

**MASTER**  
**METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA**  
**FORMATION**

Mention	Parcours
Anglais	M2A

**MEMOIRE**

**Les jeux vidéo en classe d'anglais**

Marc PELATAN

<b>Directrice de mémoire</b>
<b>Mme Rebecca DAHM</b> Co-responsable du Master MEEF Anglais
<b>Membres du jury de soutenance :</b>
<b>- Mme Rebecca DAHM (Directrice de mémoire)</b> <b>- M. Rémi WEISSBERG (Assesseur)</b>
<b>Soutenu le 16/05/2017</b>

## Remerciements

Tous mes remerciements vont à Mme Rebecca DAHM et à Mme Brigitte ARNAUD dont le soutien permanent m'a permis d'aboutir à la rédaction de ce mémoire. Je remercie également tous les formateurs de l'ESPE de Toulouse pour leur incroyable disponibilité. Ma gratitude va également à M. Gilles GUYMARE, proviseur du lycée général et technologique Jules Michelet de même qu'aux élèves des secondes 9, 10, 11, 13 et 14 qui se sont volontiers prêtés au « jeu ».

## Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

## Table des matières

1. Introduction .....	5
1.1. Vers une définition du numérique .....	5
1.2. Le jeu vidéo comme support authentique .....	7
1.3. Problématique .....	9
1.4. "Life is Strange" comme outil pédagogique .....	9
1.4.1. Les indissociables notions de choix et de motivation .....	11
1.4.2. Les différents types de motivations .....	12
1.4.3. Le choix narratif comme moteur d'action .....	13
1.4.4. Pour quels apprentissages ? .....	13
1.4.4.1. Compétences travaillées lors de la séquence .....	14
1.4.4.2. Les implications du choix narratif en termes d'objectifs pédagogiques .....	14
2. Cadre méthodologique .....	16
2.1. Hypothèses de recherche .....	16
2.2. Scénario de recueil de données .....	16
2.2.1. Deux dispositifs distincts .....	17
2.2.1.1. Activité de recherche n°1 .....	18
2.2.1.2. Activité de recherche n°2 .....	19
3. Analyse des résultats .....	22
3.1. Questionnaire initial (Annexe 2) .....	22
3.2. Évaluation diagnostique commune (Annexe 3) .....	23
3.3. Questionnaire intermédiaire (Annexe 5) .....	24
3.4. Évaluation formative (Annexe 7) .....	26
3.5. Questionnaire final (Annexe 8) .....	27
3.6. Retour sur les hypothèses de recherche .....	28
4. Conclusion .....	29

## Table des illustrations

- Figure 1 : Capture d'écran de Life is Strange - 10
- Figure 2 : Représentation du schéma réalisé en cours - 19
- Figure 3 : Système d'embranchements narratifs de Life is Strange - 20
- Figure 4 : Capture d'écran de Life is Strange - 21
- Figure 5 : Exercice 3 de l'évaluation diagnostique - 23
- Figure 6 : Question 2 du questionnaire intermédiaire, Classe A - 25
- Figure 7 : Question 2 du questionnaire intermédiaire, classe B - 25

# 1. Introduction

Suite à une concertation nationale sur la place du numérique dans l'éducation des jeunes élèves français, M. François Hollande, président de la République, a annoncé en 2015 sa volonté de mettre en place dans les écoles et collèges le « Plan numérique pour l'Éducation ». Lancé en mai 2015 et destiné à s'étendre sur trois ans, ce dispositif a pour but de permettre aux enseignants et aux élèves de bénéficier de toutes les opportunités offertes par le numérique afin de développer des méthodes d'apprentissages innovantes pour favoriser la réussite scolaire et développer l'autonomie des apprenants. Les textes officiels évoquent ainsi une volonté de former des citoyens responsables et autonomes dans un monde qui fait de plus en plus la part belle au numérique. En toute logique, cette démarche est associée à un souhait de préparer les élèves aux emplois digitaux de demain. En somme, ce qui ressort du Plan est une volonté très claire d'enseigner le numérique tout autant que d'enseigner avec le numérique.

Et si pour l'heure, ce Plan concerne avant tout les écoles et collèges, le lycée voit également les enseignements numériques renforcés, notamment par le biais d'un enseignement facultatif d' « informatique et création numérique » (ICN) proposé en seconde générale et technologique comme enseignement d'exploration, en classe de première des séries générales (S, ES et L) depuis la rentrée 2016 et en classe terminale des séries ES et L depuis la rentrée 2017. Dès lors, il ne semble pas inopportun d'étudier les apports éventuels du numérique au lycée dans le cadre de ce projet de recherche. La démarche étant ici d'enseigner avec le numérique.

## 1.1. Vers une définition du numérique

Mais avant toute chose, il convient de s'interroger sur ce qu'il faut justement entendre par « numérique ». Le terme est aujourd'hui omniprésent, mais aussi suffisamment vague pour faire l'objet de multiples interprétations. Pour Vitali-Rosati et Sinatra (2014) le mot « numérique » est effectivement « en train de devenir un mot passe-partout qui sert à définir un ensemble de pratiques qui caractérisent notre

quotidien et dont nous avons peut-être encore du mal à saisir la spécificité » (Vitali-Rosati & Sinatra, 2014, p. 63).

En effet, le « numérique », auparavant désigné par d'autres expressions toutes aussi vagues, sert souvent et de manière très lâche à désigner toute technologie, toute technique et véritablement tout appareil faisant office d'interface entre un utilisateur et un réseau de données dont l'organisation, l'architecture et le fonctionnement revêtent là encore une multitude d'aspects qui résistent à une catégorisation unique. Plus que des outils spécifiques, le numérique est à ce point lié à notre manière d'appréhender le monde qui nous entoure, à notre culture, qu'il est devenu notre environnement même, avec tout ce que cela implique de questionnements et d'enjeux.

Toujours est-il que le « Plan numérique pour l'Éducation » sous-entend le fait que la technologie dite numérique continue encore aujourd'hui à susciter de grands espoirs pour l'éducation. Et quand bien même cela ne serait pas le cas, l'évolution actuelle du monde rend nécessaire d'y familiariser les élèves. Il faut cependant garder à l'esprit les résultats publiés en 2015 de l'enquête PISA menée par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), qui évalue les acquis des élèves de 65 pays en lecture, en mathématiques et en sciences, et qui montrent que les pays qui ont largement investi dans les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) n'ont malgré tout pas enregistré d'amélioration notable des résultats de leurs élèves.

On notera cependant que l'apprentissage des langues en général et de l'anglais plus spécifiquement n'est pas mentionné, mais on en retirera toutefois l'idée selon laquelle le numérique n'a sans doute pas de valeur pédagogique en soi. Il s'agit très vraisemblablement de repenser la pédagogie autour de l'objet numérique ou à tout le moins, d'explorer des pistes permettant de faciliter l'apprentissage des différentes disciplines par les élèves, en l'occurrence ici, de l'anglais. Et si, comme nous venons de le voir, le numérique pris dans son sens général ne peut pas être réduit au simple statut d'outil, c'est pourtant ainsi qu'il doit être envisagé dans l'enseignement, puisque c'est uniquement en cherchant à atteindre des objectifs d'enseignement précis, bien délimités, qu'il peut se montrer utile et efficace.

Ainsi, beaucoup d'enseignants se saisissent tous les jours de nombreuses opportunités qu'offre le numérique pour faire évoluer leur pédagogie et enrichir leurs

cours. Les possibilités sont nombreuses. On pourra ainsi aller de l'introduction de logiciels spécifiques à une discipline en classe jusqu'au déploiement de jeux vidéo à vocation pédagogique (connus sous le nom de "serious games") ou même de programmes dont l'objectif premier n'est justement pas l'apprentissage, mais le divertissement.

## 1.2. Le jeu vidéo comme support authentique

En anglais, les programmes officiels de lycée sont clairs : il s'agit autant que possible de confronter les élèves à des supports authentiques, supports dont les jeux vidéo sont souvent exclus, par commodité, mais aussi en raison de l'image négative qu'ils véhiculent. En effet, les jeux vidéo souffrent d'un statut d'illégitimité culturelle assez analogue à celui dont était victime le cinéma à ses débuts. Cependant, le jeu traditionnel, lui, est souvent considéré comme un élément qu'il est bénéfique, voire indispensable, d'associer à l'apprentissage. En effet, le jeu est à la fois facteur d'investissement et facteur d'action. Dans son article intitulé « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer / Apprendre* en temps de *serious game* » Brougère pose comme principe fondamental « que l'on joue pour le plaisir procuré par l'activité » (Brougère, 2012, p.118). À charge donc pour l'enseignant de lier plaisir et apprentissage de la manière la plus naturelle possible.

Il lui faut pour cela mettre en place un contexte, un dispositif de jeu propice à générer ce qu'Henriot qualifie « d'attitude ludique » (Henriot, 1969, p.83). Cette « attitude ludique » peut être envisagée comme une posture consciente, un investissement volontaire au sein duquel, sans pour autant s'oublier, le joueur fait « comme si ». Et Henriot de dire que « s'il y a jeu, le jeu n'est que dans l'attitude de l'acteur à l'égard de son acte » (ibid., p.73) En ce sens, on se rapproche de l'idée sartrienne selon laquelle on existe en étant en représentation, tout à la fois agent de ses actions et observateur de ces dernières. À ce titre, Brougère met en avant le fait que le jeu est une activité de « second degré » (Brougère, 2012, pp.122-124) dans laquelle on s'investit par le biais des décisions que l'on prend.

On comprend donc que la notion de décision sera ici centrale, et d'autant plus dans le cadre du jeu vidéo, qui n'est pas un simple « jeu » au sens traditionnel du

terme. Certes, la nature même du médium peut se révéler éminemment problématique. Le jeu vidéo est multiforme : loisir de masse, produit commercial et produit culturel à la fois proche du cinéma de par ses codes, mais aussi distinct de celui-ci par sa nature interactive. Et c'est dans ce dernier aspect que le lien avec le processus de prise de décision peut se révéler pertinent.

