage dans le plan du campus
- (e) L'interprétation du plan du campus

3. Quel niveau a-t-il été le plus difficile pour vous ? Pourquoi ?

Le niveau 5 car j'ai placé le bonhomme dans le bâtiment correct mais pas dans la position exacte, alors j'ai dû

4. Jusqu'à quel niveau avez-vous pu arriver ? le refaire

10

5. Avez-vous déjà fait une activité semblable dans votre cours de FLE ? Si oui, pouvez-vous raconter votre expérience ?

Pas du tout, au moins pas sur un tel logiciel

Rennescraft

1. Avez-vous déjà joué avec Minecraft auparavant?

(a) Oui

(b) Non

(c) Non, mais je connaissais déjà le jeu

2. L'activité vous a semblé :

(a) Trop simple

(b) Trop complexe

(c) Ni trop simple ni trop complexe

3. Que'est-ce que vous a pris le plus de temps?

(a) Comprendre l'activité

(b) Comprendre comment fonctionne le jeu

(c) Trouver le chemin qui vous recherchez

(d) Identifier les bâtiments de la ville de Rennes

(e) Faire l'enregistrement avec l'itinéraire

4. Quel est votre avis par rapport au jeu?

C'est amusant, utile et éducatif.

Alors, super!

5. En comparaison avec le jeu du Blocky, lequel vous semble le plus amusant?

Pourquoi?

Blocky c'est plus difficile, donc il est amusant en tant que tel. Mais cependant, Rennescraft est plus amusant parce qu'il permet de redécouvrir la ville de Rennes.

Table des figures

1.1	Nombre et pourcentage d'enregistrements recueillis dans chaque quartier dans le corpus « En ville »	14
1.2	Sexe des personnes interrogées dans le corpus « En ville »	14
1.3	Personnes interrogées seules ou à plusieurs dans le corpus « En ville »	14
1.4	Âge des personnes interrogées dans le corpus « En ville »	15
1.5	Les déictiques démonstratifs d'après Catherine KERBRAT-ORECCHIONI	24
1.6	Enregistrement 31 – La représentation graphique de « Là » et « Ici »	28
1.7	Enregistrement 12 – La représentation graphique de « Là »	29
1.8	Épreuve d'encodage spatial des animaux	37
2.1	« Pierre place la chaise devant la table » – Interprétation n° 1	47
2.2	« Pierre place la chaise devant la table » – Interprétation n° 2	47
2.3	« X est devant / derrière Y » et Y est un objet orienté	48
2.4	Confusions d'interprétation des déictiques « devant » et « derrière » (KERBRAT-ORECCHIONI)	49
2.5	Confusions d'interprétation des déictiques « devant » et « derrière » dans un itinéraire	50
2.6	Dialogue – Leçon 1, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)	52
2.7	Activité de compréhension orale et écrite, Vidéo, Leçon 1, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)	52
2.8	Activité n° 1, Leçon 2, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)	53
2.9	Activité n° 4, Leçon 2, Unité 2 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)	54
2.10	Activité n° 1, Leçon 2, Unité 3 – Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)	54
2.11	Méthode de FLE niveau A1 Tendances (GIRARDET et al.)	55
2.12	Transcription des vidéos de présentation du tutoriel « Heure de code Minecraft »	61
2.13	Le langage des commandes des activités du tutoriel « Heure de code Minecraft »	61
3.1	Interface du framework Blockly	73
3.2	Interface du framework Blockly adapté au FLE	74
3.3	Rennescraft – Options de visionnage n° 1 (vue à la première personne) et n° 2 (vue à la troisième personne) – Palais Saint-Georges	77

3.4	<i>Origo des Zeigfelds (origo der sprache)</i> : schéma de Karl BÜHLER qui représente l'origine du champ monstratif. La position de O est occupé par trois mots : <i>hier</i> (ici), <i>jetzt</i> (maintenant) et <i>ich</i> (je) qui définissent le système de coordonnées de l'orientation subjective	78
3.5	Point de départ du jeu Rennescraft – Endroit à décrire pour l'activité <i>Sensibilisation</i>	81
3.6	Tableau de bord – Activité d'anticipation	82
3.7	Tutoriel du mode d'emploi – Blockly	88
3.8	Dernière étape de l'activité sur <i>Rennescraft</i> – Étudiante B1	91
3.9	Dernière étape de l'activité sur <i>Rennescraft</i> – Étudiante B2	91
3.10	Schéma d'une boucle de rétroaction (GODEFROID)	102
3.11	Jeu de l'oie en ligne portant sur la phonétique	105