Comme avancé précédemment, il faut effectivement avoir conscience que les jeux vidéo offrent autant de variété que les productions cinématographiques. La plupart des jeux vise à divertir, c'est entendu mais il existe également des jeux narratifs, des expériences artistiques, voire des "serious games" autrement dit des "jeux" qui n'en sont plus guère car destinés à l'apprentissage de métiers précis : de soldat à pilote de ligne en passant par chirurgien... Introduire un jeu vidéo dans une classe, c'est donc faire un choix en adéquation avec des objectifs pédagogiques solides, bien définis, et bien sûr en tenant compte des exigences institutionnelles.

Mais dans tous les cas, on l'a vu, les éléments centraux à ne pas perdre de vue sont les notions de jeu et d'interactivité. Dans son ouvrage « Philosophie des jeux vidéo », Mathieu Tricot indique que le jeu vidéo « engendre une forme d'expérience, non pas une 'expérience nue' mais une 'expérience instrumentée' qui se déploie dans la relation à l'écran ». (p.14) Ce qu'il faut entendre par là, c'est que si le jeu vidéo est dépendant d'une machine et d'un programme, ces éléments ne sont finalement qu'un moyen de produire une « expérience », au même titre qu'un livre produit une « expérience » par le biais de mots et de papier, ou qu'un film nous transporte « ailleurs » par l'entremise d'une salle de cinéma. Dans le cas qui nous intéresse, l'idée est de faire en sorte que cette expérience ludique profite à l'élève dans son apprentissage. Le risque étant bien sûr que l'élève « joue » davantage avec l'outil proposé qu'il ne s'engage dans l'apprentissage à proprement parler. L'équilibre étant sans aucun doute délicat à établir. Mais si pour apprendre, il faut être acteur, alors le lien avec le jeu vidéo qui fait du "joueur" un individu qui agit, peut se révéler riche d'enseignements et de potentialités.

Dans son article intitulé « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique » Schmoll (2016) évoque le fait que la possibilité pour les élèves d'incarner un personnage dans un monde virtuel où la communication permet d'atteindre des objectifs autres que linguistiques est bénéfique



pour l'apprentissage, la démarche s'inscrivant alors dans une véritable perspective actionnelle. En outre, en n'étant pas directement soumis au contrôle direct de l'enseignant, il semble que les apprenants aient moins d'appréhension à s'exprimer et à communiquer (Peterson, 2010).

En somme, il s'est donc agi de détourner un jeu vidéo dans un but pédagogique. On relève alors, dans le cadre de cette recherche, de la notion de *serious gaming*, par opposition à celle de *serious game* (Alvarez & Djaouti, 2012).

### 1.3. Problématique

Dans quelle mesure le **choix** d'une situation narrative au sein d'un **jeu vidéo** en anglais a-t-elle une influence sur la **motivation** et les **apprentissages** des élèves de seconde du lycée général et technologique Jules Michelet ?

### 1.4. "Life is Strange" comme outil pédagogique

Une des questions à laquelle il était nécessaire de s'attacher pour mener à bien ce projet de recherche pouvait sembler secondaire mais se révélait en fait capitale. Celle-ci relevait tout simplement du matériel accessible dans l'établissement, en l'occurrence le lycée Jules Michelet. Car si l'établissement dispose de salles informatiques, il restait techniquement très délicat de faire fonctionner une trentaine d'exemplaires d'un même jeu sur des machines qui ne sont par ailleurs pas prévues pour cela. L'essentiel était donc de choisir un jeu vidéo présentant potentiellement un vrai intérêt pédagogique et un attrait ludique, tout en étant exploitable avec le matériel disponible dans l'établissement scolaire. Tout l'enjeu était ainsi de parvenir à conserver autant que possible les ressorts ludiques du logiciel choisi. Au sein de la majorité des salles du lycée, étaient effectivement mis à disposition un unique ordinateur et un vidéoprojecteur. En gardant ces différents critères à l'esprit, l'exploitation du jeu « Life is Strange » semblait judicieuse à plus d'un titre.



Figure 1 : Capture d'écran de Life is Strange  
Source (Life is Strange, Square Enix, 2015)

« Life is Strange » offre en effet de nombreuses pistes de réflexion tout en étant exploitable avec relativement peu de matériel numérique. Il s'agit d'un jeu épisodique, en anglais (avec ou sans sous-titres), à forte tendance narrative dont le protagoniste principal est une étudiante américaine capable d'altérer le temps, ce qui la rend à part (le lien avec la notion « Sentiment d'appartenance : Singularités et Solidarités » du programme de seconde étant alors facile à établir). L'intérêt du jeu est multiple. De par son contexte : une étudiante qui évolue dans un campus dont la représentation en jeu s'avère assez proche de ce que l'on trouve vraiment aux États-Unis, avec toutes les interactions que cela implique. Mais aussi de par sa structure, puisque le joueur est très souvent amené à choisir entre plusieurs options de dialogues ou plusieurs actions qui chacune modifie la suite des événements, le déroulement et même la fin de l'histoire. Ces aspects étaient d'ailleurs clairement propices à des activités de différenciation, mais aussi à la possibilité pour différents groupes ayant effectué des choix différents, de comparer leurs expériences.

En termes techniques, il a été possible d'enregistrer via un logiciel de capture vidéo plusieurs scènes critiques lors desquelles il était question de faire un choix, mais aussi toutes les scènes correspondant aux conséquences de ces choix. Ces scènes

constituant le principal ressort ludique de « Life is Strange », il était capital de parvenir à le transposer en classe. On voit dès lors que l'idée centrale de la prise de décision évoquée précédemment, et plus précisément celle du choix narratif, s'impose comme l'un des éléments clefs de ce projet de recherche. Il s'agit donc désormais de s'entendre sur ce que cela signifie.

#### **1.4.1. Les indissociables notions de choix et de motivation**

Pourquoi mettre l'accent sur le choix ? Et plus précisément, qu'est-ce qu'un choix narratif ? Et en quoi la prise de décision est-elle irrémédiablement liée à la question de la motivation ?

Pour tenter de répondre à ces questions, on peut se référer au livre « Apprendre avec le numérique : mythes et réalités » de Franck Amadiou et André Tricot. L'ouvrage explique très clairement qu'il est très difficile de dissocier motivation et esprit de décision dès lors que l'on introduit des TICE en classe. Ainsi, le texte évoque l'idée reçue selon laquelle le numérique aurait tendance à améliorer la motivation des apprenants de par sa simple nature interactive. Il serait en effet plus motivant de consulter un document interactif sur une tablette tactile que de lire un texte traditionnel imprimé sur du papier.

*« La motivation renvoie à des comportements motivés tels que l'investissement dans la tâche et la persévérance. Elle implique également des facteurs psychologiques qui expliquent ces comportements motivés, comme la valeur accordée à la tâche et au résultat, le sentiment de contrôle sur la situation d'apprentissage ou encore le sentiment chez l'apprenant d'être compétent dans le domaine qu'il étudie. » (Amadiou, F. & Tricot, A, 2014, p.94).*

Le fait est que l'un des facteurs de motivation pour les apprenants relève du sentiment de contrôle sur la situation d'apprentissage, contrôle qui peut notamment se matérialiser par l'idée de choisir entre plusieurs options, et donc sinon de décider de la suite des événements, au moins d'orienter et d'exercer un certain pouvoir sur la situation d'apprentissage. Décider, ce serait donc être plus motivé. Mais être motivé pour quoi exactement ?

### **1.4.2. Les différents types de motivations**

Il s'agit là d'introduire l'idée selon laquelle il existe en fait différents types de motivations, qui dépendent des buts recherchés par les apprenants (Amadiou, F. & Tricot, A, 2014, p.101). Ces derniers peuvent se rapporter au support en lui-même, au contenu de l'enseignement ou à la tâche qu'il est demandé d'effectuer, voire à plusieurs de ces éléments en même temps, et ce dans des proportions variables et difficilement quantifiables autrement qu'en sollicitant les apprenants eux-mêmes via des questionnaires.

Selon certains auteurs (Decy & Peletier & Ryan & Vallerand, 1991), il faut toutefois distinguer ce qu'il convient de qualifier comme la motivation extrinsèque qui s'oriente vers le « pouvoir », autrement dit, la recherche de performance et le besoin de se comparer socialement aux autres, et par ailleurs la motivation intrinsèque qui est définie comme la recherche de la maîtrise d'un apprentissage mais aussi, et ce n'est pas un élément à négliger, la recherche de plaisir. C'est d'ailleurs ce second type de motivation qui est globalement considéré comme plus efficace pour renforcer l'investissement et la persévérance lors d'une tâche d'apprentissage.

Étant donné la nature du jeu sélectionné dans le cadre de ce projet de recherche, c'est très clairement vers le deuxième type de motivation que l'on s'oriente, « Life is Strange » n'étant pas un objet se prêtant à la compétition. Au contraire, l'objectif de l'emploi d'un tel logiciel est de renforcer l'implication des apprenants en cela qu'ils seront, on l'espère, engagés dans une histoire, un scénario, dont ils pourront, pour certains, choisir l'issue. On cherchera donc surtout à renforcer le plaisir éprouvé par les apprenants et leurs maîtrises de savoirs qui seront exposés plus précisément par la suite.

Mais le fait est que renforcer l'implication des apprenants et se faisant, leur motivation, si cela est bien sûr positif, n'est pas forcément synonyme d'amélioration des apprentissages. En effet, une étude d'Ifenthaler et Schweinbenz (2013) cite l'exemple d'un projet de déploiement de tablettes tactiles en classe, projet destiné à renforcer la motivation et l'estime de soi des élèves mais excluant l'amélioration des apprentissages eux-mêmes. Il convient donc de s'interroger plus précisément sur ce point.

Ainsi, comme avancé précédemment, pour savoir si l'utilisation d'un jeu vidéo est source de motivation chez les apprenants, il faut surtout considérer les apprentissages censés avoir lieu à l'aide dudit dispositif. Pour un même dispositif, une activité pourra très bien être considérée comme motivante tandis qu'une autre ne suscitera qu'une mobilisation réduite.

### **1.4.3. Le choix narratif comme moteur d'action**

Le choix narratif relève, c'est évident, de la narration. Comme suggéré par ailleurs, l'expression désigne la possibilité pour le joueur/l'apprenant d'orienter, par ses décisions, le cheminement d'un scénario qu'il faut imaginer comme proposant différents embranchements. Le joueur n'est alors plus totalement externe à l'histoire mais se trouve partie prenante du devenir du protagoniste qu'il incarne ou contrôle, dans la limite des possibilités imaginées par les développeurs. On peut alors supposer que l'implication du joueur/apprenant s'en trouve renforcée et que cela peut avoir un impact positif sur les apprentissages.

### **1.4.4. Pour quels apprentissages ?**

L'utilisation du jeu « Life is Strange » s'est faite dans le cadre d'une séquence (Annexe 1) destinée à s'étendre sur huit séances et qui proposait la tâche finale suivante :

*« You're a scenarist for the video game 'Life is Strange'. Write a text in which you propose at least two ways of concluding Maxine and Chloe' story. »*

Cette tâche finale pouvait bel et bien s'inscrire dans les programmes officiels de la classe de seconde. À ce titre, on pourra citer deux descripteurs correspondants au niveau B1 tel qu'il est défini dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) : « Rédiger un texte articulé et cohérent, sur des sujets concrets ou abstraits, relatif aux domaines qui lui sont familiers. » et « Écrire un court récit, une description, un poème, de brefs essais simples » (Ministère de l'éducation nationale, 2010).

Les apprentissages ciblés relevaient donc de la production écrite mais nécessitaient préalablement une bonne maîtrise des enjeux scénaristiques de « Life is Strange » et donc de bonnes performances dans les compétences de réception.

#### **1.4.4.1. Compétences travaillées lors de la séquence**

- Culturelles : L'université américaine, le jeu vidéo, les possibilités, les suggestions.

- Linguistiques :

*Lexique* : université, description d'image, réseaux sociaux, choix et décisions, sentiments.

*Grammaire* : la modalité (probabilité), les énoncés interrogatifs, cause / conséquence.

*Phonologie* : les liaisons, prononciation de "-ed", accents de mots, accents de phrases, accentuation des énoncés interrogatifs.

- Pragmatiques : La description, l'emphase, l'organisation globale d'un récit.

- Socio-linguistiques : Proposer un projet de script, clore un récit.

- Méthodologiques : Étoffement de la production écrite.

#### **1.4.4.2. Les implications du choix narratif en termes d'objectifs pédagogiques**

Permettre aux élèves d'effectuer leurs propres choix à l'aide du jeu « Life is Strange » visait un double objectif. Dans un premier temps, lors de la découverte des mécanismes inhérents au jeu et donc du système de choix narratif lui-même, des phases d'anticipation devaient permettre de mobiliser du vocabulaire pour émettre des hypothèses et faire des suggestions sur la suite des événements. Toujours en termes de compétences linguistiques, il devait être possible de mettre à profit le pluperfect afin d'exprimer les conséquences éventuelles d'autres choix potentiels, avec des formes telles que « If Maxine had chosen to confort Victoria, she would have been able to... »

Dans un deuxième temps, une fois le système de jeu appréhendé, il s'agissait de confronter les élèves à différents extraits de « Life is Strange » ainsi qu'aux scripts

correspondants à chaque scène. Il était alors question pour eux de les mettre en relation afin d'établir un scénario cohérent et de leur faire appréhender l'organisation globale d'une histoire, son cheminement. En outre il était aussi question d'avancer des pistes pour une ou plusieurs conclusions, en relation avec la tâche finale, ce qui relevait alors des compétences socio-linguistiques.

Outre l'analyse de l'amélioration éventuelle de l'apprentissage de ces compétences, l'objectif de la recherche était aussi de constater l'influence de la possibilité d'effectuer un choix sur la motivation des élèves, sur le degré d'investissement dans les apprentissages définis ci-dessus.

## 2. Cadre méthodologique

### 2.1. Hypothèses de recherche

- Le choix d'une situation narrative au sein du jeu vidéo « Life is Strange » permet d'améliorer la motivation des élèves.
- Le choix d'une situation narrative au sein du jeu vidéo « Life is Strange » permet d'améliorer les apprentissages des élèves.

### 2.2. Scénario de recueil de données

Afin de donner corps à ce projet de recherche, il convenait de s'interroger au préalable sur le rapport qu'entretenaient les élèves avec ce médium particulier qu'est le jeu vidéo. Certains d'entre eux pouvaient déjà avoir eu accès aux jeux vidéo et les apprécier à titre personnel, d'autres pouvaient ne pas avoir les moyens de s'y adonner ou ne le souhaitaient tout simplement pas. En toute logique, la perception qu'un apprenant a des jeux vidéo en général pouvait avoir une influence sur la manière dont il allait percevoir le jeu proposé lors de la séquence.

En début de séquence, un questionnaire individuel en ligne (Annexe 2) sous la forme d'un *google form* a donc été soumis aux deux classes de seconde ayant fait l'objet du travail de recherche, avec pour but de déterminer leur degré d'affinité avec le médium. Le questionnaire débutait par une question ouverte censée permettre d'établir si l'opinion de chaque apprenant vis-à-vis des jeux vidéo en général était plutôt positive, plutôt négative, ou neutre. Outre l'image des jeux vidéo entretenues par les élèves, il s'agissait également d'établir leur rapport avec le médium en amont immédiat de la séquence, autrement dit, chercher à comprendre si les élèves étaient joueurs ou non, et si oui avec quels types de jeux ils étaient familiers. L'idée de savoir si certains élèves avaient déjà joué à des logiciels à embranchements scénaristiques tels que « Life is Strange » était également pertinent. Il était aussi important d'établir la perception que les élèves pouvaient avoir d'un jeu vidéo utilisé dans le cadre de l'enseignement et s'ils estimaient qu'un tel usage pourrait représenter une véritable plus-value pour leur apprentissage.



Bien entendu, un questionnaire de ce type ne peut être considéré que comme donnant une idée de la posture des élèves vis-à-vis des jeux vidéo. Il est en effet tout à fait possible, comme pour tout questionnaire, que les élèves se soient montrés particulièrement enthousiastes à l'idée d'avoir accès à des jeux vidéo en classe de langue pour le simple attrait de la nouveauté.

Outre ce questionnaire, une évaluation diagnostique commune (Annexe 3) a été effectuée afin d'estimer le degré de maîtrise des compétences visées par le projet de recherche, notamment, en termes linguistiques avec la maîtrise du pluperfect et de la modalité.

Enfin, les activités d'anticipation sur le contenu de la séquence ont également été semblables pour les deux classes. Il s'agissait dans un premier d'utiliser une chanson intitulée « To All of You American Girls » de Syd Matters, extraite de la bande originale de « Life is Strange » et qui permettait de faire émerger quelques-uns des thèmes principaux de la séquence. S'ensuivait un travail de groupe sur cinq images tirées du jeu puis sur une vidéo type « bande-annonce » censée introduire les éléments de contextualisation nécessaires. La vidéo a ensuite été associée à un petit travail de recherche personnel permettant d'initier une réflexion sur l'effet papillon, autrement dit, le fait qu'une cause minime, ou en l'occurrence un choix anodin, puisse en fait avoir des conséquences aussi considérables qu'insoupçonnées, idée centrale développée en filigrane par « Life is Strange ».

### **2.2.1. Deux dispositifs distincts**

Si le questionnaire initial, l'évaluation diagnostique et les premières activités d'anticipation se trouvaient être exactement les mêmes pour les deux classes de seconde ayant fait l'objet de la recherche, les dispositifs ont toutefois varié par la suite. En effet, il était nécessaire de travailler avec une classe expérimentale (ci-après désignée comme « Classe A ») et une classe « témoin » (désignée comme « Classe B ») toutes deux choisies aléatoirement.

### **2.2.1.1. Activité de recherche n°1**

La première activité ayant fait l'objet d'un traitement différent entre la Classe A et la Classe B portait sur un document vidéo, à savoir un premier extrait du jeu « Life is Strange ». Avec ce premier extrait de « gameplay », les élèves ont été directement confrontés au support principal de la séquence pour la toute première fois. L'objectif consistait ici à permettre à tous les élèves de se familiariser à la mécanique centrale de « Life is Strange », autrement dit, la mécanique du choix narratif. En effet, comme décrit précédemment, à des moments clés du jeu, le joueur se voit contraint de choisir entre plusieurs options de dialogues représentant autant d'embranchements scénaristiques. Choisir, c'est donc orienter l'histoire dans une direction donnée. Or pour choisir, il faut comprendre, et c'était là tout l'enjeu des deux séances sur lesquelles s'est étalée cette activité.

Les stratégies d'entraînement à la CO (Compréhension Orale) ont été privilégiées dans un premier temps. En effectuant des pauses à des moments précis, l'exploitation de cette vidéo a également permis de revenir sur les expressions de la cause et de la conséquence (fait de langue travaillé au cours de la séquence) et ont été complexifiées et étoffées par le professeur en fonction de la production des élèves. On retrouvait ainsi l'expression de l'équiprobabilité vue lors de l'étude des paroles de la chanson en début de séquence.

Avec en ligne de mire la réalisation de la tâche finale, les élèves de la classe A se sont vu proposer un script aboutissant à deux embranchements scénaristiques possibles (Annexe 4). Le script se composait d'une description succincte du contexte, puis d'un dialogue aboutissant à une la prise de décision censée orienter vers l'un ou l'autre des deux arcs narratifs. Le reste du script, correspondant à l'une ou l'autre des décisions, est resté en possession de l'enseignant. Ici, l'intérêt consistait à fournir un premier modèle de ce qui était attendu en termes de production à la fin de la séquence tout en ménageant un effet de suspense censé permettre de maintenir l'attention et éventuellement la motivation des élèves. Il a été demandé aux élèves de réaliser un schéma pour mieux visualiser le fonctionnement de la narration.

====> (Choice 1 : Comfort Victoria)

SCENE 1

====> (Choice 2 : Make fun of Victoria)

Figure 2 : Représentation du schéma réalisé en cours

Dans un second temps, les élèves, placés en groupes, ont profité d'une période de concertation à l'issue de laquelle il leur a fallu produire un petit texte commun de quelques lignes censé décrire ce qui, à leur avis, allait se passer ensuite. Le texte devait bien entendu adopter la forme du script présenté en guise d'exemple. Dans chaque groupe, un ou deux élèves se sont vus attribuer la tâche de rendre compte au reste de la classe du résultat de leur travail. À l'issue de cette activité, les élèves de la classe A ont pu voter pour l'issue de la scène qui leur convenait le mieux et ont assisté aux conséquences de leur décision grâce à la vidéo correspondante. Il faut toutefois noter que pour cette première approche des mécanismes de « Life is Strange », le choix effectué n'avait d'influence que sur des aspects essentiellement esthétiques du jeu et que la véritable conséquence obtenue à la suite de ce premier choix ne variait pas quelle que soit la décision des élèves. Il ne s'agissait donc pas d'un embranchement scénaristique à proprement parler.