Liste des tableaux

1.1	Analyse des énoncés comportant la locution « Là-bas »	25
1.2	La projection dans le récit, le cas du déictique « Ici »	26
1.3	Analyse des énoncés comportant la locution « Là »	27
1.4	Nombre d’occurrences des verbes dans les systèmes prescriptif et descriptif dans le corpus « En ville »	31
1.5	Extrait de l’enregistrement n° 5 montrant un changement de temps quand il y a un point de repère identifiable	32
1.6	Extrait de l’enregistrement n° 11 où les points de repère n’ont aucune relation avec le changement de temps verbal	33
1.7	Extrait de l’enregistrement n° 23 où il n’y a pas de points de repère	34
1.8	Extrait de l’enregistrement n° 9 où le temps verbal est le même pour tout l’itinéraire	35
1.9	Exemples d’énoncés contenant la locution « à un moment » dans le corpus « En ville » mais ne faisant référence à aucune localisation temporelle précise	36
1.10	Énoncés comportant les déictiques devant / derrière : x est devant/derrière y	38
1.11	Énoncés comportant les déictiques « En face / Face à »	39
1.12	Énoncés comportant les déictiques « à gauche / à droite »	40
3.1	Temps utilisé et prévu pour les activités	89
3.2	Étape ou niveau de l’activité qui a pris le plus temps	90
3.3	Niveau / étape de <i>Blockly</i> et <i>Rennescraft</i> qui ont été le plus compliqué	90
3.4	Points de repère utilisés par les étudiants pendant l’activité sur <i>Rennescraft</i> — Phase de <i>Production</i>	93
3.5	Application de la règle d’action	97

Liste des exemples

2.1	.....	44
2.2	.....	46
2.3	.....	46
3.1	.....	92
3.2	.....	94

Liste des transcriptions

1.1	Segmentation de l'enregistrement n° 6 à partir des hésitations	17
1.2	Segmentation de l'enregistrement n° 6 à partir des répétitions	18
1.3	Segmentation de l'enregistrement n° 6 à partir des pauses	19
1.4	Segmentation de l'entretien n° 6 à partir de l'allongement des syllabes et de l'intonation	22
1.5	Exemple de transcription	24

Bibliographie

- ALVAREZ, Julian et Damien DJAOUTI. *Introduction au serious game*. Questions théoriques, 2010. Imprimé.
- ANDERSON, John R. « Acquisition of cognitive skill. » *Psychological Review* 89.4. ISSN : 0033-295X. DOI : 10.1037/0033-295X.89.4.369 (1982) : 369–406. Web. 9 avr. 2017. <<http://content.apa.org/journals/rev/89/4/369>>.
- BAVELIER, Ariane, et al. « Audioguides des musées : le banc d'essai ». *Le Figaro*. ISSN : 0182-5852 (3 fév. 2010). Imprimé.
- BENVENISTE, Émile. « L'appareil formel de l'énonciation ». *Langages* 17. ISSN : 0458726X, 19589549 (1970) : 12–18. Web. <<http://www.jstor.org/stable/41680738>>.
- BERTOCCHINI, Paola et Edvige COSTANZO. *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. Réimpr. OCLC : 553431732. Paris : CLE International, 2009. Imprimé.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/apprendre*. OCLC : 300301547. Paris ; Anthropos : Economica ; 2005. Imprimé.
- BÜHLER, Karl. *Sprachtheorie*, Fischer. Jena, 1934. Imprimé.
- CAPELLE, Guy et Robert MENAND. *Le nouveau taxi 1! méthode de français*. OCLC : 60cm30435920. Paris : Hachette Livre, 2009. Imprimé.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001. Imprimé.
- CORNAIRE, C. et C. GERMAIN. « Clé International ». *Collection : Didactique des langues étrangères*. Paris. *La compréhension orale* (1998). Imprimé.
- COUFFIGNAL, Louis. *La cybernétique*. T. 638. Puf, 1978. Imprimé.
- CROS, Isabelle, et al. *Saison. 3 = B1*. Sous la dir. de Marie-Noëlle COCTON. OCLC : 960903084. Paris : Didier, 2015. Imprimé.
- DASEN, Pierre, et al. « Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique ». *Enfance* 58.2. ISSN : 0013-7545, 1969-6981. DOI : 10.3917/enf.582.0146 (2006) : 146. Web. 25 fév. 2017. <<http://www.cairn.info/revue-enfance-2006-2-page-146.htm>>.
- DENIS, Michel. *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, 1997. Imprimé.
- DOLZ-MESTRE, Joaquim et Bernard SCHNEUWLY. « Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école » (2009). Imprimé.
- GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. OCLC : 799063165. Paris : Retz, 2008. Imprimé.
- GIRARDET, Jacky et Jacques PÉCHEUR. *Écho junior B1 : méthode de français : [livre de l'élève]*. OCLC : 835724330. Paris : CLE international, 2015. Imprimé.
- GIRARDET, Jacky, et al. *Tendances A1 : méthode de français : [livre de l'élève]*. OCLC : 951397576. Paris : CLE International, 2016. Imprimé.