La classe B a effectué les mêmes activités, à ceci près qu'en fin de séance, il n'a pas été question d'organiser un vote. La décision finale a été prise par l'enseignant. À l'issue de cette séance, un nouveau questionnaire, identique pour les deux classes à l'exception d'une question, a été soumis aux élèves (Annexe 5).

### **2.2.1.2. Activité de recherche n°2**

Cette phase, critique pour permettre aux élèves d'effectuer la tâche finale, s'est en fait étalée sur deux séances. Après avoir visionné à nouveau la vidéo de la séance précédente, la Classe A a été divisée en cinq groupes différents à la composition aléatoire. Chaque groupe a alors eu la possibilité d'accéder, via une borne wi-fi dédiée

et un téléphone portable ou une tablette par groupe, à une nouvelle scène, désignée ci-après comme « situation initiale » (voir schéma).

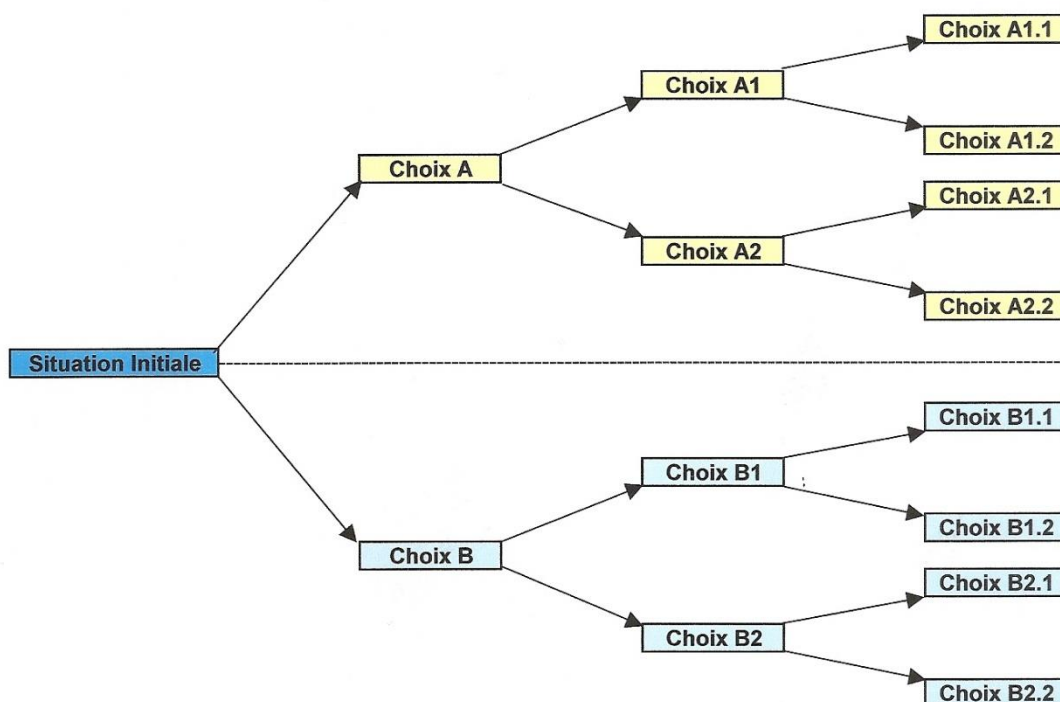


Figure 3 : Système d'embranchements narratifs de Life is Strange

Les élèves ont alors eu pour consigne de partir de cette situation initiale, puis d'effectuer un premier choix (Choix A ou Choix B). Une feuille de travail (Annexe 6) correspondant alors à chaque nouvelle situation leur a été remise lorsque cela était nécessaire, avec pour consigne d'émettre des hypothèses liées à cette nouvelle décision mais aussi d'imaginer ce qui aurait pu se passer s'ils avaient opté pour une autre voie (activité de production écrite), l'idée étant que les élèves ne pouvaient accéder à la vidéo suivante qu'une fois leur production examinée et retravaillée d'après les conseils du professeur, qui se bornait alors à signaler les phrases mal construites et les erreurs éventuelles de conjugaison.

Enfin, une fois arrivés à l'étape précédant la fin du jeu, les élèves ont été invités à échanger sur leurs cheminements respectifs, un élève de chaque groupe ayant pour tâche de résumer le chemin parcouru auprès des autres groupes.



Figure 4 : Capture d'écran de Life is Strange  
(Life is Strange, Square Enix, 2015)

Les élèves de la classes B n'ont pour leur part pas été divisés en groupes de travail et sont donc restés en classe entière. Le cheminement au sein du jeu était cette fois unique et déterminé par le professeur. On s'entendra donc sur le fait que la variable principale relevait de la notion de choix.

À l'issue de ces deux séances, une évaluation intermédiaire (Annexe 7) ainsi qu'un questionnaire final (Annexe 8) ont été soumis aux élèves.

### 3. Analyse des résultats

Le projet de recherche portait sur deux classes de seconde, soit un échantillon de 56 élèves, avec un effectif de 27 élèves dans la classe test (Classe A) et de 29 élèves pour la classe témoin (Classe B).

#### 3.1. Questionnaire initial (Annexe 2)

En premier lieu, il est intéressant de constater que la totalité des élèves ayant répondu au questionnaire avait déjà eu l'occasion de jouer à des jeux vidéo. Lorsque sondés sur ce que l'expression « jeux vidéo » leur évoquait, l'immense majorité des réponses témoignait d'une vision positive des jeux vidéo. Les mots revenant avec le plus d'insistance étant « divertissement », « loisir » et « amusement ». Seules deux réponses, une pour chaque classe, pointaient vers une dimension plus négative avec les notions d'« addiction » et de « solitude ».

Au sein de la Classe A, 41,2% des élèves ont indiqué avoir déjà joué à des jeux vidéo intégralement en anglais (sans sous-titres français) pour 47,6% au sein de la Classe B. Les genres de jeux les plus pratiqués étaient sans conteste les jeux d'action avec une moyenne de 64,3% pour les deux classes, suivi par les jeux compétitifs en ligne de type MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) et les jeux de sports. Interrogés sur le type de machines qu'ils utilisaient le plus pour jouer, une nette différence est apparue entre les deux classes : au sein de la Classe A, 52,9% des élèves ont déclaré jouer sur ordinateur pour seulement 23,8% dans la Classe B, où les ordinateurs étaient dépassés par les consoles de salon et les smartphones (33,3% chacun), supports qui accueillent généralement moins de jeux vidéo à dominante narrative analogues à « Life is Strange ».

À la question de savoir s'il était nécessaire pour eux de comprendre l'anglais pour jouer à des jeux vidéo, 56,3% des élèves de la classe A et 71,4% des élèves de la classe B ont répondu positivement. De manière assez significative, lorsqu'on demandait aux élèves s'ils pensaient que les jeux vidéo pouvaient améliorer leur apprentissage de l'anglais au-delà de l'acquisition de simples mots, 52,9% des élèves de la Classe A se sont dits « plutôt convaincus » et 17,6% « tout à fait convaincus » alors que les élèves de la Classe B se sont montrés plus dubitatifs, avec 38,1% qui s'estimaient « peu convaincus » que les jeux vidéo puissent aider, 33,3% « plutôt

convaincus » et 14,3% « tout à fait convaincus ». En relation directe avec les précédents résultats, 100% des élèves de la Classe A ont dit penser que les jeux vidéo pouvaient se montrer utiles en classe d'anglais, contre 81% au sein de la classe B.

En somme, l'essentiel des élèves manifestait une attitude positive à l'égard des jeux vidéo, mais les élèves de la classe B semblaient globalement moins convaincus de la pertinence de l'utilisation de jeux vidéo en classe afin de renforcer les apprentissages. On peut également dire que si l'essentiel de l'échantillon d'élèves se qualifiait comme « joueur », les élèves de la classe A se montraient d'emblée plus enthousiastes que leurs camarades de la classe témoin à l'idée d'utiliser les jeux vidéo en cours. On pourrait donc en déduire que l'intérêt et donc la motivation portée par les deux classes à l'idée d'utiliser des jeux pour apprendre l'anglais était d'emblée marquée par une différence sensible.

### 3.2. Évaluation diagnostique commune (Annexe 3)

L'objectif de cette évaluation diagnostique (Annexe 3) était bien entendu de faire un état des lieux du degré de maîtrise des élèves dans les domaines qui allaient être abordés lors de la séquence. En conséquence, les deux premiers exercices traitaient de la modalité.

#### Exercice 3 : Complétez le dialogue suivant en utilisant can/can't/must/may

JOHN: 'Can you come to the match this afternoon?'  
PETER: 'I'm sorry. I can't. I must wash my father's car.'  
JOHN: 'But it's raining! Don't waste your time: you may wash it later! If it is not cleaned by the rain!'  
PETER: 'I know, but my parents say the rain must stop soon. And I can't go out with you tonight because I can go to my grandmother's party and I can come back late.'

Figure 5 : Exercice 3 de l'évaluation diagnostique

Ces exercices ont permis de constater que la majorité des élèves des deux classes étaient capables d'utiliser les modaux de manière convenable (63,3 % des élèves de la Classe A ont fait deux erreurs ou moins, 58,4% pour la Classe B).

L'exercice suivant consistait à remettre des phrases d'un court récit dans le bon ordre, chaque phrase étant marquée par des repères temporels (in the beginning, then, after that, etc.). Il s'agissait là de voir si les élèves étaient capables de repérer ces éléments et de s'aider de la ponctuation afin d'aboutir à un déroulement logique. L'exercice a été globalement réussi dans les deux classes, avec un taux moyen de 73,4% de réussite.

Enfin, l'exercice 4 concernait pour sa part la maîtrise du pluperfect. C'est clairement l'exercice qui a posé le plus de problèmes. Conscient de la nature délicate de cet exercice de traduction, l'enseignant a, pour les deux classes, circulé dans la salle afin d'aider les élèves, mais exclusivement pour ce qui relevait du lexique. Au final, seuls 8,4% des élèves des deux classes sont parvenus à conjuguer convenablement les verbes des phrases concernées, 56,8% n'ont réussi qu'à conjuguer deux phrases ou moins sur 6, le reste n'étant pas parvenu à faire l'exercice du tout.

En tout et pour tout, cette évaluation diagnostique a permis de déceler que si la majorité des élèves était bel et bien capable d'identifier les différentes étapes d'un récit grâce aux marqueurs correspondants, la maîtrise des modaux était pour sa part plus contrastée. Enfin, le pluperfect posait manifestement problème pour l'immense majorité des élèves.

### **3.3. Questionnaire intermédiaire (Annexe 5)**

Comme indiqué précédemment, ce questionnaire (Annexe 5) a été donné à l'issue de la séance lors de laquelle les élèves ont été directement confrontés à « Life is Strange » pour la première fois, avec pour objectif de leur permettre de se familiariser avec la notion de choix narratif. Le but de ce questionnaire était de déterminer si les élèves trouvaient motivant d'utiliser spécifiquement le jeu « Life is Strange » en classe d'une part, de connaître l'impact de la notion de choix narratif sur leur motivation d'autre part, et enfin de savoir si les élèves avaient eu l'impression d'apprendre quelque chose lors de la séance.



2/ Trouvez-vous que "Life is Strange" est un jeu avec lequel il est motivant de travailler ?

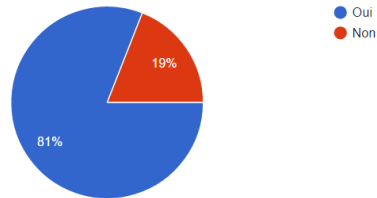


Figure 6 : Question 2 du questionnaire intermédiaire – Classe A

2/ Trouvez-vous que "Life is Strange" est un jeu avec lequel il est motivant de travailler ?

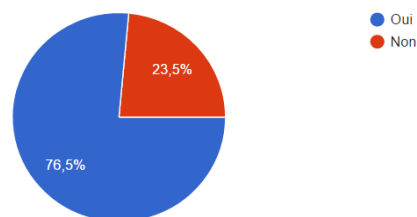


Figure 7 : Question 2 du questionnaire intermédiaire – Classe B

Il est ainsi apparu qu'au sein de la classe A, 81% des élèves s'estimaient motivés par la perspective d'utiliser « Life is Strange » en classe d'anglais contre 76,5% au sein de la classe témoin. D'après les élèves, le fait d'avoir la possibilité de choisir le déroulement de la scène est apparu comme motivant pour 86% des élèves de la Classe A tandis que les élèves de la Classe B se sont manifestement sentis frustrés

de ne pas avoir leur mot à dire. En effet, 80,5% d'entre eux ont indiqué que le fait de ne pas pouvoir choisir l'issue de la scène de "Life is Strange" avait eu un impact négatif sur leur motivation. Pour justifier leur réponse, la plupart des élèves de la Classe B a effectivement invoqué le manque de contrôle sur la situation au sein du jeu, ce qui était même considéré comme n'étant « pas normal » par sept élèves.

En termes d'apprentissages, 86% des élèves de la classe A et 78,6% des élèves de la classe B ont déclaré avoir appris quelque chose pendant la séance. Quelle que soit la classe, le principal apport a semblé de nature lexicale. Trois élèves (un élève de la classe A et deux élèves de la classe témoin) ont toutefois évoqué l'agencement et le fonctionnement d'un scénario (« la façon dont un scénario marche »).

Ainsi, l'analyse de ces résultats semble montrer que la perception des élèves quant à leur propre motivation dépendait dans une très large mesure de leur liberté d'effectuer un choix au sein du jeu. À ce stade cependant, la majorité des élèves des deux classes semblait convaincue d'avoir retiré quelque chose de la séance. Certes, sur ce point précis, on peut noter une différence de 7,4% entre les deux classes, sans que cela n'apparaisse vraiment significatif.

### **3.4. Évaluation formative (Annexe 7)**

Comme précisé ci-dessus, l'évaluation formative est intervenue après deux séances au cours desquelles les élèves de la Classe A ont vraiment pu s'approprier la mécanique du choix narratif de « Life is Strange ». Partant d'une situation initiale commune, les élèves ont effectivement pu effectuer leur choix relativement librement, dans la mesure où le professeur ne donnait accès à la vidéo suivante qu'une fois le travail demandé sur chaque fiche de travail vérifié et validé. La classe B s'est pour sa part vue imposer un cheminement spécifique ainsi que les fiches de travail correspondantes.

Bien entendu, cette évaluation formative avait pour but de faire le point sur les mêmes apprentissages que ceux de l'évaluation diagnostique, autrement dit le degré de maîtrise de la modalité, du pluperfect et de l'organisation d'un récit. Un dernier exercice servait également d'entraînement plus directement calibré sur ce qu'il était demandé d'effectuer lors de la tâche finale.

Le premier exercice concernait les modaux et revêtait une forme analogue aux deux premiers exercices de l'évaluation diagnostique, à ceci près que les modaux à utiliser n'étaient pas précisément indiqués dans la consigne. Malgré cela, il s'est avéré que 72,6% des élèves de la Classe A ont bien répondu aux questions, ce qui laisse entendre une maîtrise de 9,3% supérieure à celle enregistrée en amont de la séquence. La Classe B laissait pour sa part apparaître une progression de 7,2%.

L'exercice suivant consistait à nouveau à remettre des phrases d'un court récit dans le bon ordre, chaque phrase étant là encore marquée par des repères permettant de la situer. Le texte évoquait en outre le thème de « Life is Strange » et comportait davantage de phrases. Mais là encore, l'exercice a été plutôt bien réussi dans l'ensemble avec un taux moyen analogue à celui relevé lors de la première évaluation (76,8% contre 73,4% lors de l'évaluation diagnostique), et ce pour les deux classes. On aura donc relevé une très légère amélioration dans ce domaine précis des apprentissages.

L'exercice 3, tout comme l'exercice 4 de la précédente évaluation, concernait la maîtrise du pluperfect. Cette fois cependant, une nette amélioration a pu être observée dans les deux classes, puisque les élèves de la Classe A ont cette fois été 22,4% à parvenir à conjuguer convenablement toutes les phrases, et 18,8% dans la Classe B. En outre, 52,3% des élèves (Classe A) sont parvenus à conjuguer quatre des six phrases, contre 48,7% pour la Classe B. En revanche, une élève de la Classe A et deux élèves de la Classe B n'ont pas fait l'exercice (réponses manquantes) et il est peu probable que cela soit dû à un manque de temps.

### **3.5. Questionnaire final (Annexe 8)**

Pour cet ultime questionnaire (Annexe 8), la tendance affichée précédemment s'est trouvée confirmée. En effet, pour les élèves de la Classe A, le fait d'avoir la possibilité de choisir le cheminement de l'histoire, sous réserve d'avoir reçu l'aval du professeur avant de pouvoir accéder à la vidéo suivante, est apparu comme motivant pour 84,6% des élèves de la Classe A. Sans surprise, les élèves de la Classe B ont pour leur part estimé que l'impossibilité de choisir leur cheminement au sein du jeu nuisait à leur motivation. Ainsi, si les élèves de la Classe A ont eu l'impression « de jouer vraiment », ceux de B se sont une nouvelle fois sentis « frustrés », qualifiant le

procédé par le mot « dommage » voire « injuste », ce dernier terme est d'ailleurs revenu à six reprises dans les réponses.

Pouvoir choisir l'issue de chaque scène a également été interprété comme ayant eu un effet positif sur les apprentissages de la part de la Classe A. Ainsi, les élèves ont estimé que leur liberté de choix avait bel et bien permis d'améliorer leur maîtrise des modaux (64,3%) et du fonctionnement d'un scénario (75,6%). En revanche, seulement 37,8% des élèves de la classe ont considéré que leur maîtrise du pluperfect avait été renforcée.

Bien entendu, les réponses de la Classe B apparaissent bien plus mitigées. Selon eux, le fait de ne pas avoir la possibilité de choisir l'issue de chaque scène et de se voir imposer des choix a eu un impact négatif sur leur maîtrise de modaux (55,4%) et du fonctionnement d'un scénario de jeu vidéo (49,6%). Quant au pluperfect, seuls 35,4% des élèves ont estimé que l'absence de la possibilité de choisir avait entravé leur apprentissage.

Il faut cependant garder en tête qu'au vu des résultats à l'évaluation formative compilés plus haut, c'est davantage la perception qu'ont eu les élèves de leurs apprentissages qui a fait l'objet de variations entre la classe expérimentale et la classe témoin. En effet, les résultats obtenus par les deux classes ne semblent pas pointer vers des différences sensibles dans la maîtrise des savoirs concernés.

### **3.6. Retour sur les hypothèses de recherche**

Ce projet de recherche considérait comme hypothèses le fait que le choix d'une situation narrative au sein du jeu vidéo « Life is Strange » pouvait permettre de renforcer la motivation des élèves d'une part et améliorer leurs apprentissages d'autre part. Or il semble en effet que la motivation des élèves s'en soit trouvée renforcée. Quant aux apprentissages, on remarque une légère amélioration dans les cas des deux classes, ce qui semble impliquer qu'en dépit d'une motivation supérieure au sein de la Classe A, le fait de pouvoir choisir n'ait pas eu l'effet escompté, ou à tout le moins, pas dans les proportions espérées.

## 4. Conclusion

Cette étude, très exploratoire et empirique, a donné l'occasion d'étudier l'exploitation, dans le cadre de cours d'anglais, d'un jeu vidéo à embranchements narratifs qui n'avait a priori aucune vocation pédagogique. Celui-ci a été utilisé en tant que support authentique lors de plusieurs séances au sein d'une séquence relativement brève. L'objectif consistait bien entendu à placer les élèves en situation de jeu, de sorte à ce qu'ils mobilisent leurs connaissances et exploitent leurs compétences de façon naturelle au sein d'une activité qui consistait en apparence à se faire plaisir.