- GODEFROID, Jo. *Psychologie : science humaine et science cognitive*. De Boeck Supérieur, 2008. Imprimé.
- GRIGGS, Peter, Rita CAROL et Pierre BANGE. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée* VII.2. ISSN : 1386-1204 (0) : 25–38. Web. 9 avr. 2017. <http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0025>.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L' énonciation de la subjectivité dans le langage*. OCLC : 256338922. Paris : Colin, 1988. Imprimé. Linguistique.
- LAURET, Bertrand. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. OCLC : 239615424. Paris : Hachette, 2007. Imprimé. FLE : Français langue étrangère.
- LEVINSON, Stephen C. *Space in language and cognition : explorations in cognitive diversity*. Avec la coll. de MAX PLANCK INSTITUT FÜR PSYCHOLINGUISTIK (NIJMEGEN, NETHERLANDS). Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2003. Imprimé. Language, culture, and cognition 5.
- LOPES, Marie-José et Jean-Thierry LE BOUGNEC. *Texto 2 : méthode de français : A2*. OCLC : 944220242. Vanves : Hachette Français langue étrangère, 2016. Imprimé.
- MIZIELINSKA, Aleksandra et Daniel MIZIELINSKI. « Ba Ba Dum ». Hipopotam Studio, Varsovie, Pologne 6 sept. 2013. Web. 25 avr. 2017. <<http://babadum.com>>.
- « Padlet, un mur virtuel ». Web. 20 mar. 2017. <<http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Padlet-un-mur-virtuel.html>>.
- PARPETTE, Chantal. « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation interrogée ». *Les Cahiers de l'ACEDLE* 5.1 (2008) : 219–232. Web. 27 fév. 2017. <http://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf>.
- PERRSON, Markus et Jens BERGENSTEN. « Minecraft ». Stockholm, Suède. Logiciel.
- POHL, Jacques. *Symboles et langages*. T. 1. Paris, Bruxelles : Sodi, 1968. Imprimé.
- PÓLTORAK, Ewa. « Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques ». *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 38 (2011) : 31–42. Imprimé.
- PORTIER, Bernard. « Le cognitif et le linguistique dans l'expression des relations ». *Faits de langues* 5.9. ISSN : 1244-5460. DOI : 10.3406/flang.1997.1138 (1997) : 29–38. Web. 13 mar. 2017. <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1997_num_5_9_1138>.
- « Rennescraft 2016 à la journée Numéripro ». RennesCraft. 24 août 2016. Web. 17 mar. 2017. <<http://rennescraft.fr/rennescraft-2016-a-la-journee-numeripro/>>.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Sous la dir. de Charles BALLY, Albert SÉCHEHAYE et Tullio DE MAURO. Avec la coll. d'Albert RIEDLINGER. Trad. par Louis-Jean CALVET. Éd. critique, [Nachdr. der Ausg. 1916]. OCLC : 254532106. Paris : Payot, sept. 2005. Web. 21 mar. 2017. <http://www.payot-rivages.net/livre_Cours-de-linguistique-generale-Ferdinand-de-Saussure_ean13_9782228889421.html>. Bibliothèque Scientifique Payot.
- SCHMOLL, Laurence. « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique ». *Sciences du jeu* 5. ISSN : 2269-2657. DOI : 10.4000/sdj.628 (20 fév. 2016). Web. 10 avr. 2017. <<http://sdj.revues.org/628>>.
- SILVA, Haydée et Dominique ABRY-DEFAYET. *Le jeu en classe de langue*. OCLC : 553347069. Paris : CLE international, 2008. Imprimé. Techniques et pratiques de classe.
- SLEEPY DUCK. « Learn Japanese to Survive! Hiragana Battle ». Sleepy Duck, 16 fév. 2016. Web. 25 avr. 2017. <<http://www.study-japanese.net>>.
- SPRENGER, Roy. *Internet et les [classes] de [langues]*. OCLC : 605648578. Paris : Ophrys, 2002. Imprimé.

- TROUBETSKOÏ, Nikolai Sergueevitch. *Principes de phonologie*. Sous la dir. de Luis Jorge PRIETO. Trad. par Jean CANTINEAU. Paris : Klincksieck, 7 jan. 2005. Web. 27 mar. 2017. <<http://www.klincksieck.com/livre/?GCOI=22520100148860&fa=details>>. Librairie Klincksieck – Série linguistique.
- « Une heure de code avec Minecraft ». FR-Minecraft.net. Web. 18 mar. 2017. <<http://fr-minecraft.net/news-minecraft-1611-une-heure-de-code-avec-minecraft.html>>.
- VINCE, Stéphane. « PlayPosit - Intégrer des exercices pour mieux appréhender le contenu d'une vidéo ». Thot Cursus. Web. 21 mar. 2017. <<http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/technologie/27431/playposit-integrer-des-exercices-pour-mieux/>>.
- VUILLAUME, Marcel. *Ici et maintenant*. Rodopi, jan. 2008. Imprimé.
- WINNICOTT, Donald W. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard. Paris, 15 jan. 2002. Web. 24 avr. 2017. <<http://www.decitre.fr/livres/jeu-et-realite-9782070419845.html>>. Folio Essais.
- WOLFF, Marion et Willemien VISSER. « Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations : une contribution à l'analyse du modèle de l'interlocuteur dans la description d'itinéraires ». *Activités* 02.1. ISSN : 1765-2723. DOI : 10.4000/activites.1612 (2 avr. 2005). Web. 8 avr. 2017. <<http://activites.revues.org/1612>>.