Il s'agissait d'examiner l'impact de la possibilité, pour les élèves, de faire des choix narratifs sur leur motivation et sur leurs apprentissages. À ce titre, il est intéressant de noter que « Life is Strange » a donc surtout fait office d'outil permettant aux élèves de s'approprier et d'approfondir leurs connaissances, mais que l'acquisition de nouvelles notions n'était pas l'objet principal. Il faut également prendre en compte le fait que le jeu s'est ici trouvé réduit à sa plus simple expression, puisqu'il s'agissait essentiellement de prises de décision face à des vidéos mais pas d'interaction directe, en autonomie, avec un système de jeu complet, offrant des environnements interactifs et de personnages avec qui parler librement. En ce sens, il pourrait être judicieux d'utiliser, dans le cadre d'un autre projet, des « livres dont vous êtes le héros » en langue anglaise.

Dans l'optique d'une analyse critique du travail de recherche effectué dans ce mémoire, peut-être aurait-il été également judicieux, pour opérer une comparaison moins artificielle, de livrer des cours plus classiques à la classe B. Il aurait alors fallu adopter une démarche pédagogique actionnelle plus traditionnelle, avec en ligne de mire les mêmes objectifs d'apprentissage.

Enfin, comme suggéré dans la première partie de ce projet de recherche, rien ne permet de dire que l'opinion des apprenants est pertinente quant à l'évaluation de l'utilité réelle de « Life is Strange » en classe. Il faut en effet garder à l'esprit que la motivation des apprenants a été évaluée par le biais de questionnaires plutôt que sur la base d'observations objectives, ce qui ne permet pas de déduire une amélioration des performances d'apprentissage.

## Références bibliographiques

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse de Doctorat en Science de la communication et de l'information. Université de Toulouse II et III.

Alvarez, J. & Djaouti D. (2012). *Introduction au serious game*. Paris : Question théoriques.

Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer / Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, vol. XLIX, n°2, 117-129.

Henriot, J. (1969). *Le Jeu*. Paris : Presses Universitaires de France.

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I) : Excellence and Equity in Education*. Paris : OECD Publishing. Disponible sur :

< [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\_19963785](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963785)

(consulté le 17.02.2017)

Ifenthaler, K. R. & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction : The teachers' perspective. *Computer in Human Behavior*, 29, 524-534.

Ministère de l'éducation nationale. (2010). *Programme de langues vivantes, enseignement commun, seconde générale et technologique. BO spécial n°4 du 29 avril 2010*.

Peterson, M. (2010). Computerized games and simulations in computer-assisted language Learning : A meta-analysis of research. *Simulation & Gaming*, vol. 41, n°1. New York : Sage Publications, 73-93.

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016. Disponible sur :

< <http://sdj.revues.org/628> ; DOI : 10.4000/sdj.628  
(consulté le 07.12.2016)

Triclot, M. (2011). Philosophie des jeux vidéo. Paris : Editions la Découverte.

Vitali-Rosati, M & Sinatra, M.E. (2014) Pratiques de l'édition numérique. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 63.

## Table des annexes

Annexe 1. Plan de séquence .....	33
Annexe 2. Questionnaire initial.....	45
Annexe 3. Evaluation diagnostique .....	47
Annexe 4. Script de la première scène de Life is Strange.....	49
Annexe 5. Questionnaire intermédiaire .....	51
Annexe 6. Feuille de travail – Situation initiale .....	52
Annexe 7. Evaluation formative.....	54
Annexe 8. Questionnaire final .....	56



## Annexe 1. Plan de séquence

Lycée J. Michelet – M.PELATAN – Classe de 2nde

### Présentation générale

**Séquence pour la classe de seconde** : cycle de détermination - “LIFE IS STRANGE”

**Notion du programme** : Sentiments d'appartenance – Singularités et Solidarités

**Extrait du programme** : BO spécial n°4 du 29 avril 2010 - L'art de vivre ensemble

“La classe de seconde se consacre à l’art de vivre ensemble [...] qu'il s'agisse de l'évolution des sociétés traditionnelles ou de la redéfinition des rapports sociaux, partagés entre valeurs collectives et individualisme. L'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient..., permet à l'élève à la fois de prendre conscience que les différences sont le signe d'une altérité mais aussi qu'elles ne peuvent masquer une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de tout être humain.”

**Thématique** : L'influence des choix de vie personnels sur l'ensemble d'une communauté (ici, à l'échelle d'une ville de taille modeste et d'un établissement universitaire américains). Illustration faite par l'entremise d'un jeu vidéo intitulé “Life is Strange” à forte composante scénaristique et au sein duquel les choix des joueurs influencent la suite de l'histoire.

**Problématique** : To what extent can a person be singled out depending on his or her differences ?

Les supports proposés au cours de cette séquence permettront de faire réfléchir les élèves aux différentes formes que peut prendre le respect ou le non respect de règles sociétales établies et sur ce que cela implique en termes de perception de soi et des autres.

- Le rôle de l'autorité et ses éventuels excès
- L'importance de la notion de choix
- La culture universitaire américaine
- Le jeu vidéo en tant que média aux spécificités propres et en tant que vecteur d'idées

**Note** : Il est important de prendre en compte le fait que cette séquence s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche en vue de la rédaction d'un mémoire de Master MEEF. De fait, certains aspects de la séquence s'avèrent par nature expérimentaux. Ainsi, le simple fait d'exploiter un jeu vidéo en guise de support principal suscite un grand nombre de

questions que la démarche de recherche entend examiner.

L'objet de la recherche consiste également à étudier l'impact de l'utilisation d'un jeu vidéo à forte composante narrative sur la motivation des élèves en cours d'anglais. Le jeu en question laissant notamment l'utilisateur faire ses propres choix, choix qui influencent le déroulement du scénario.

## Activités langagières

**Descriptif de la tâche finale :** « You're a scenarist for the video game 'Life is Strange'. Write a text in which you propose at least two ways of concluding Maxine and Chloe' story. »

**Activité langagière dominante :** Expression Ecrite (EE)

### Autres activités langagières travaillées :

- Compréhension Orale
- Compréhension Ecrite
- Expression Orale en Continu

### Descripteurs correspondants

- **Expression Ecrite - B1**

“Rédiger un texte articulé et cohérent, sur des sujets concrets ou abstraits, relatif aux domaines qui lui sont familiers.” + “Ecrire un court récit, une description, un poème, de brefs essais simples”

- **Compréhension Orale - B1 :**

Comprendre les points essentiels d’une intervention énoncée dans un langage clair et standard. + Comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche en situation réelle ou simulée. + Comprendre les points principaux d’une intervention sur des sujets familiers ou étudiés y compris des récits courts.

- **Compréhension Ecrite - B1 :**

Comprendre des textes essentiellement rédigés dans une langue courante. + Comprendre un enchaînement de faits.

- **Expression Orale en Continu - B1 :**

S’exprimer de manière simple sur des sujets variés + Relater des expériences vécues, en rendre compte (événements, dialogues, texte écrit ou oral).

## Compétences

### Culturelles

L'université américaine, le jeu vidéo, les suggestions.

### Linguistiques

**Lexique** : université, description d'image, réseaux sociaux, choix et décisions, sentiments.

**Grammaire** : la modalité (probabilité), les énoncés interrogatifs, cause / conséquence.

**Phonologique** : les liaisons, prononciation de "-ed", accents de mots, accents de phrases, accentuation des énoncés interrogatifs

### Pragmatiques

La description, l'emphase, l'organisation globale d'un récit.

### Socio-linguistiques

Proposer un projet de script, clore un récit.

### Méthodologiques

Etoffement de la production écrite.

## Supports retenus

1. Chanson - "To All of You American Girls" by Syd Matters, extraite de la bande originale de Life is Strange. Texte consultable en annexe.
2. Cinq images extraites du jeu Life is Strange (utilisées dans le cadre d'activités de groupes différenciées).
3. Vidéo "Launch Trailer Life is Strange"
4. Texte 'Life is Strange Presentation'. (précédée d'une activité de matching pour introduire le vocabulaire).
5. Un extrait du jeu "Life is Strange" permettant d'illustrer la mécanique du choix narratif du joueur.
6. Un script des développeurs correspondant à la scène décrite dans le premier extrait étudié.

7. Cinq scripts retraçant des scènes clés du jeu Life is Strange, les vidéos qui y correspondent et près de dix autres vidéos représentant les conséquences des choix effectués par les élèves.

## Activités prévues

### 1. Document audio : “To All of You American Girls” de Syd Matters. BO de Life is Strange

Ce document sert d'anticipation à la séquence et permet de faire émerger des éléments qui seront nécessaires tout au long de celle-ci.

**Objectifs culturels** : Le titre de la chanson permet de situer l'action de la séquence à venir et évoque clairement les protagonistes de l'aventure. Le thème de l'Amérique est introduit et les paroles de la chanson, qui sont d'ailleurs très nettes et facilement compréhensibles, permettent d'établir qu'il s'agit d'un hommage à des jeunes femmes, et plus précisément des étudiantes. La question d'une petite ville de l'Oregon (“somewhere around the mountains”), loin des grands centres urbains américains habituellement évoqués en classe permet en outre d'aborder la question la “province” américaine. Enfin, la tonalité légère du texte permet de mettre en valeur certains stéréotypes, stéréotypes qui sont par la suite largement déconstruits.

**Outils linguistiques** : le lexique de l'amitié et de la chanson sera rebrassé (ou introduit) pour aborder ce document. L'expression des sentiments permettra de mobiliser nombre d'adjectifs dans ce domaine. Enfin l'expression de la probabilité sera nécessaire, notamment ses différents degrés exprimés par must, may et might.

**Mise en œuvre** : Il s'agira dans un premier temps pour les élèves de partir des sentiments que leur évoque la première écoute de la chanson pour exprimer des hypothèses sur le contexte. De quel genre de chanson s'agit-il ? On tentera d'aboutir à la notion d'hommage, tout en évoquant, sans s'y appesantir à ce niveau, l'ironie du texte et son exploitation des stéréotypes concernant les américaines.

Dans un deuxième temps, on abordera le fait que “To All of You American Girls” sert de bande-son à un produit culturel, ce qui permettra de rebrasser tous les supports connus des élèves avant de leur révéler la véritable nature du document.

Enfin, une version tronquée des paroles de la chanson sera proposée aux élèves qui seront ensuite invités dans une perspective actionnelle à former des groupes puis à échanger sur les mots qu'ils penseront avoir identifiés.

**Stratégies** : Si ce premier support fait la part belle à la compréhension de l'oral, l'introduction du texte permet dans une moindre mesure de faire le lien avec l'écrit, et notamment avec l'idée qu'un texte de cette nature, et par extension un script à la base de tout produit culturel, est nécessaire pour aboutir à quelque chose qui sera ensuite “joué” devant un spectateur potentiel.

Un autre objectif est de favoriser un réseau élève/élève où l'on s'appuiera sur les plus à l'aise dans la compréhension de l'oral pour partager leur compétence avec les élèves les moins à l'aise. Ces derniers pourront ainsi écouter et éventuellement répéter les mots identifiés et ainsi enrichir leur propre expression. Le lien vers l'activité

suivante, sera d'ailleurs favorisé car il s'agira là également d'un travail de groupe.

**Note recherche** : A l'issue de la première séance, les élèves seront invités à répondre à un questionnaire en ligne (type Google Form) en français. L'objectif étant de recueillir des données initiales exploitables pour le projet de recherche.

## **2. Documents iconographiques : cinq images extraites du jeu Life is Strange (utilisées dans le cadre d'activités de groupes différenciées)**

Cinq images évocatrices de scènes clés du jeu sont utilisées pour tenter d'introduire les protagonistes principaux, leur relation et des événements forts de l'histoire à venir. L'idée est ici de permettre aux élèves de mieux appréhender un support qui, au même titre qu'un film, ne pourra pas être exploré dans son intégralité en classe. Ces documents doivent permettre de répondre à l'un des objectifs visés par la tâche finale, notamment celui consistant à décrire des scènes au sein desquelles un élément majeur est susceptible de faire avancer une histoire. Les élèves auront ainsi une base lexicale et des exemples pour alimenter leur créativité lors des dernières étapes de la séquence.

Afin de rendre cette étape utile et adaptée, il est nécessaire de bien analyser les points d'appui pouvant aider les élèves, mais aussi les obstacles, dont certains pourront faire l'objet d'une anticipation lors d'un travail éventuel sur la jaquette du jeu.

**Objectifs culturels** : Les images présentées permettent d'introduire le thème de l'université américaine, puisqu'il est notamment question d'un couloir rempli de casiers, d'une salle de classe, d'une chambre de dortoir mais aussi de décors typiques du nord ouest de l'Oregon. Ces points pourront faire l'objet d'explications plus précises selon le degré de connaissance des élèves sur ces sujets (une carte des Etats-Unis étant par exemple affichée dans la salle), de sorte à s'assurer que tous soient à même d'appréhender la suite de la séquence.

**Outils linguistiques** : le lexique de la description d'image doit impérativement être rebrassé pour permettre aux élèves de réaliser cette activité. Une fiche méthodologique de rappel leur a donc été distribuée. Pour le reste, si les élèves sont invités à utiliser des paraphrases pour décrire le contenu de chaque image, l'enseignant pourra intervenir ponctuellement. De plus, un dictionnaire unilingue est comme à chaque séance, mis à disposition des élèves.

**Compétence pragmatique** : il sera intéressant de faire repérer dans chaque image les outils utilisés pour mettre en valeur le sujet principal, qu'il s'agisse des personnages eux mêmes, de leurs actes, ou d'un phénomène particulier (comme dans l'image 3, où le vrai point de focalisation est la tempête, et non le personnage principal).

**Mise en œuvre (semi-détaillée)** : l'utilisation de cinq images distinctes répond à un double objectif. L'idée principale est de faire travailler les élèves en cinq groupes qui, en fin de séance, devront échanger leur travail et, si le temps le permet, lire leurs productions à haute voix pour que les autres élèves puissent tenter de dessiner et se représenter les scènes détenues par les autres groupes. On arriverait ainsi à brosser un tableau relativement exhaustif du contexte dans lequel se déroule Life is Strange.

En outre, chaque image ne représente pas le même niveau de complexité et comporte un nombre variable d'éléments à décrire. L'analyse des points d'appui et des obstacles de chacune de ces images permettra chaque fois de confier l'image au groupe le plus susceptible de produire une description pertinente. On favorisera ainsi une approche relevant de la différenciation pédagogique.

Enfin, la suite de la séquence étant largement basée sur du travail de groupes, on pourra profiter de ce premier travail pour observer le fonctionnement des différents groupes et éventuellement les remanier dans les séances ultérieures.

La mise en commun et recaps (synthèses, à l'issue desquelles l'image originale sera projetée au tableau) permettra enfin l'émission d'hypothèses de sens que le document suivant permettra de confirmer ou d'infirmer.

**Stratégies** : On ne perd pas de vue notre objectif communicatif portant sur la production écrite. Lors de l'étude de ces images, les élèves seront effectivement amenés à décrire avec un grand degré de précision, à l'écrit, des situations particulières qui par la suite, pourront être réexploitées. Il en va bien sûr de même pour le descriptif d'une image, qui accompagne très souvent un scénario/script de jeu vidéo.

Enfin les phases d'émission d'hypothèse et de recap (synthèse) donnent lieu à des productions orales de la part des élèves. Celles-ci s'appuient sur les repérages qu'ils ont effectués, il s'agit donc d'une production à partir de notes. Il conviendra là encore de mettre l'accent sur la complexification et l'étoffement des énoncés. Il est possible, à partir d'un énoncé sommaire, de faire ajouter des éléments un par un par des élèves que l'on désignera.

Ceci est un exemple d'une activité d'entraînement à la production écrite suivie d'une phase de production orale. Il conviendra pour le professeur de désigner les élèves avec finesse pour faire progresser l'énoncé, mais aussi pour faire simplement répéter les énoncés produits par ceux qui, autrement, ne prendraient pas la parole. Enfin, l'élaboration de la trace écrite sera faite par les élèves qui essaieront de se souvenir des énoncés produits lors des phases de recap (mobilisation de leur mémoire à court terme).

**Problématique** : l'étude de ces premiers documents pourra donner lieu à une production personnelle (écrite de préférence) où les élèves pourront tenter d'imaginer l'histoire des personnages qui sont communs à chacune des images proposées.

### **3. Document vidéo : "Launch Trailer Life is Strange"**

Un trailer de jeu vidéo tel que Life is Strange est tout à fait analogue dans sa structure à une bande-annonce de film. Elle répond aux mêmes codes et a pour but de faire la promotion d'un produit culturel. Ce point devra être souligné si le document est bel et bien exploité en classe.

En effet, son utilisation dans la séquence n'est pas obligatoire mais interviendra si les synthèses obtenues à ce stade ne permettent pas aux élèves d'aborder la suite de la séquence dans les meilleures conditions. De fait, plutôt qu'une proposition d'exploitation du document, les lignes qui suivent se borneront à lister les points d'appui et obstacles.

#### **Points d'appui :**

- \* Rythme plutôt lent
- \* Images explicites
- \* Peu ou pas de dialogues
- \* Présence de texte promotionnel
- \* Codes propres à la bande-annonce : les enjeux de l'intrigue sont clairement exposés mais la résolution de cette dernière n'est que suggérée.

#### **Obstacles :**

- \* Le fond musical
- \* Accent régional américain prononcé dans la chanson
- \* Vocabulaire inconnu
- \* Le texte promotionnel contient des références délicates à appréhender.
- \* En dépit du rythme assez lent, les brusques changements de situation pourront perturber certains élèves.

#### **4. Texte : “Life is Strange Presentation”**

Ce texte s'inscrit dans la continuité des documents précédents tout en abordant le contexte de développement de Life Is Strange. C'est un texte plutôt factuel, dont l'objectif est essentiellement culturel et linguistique. Néanmoins, le dernier paragraphe apporte une ultime confirmation quant à la nature du scénario. Ce dernier passage pourra faire l'objet d'un travail particulier puisqu'il prend la forme d'un résumé de l'histoire, élément qui pourra se révéler d'une grande importance pour la réalisation de la tâche finale.

**Objectifs culturels :** le jeu en lui-même et la manière dont il a été conçu, ses éléments constitutifs, la manière dont il est décrit par la presse.

**Outils linguistiques :** Le lexique propre aux jeux vidéo (character, setting, plot, to unfold, gameplay, graphic adventure, entertainment, adventure tropes, game mechanic, point-and-click puzzle, platforms etc.) du développement (developed, field research, making characters, voice recording sessions), celui de la critique vidéoludique (favourable reviews, BAFTA Games Award, etc.). Le dernier paragraphe permettra de mettre l'accent sur la structure “to prevent something/someone from doing something”.

**Compétence pragmatique :** De ce point de vue, il est intéressant de souligner l'aspect factuel de l'article qui se contente donc d'exposer des faits de manière précise sans qu'un avis ne soit exprimé. Mais ce but est-il atteint ? La structure de l'article ne laisse-t-elle pas transparaître la subjectivité de l'auteur ? Cet aspect pourra notamment être étudié par les élèves les plus à l'aise dont la progression les porte déjà vers le niveau B2, selon le CECRL.

**Mise en œuvre :** L'étude de ce texte peut être mise en place sous forme d'entraînement à la CE (compréhension de l'écrit) Cf. supra pour les stratégies à mettre en place. Dans un premier temps, le vocabulaire clé sera introduit par un simple exercice de matching de vocabulaire, à l'issue duquel le texte lui-même sera distribué.

Il s'agira alors pour les élèves de repérer le lexique connu en contexte, ce qui permettra de faciliter quelque peu l'accès au sens.

Enfin, une série de questions sur des éléments du texte fera office d'étape de vérification.

**Stratégies** : Ici encore, on insistera sur les phases de recap (synthèse) à l'oral pour faire étoffer et complexifier leurs énoncés par les élèves. L'accent sera mis sur la prononciation de la désinence "-ed" qui ne manquera pas d'apparaître dans les productions spontanées.

## 5. Document vidéo : Extrait du jeu "Life is Strange"

Avec ce premier extrait de "gameplay", les élèves vont enfin être confrontés directement au support principal de la séquence. L'objectif consiste ici à permettre à ces derniers de se familiariser à la mécanique centrale de Life is Strange, autrement dit, la mécanique du choix narratif. En effet, à des moments clés du jeu, le joueur se voit contraint de choisir entre plusieurs options de dialogues représentant autant d'embranchements scénaristiques. Choisir, c'est donc orienter l'histoire dans une direction donnée. Or pour choisir, il faut comprendre, et c'est là tout l'enjeu de la séance.

**Note recherche** : Afin de mesurer l'impact du choix sur l'implication des élèves, l'une des deux classes auxquelles sera proposée cette séquence aura véritablement la possibilité de choisir l'issue de la scène. L'autre classe, faisant alors office de classe témoin, se verra quant à elle imposer un choix. A l'issue de la séance, un questionnaire portant spécifiquement sur ce sujet sera de nouveau soumis aux élèves.

**Objectifs culturels** : La scène qui nous intéresse ici a lieu sur le campus d'une université américaine. Nombres d'éléments différents de ceux que les élèves français connaissent. Il s'agira de mettre l'accent sur ces différences, comme la présence de "lockers" ou même celle de "vending machines" dans les couloirs.

**Outils linguistiques** : Plusieurs faits de langue peuvent être traités à partir de ce document, mais c'est surtout sur la compétence discursive qu'il conviendra de mettre l'accent ici. Le lexique est par ailleurs souvent livré tel quel puisque les objets avec lesquels ils est possible d'interagir sont affichés et désignés par leur nom.

**Mise en œuvre** : Cette CO pourra être abordée soit en entraînement collectif, c'est-à-dire que l'on s'appuiera sur les repérages individuels des élèves, suivis d'une mise en commun au tableau, puis d'une mise en relation des éléments repérés, d'un classement et enfin d'émission d'hypothèses de sens par les élèves, soit en écoute individuelle en salle informatique, le tout dépendant des ressources disponibles à ce moment précis.



En écoute individuelle, il sera possible d'aborder l'extrait de différentes manières en ouvrant la voie à de la différenciation. En effet, certains élèves pourront disposer d'une version de l'extrait directement accompagnée de sous-titres.

En classe entière, des transcriptions différentes seront finalement proposées aux élèves, qui devront d'abord en observer les caractéristiques puis tenter de retrouver celle correspondant à la scène étudiée.

**Stratégies** : les stratégies d'entraînement à la CO seront privilégiées ici, comme décrites dans la mise en œuvre. La retranscription éventuelle par les élèves d'extraits du discours servira pleinement l'objectif recherché lors de la tâche finale.

En effectuant des pauses à des moments précis, l'exploitation de cette vidéo permettra également de revenir sur les expressions de la cause et de la conséquence (fait de langue travaillé au cours de la séquence) et sera complexifiée et étoffée par le professeur en fonction de la production des élèves. On retrouve l'expression de l'équiprobabilité vue lors de l'étude du document 1 (I may be right I may be wrong).

## 6. Un script correspondant à une unique scène de Life is Strange

Avec en ligne de mire la réalisation de la tâche finale, les élèves vont se voir proposer un script correspondant aboutissant sur deux embranchements scénaristiques possibles. Le script se compose d'une description succincte du contexte, puis d'un dialogue aboutissant à une la prise de décision censée orienter vers l'un ou l'autre des deux arcs narratifs. Le reste du script, correspondant à l'une ou l'autre des décisions, reste en possession de l'enseignant. Ici, l'intérêt consiste à fournir un modèle de ce qui sera attendu en termes de production à la fin de la séquence tout en ménageant un effet de suspense censé permettre de maintenir l'attention des élèves.

**Objectifs culturels** : le document permet d'entrer à plein dans ce qui fait la singularité du personnage principal et permet d'évaluer la réaction des différents personnages, tous étudiants, à la différence et à l'altérité. Leur réaction à l'anormal et à l'étrange est clairement marquée par un background culturel qui nécessitera indubitablement des éclaircissements de la part de l'enseignant.

**Outils linguistiques** : le dialogue proposé est intéressant à plus d'un titre puisqu'il permet d'entrevoir une version écrite d'une conversation. Formes contractées, hésitations et expressions naturelles de l'américain parlé devront faire l'objet de repérage particulier.

**Compétence pragmatique** : on s'intéressera spécifiquement ici aux codes qui régissent la rédaction d'un script. Chaque texte débute en effet par une description générale du contexte de la scène, puis le dialogue intervient. Au sein de ce dernier, chaque interlocuteur est systématiquement signalé par son nom en début de ligne, tandis que des informations semblables à des didascalies apparaissent à intervalles réguliers en italiques.

**Mise en oeuvre partielle** : Dans un premier temps, lors d'une phase de synthèse, les élèves seront invités à tenter de se remémorer la scène étudiée lors de la séance précédente. On pourra leur demander de réaliser un schéma pour mieux visualiser le fonctionnement de la narration.

====> (Choice 1 : Comfort Victoria)

SCENE 1

====> (Choice 2 : Make fun of Victoria)

Dans un second temps, les élèves, placés en groupes, profiteront d'un temps de concertation à l'issue duquel il leur faudra produire un petit texte commun de quelques lignes censé décrire ce qui, à leur avis, va se passer ensuite. Le texte devra adopter la forme du script. Dans chaque groupe, un ou deux élèves se verront attribuer la tâche de rendre compte au reste de la classe du résultat de leur travail. On pourra même, si l'on dispose de suffisamment de temps, organiser un vote afin de sélectionner la suite la plus réussie.

Puis en fin de séance, les élèves seront amenés à véritablement effectuer le choix et assisteront aux conséquences de leur décision.

### **7. Cinq scripts, les vidéos qui y correspondent et près de dix autres vidéos représentant les conséquences des choix effectués par les élèves**

Cette phase, critique pour permettre aux élèves d'effectuer la tâche finale devra sans aucun doute s'étendre sur plusieurs séances. Il s'agit une nouvelle fois de diviser la classe en différents groupes (éventuellement en binômes) puis d'offrir à ces derniers la possibilité d'accéder, via une borne wi-fi dédiée et un téléphone portable par groupe, à près de cinq vidéos correspondant à des scènes spécifiques de Life is Strange. Chaque scène sera accompagnée d'un script correspondant et les élèves devront chaque fois, avec l'aide de l'enseignant, tenter de produire un texte sur la suite des événements grâce à une fiche de travail.

Si cela est possible, et selon la composition des groupes, il s'agira pour l'enseignant d'orienter autant que faire se peut les groupes les moins à l'aise vers les séquences les moins complexes, dans une optique de différenciation.

### **8. Activité de reconstitution de la trame narrative de Life is Strange**

## Evaluations

- Une évaluation diagnostique aura lieu avant le début proprement dit de la séquence, à des fins de recherche.
- Une évaluation formative collective sera effectuée à l'issue de l'étude des documents 1, 2 et 3. Elle portera sur les compétences culturelles et linguistiques travaillées (lexique, expression de la probabilité, de la cause et de la conséquence) grâce à des exercices contextualisés.
- La reprise du cours précédent donnera systématiquement lieu à une évaluation formative d'un ou plusieurs élèves, que celle-ci soit effectuée en production orale en continu (POC) ou en interaction (POI) en fonction de ce qui aura été demandé et précisé aux élèves dans le homework.
- Une évaluation intermédiaire, également exploitée dans le cadre du projet de recherche sera effectuée, en PE, à l'issue des séances lors desquelles les élèves auront accès au contenu de Life is Strange.
- L'activité langagière dominante de la séquence étant une activité de production, la tâche finale pourra servir d'évaluation sommative pour cette séquence. La production finale est évaluée selon une grille établie en majeure partie d'après les critères définis par le CECRL.
- Une évaluation au niveau B1 ne saurait exiger un anglais authentique sans aucune erreur de la part du locuteur.

### WRITTEN SCRIPT – ASSESSMENT CRITERIA

CONTENT /8		
<b>Topic</b>		
- Clearly deal with the subject	3	
- Partially deals with the subject	2	
- Hardly deals with the subject	1	
<b>Structure</b>		
- Can use a variety of words efficiently to mark clearly the relationships between ideas.	2	
- Can link a shorter, simple elements into a connected, linear sequence.	1	
- Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something simple.	0.5	
<b>Precision</b>		
- Can pass on detailed information reliably.	3	
- Can explain his/her main points in an idea or problem with reasonable precision.	2	

- He/She generally has to compromise the message.	1	
<b>LANGUAGE /8</b>		
<b>Grammar</b>		
- Good grammatical control; non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare.	4	
- Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.	3	
- Generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.	2	
- Systematic errors that may lead to misunderstanding.	1	
<b>Vocabulary</b>		
- Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.	4	
- Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts.	3	
- Controls a narrow repertoire.	2	
<b>DELIVERY /4</b>		
- The script generally corresponds to the examples studied in class.	4	
- The script partially corresponds to the examples studied in class.	3	
- The script is understandable but does not correspond to the examples studied in class.	2	
- The script is mostly broken and leads to misunderstanding.	1	

Pour utiliser cette grille de manière adéquate, il faut que le professeur connaisse les descripteurs correspondant au niveau B1 du CECRL pour chacun de ces items. Ci-dessus un exemple d'inventaire des descripteurs pertinents pour cette tâche finale. D'autres choix sont possibles, dès lors qu'ils correspondent à ce qui a été travaillé au cours de la séquence. Il s'agit donc ici d'une grille critériée et progressive permettant d'attribuer une note chiffrée à un élève en fonction de sa performance. Celle-ci pourra cependant être amenée à changer en fonction du déroulement de la séquence.

## Annexe 2. Questionnaire initial

- 1/ En quelques mots, dites ce que l'expression "jeux vidéo" vous évoque ?
- 2/ Avez-vous déjà joué à des jeux vidéo ? OUI - NON
- 3/ Si oui, avez-vous déjà joué à des jeux vidéo entièrement en anglais (sans sous-titres français) ? OUI - NON
- 4/ Avez-vous déjà joué à des jeux vidéo partiellement en anglais (voix en anglais avec sous-titres français) ? OUI – NON
- 5/ A quel(s) genre(s) de jeux vidéo avez-vous le plus joué ? (Faites une liste)
- 6/ Aujourd'hui, à quel(s) genre(s) de jeux jouez-vous le plus ?
- 7/ Sur quel(s) support(s)/plate-forme jouez-vous ?
- Smartphone
  - Tablette
  - Console de salon
  - Console portable
  - Ordinateur
  - Autre
- 8/Jouez-vous à des jeux en ligne ? OUI - NON
- 9/ Si oui, lors de vos sessions, avez-vous des interactions avec des joueurs anglophones (via chat ou canal audio) ? OUI - NON
- 10/ Certains de vos jeux nécessitent-ils de comprendre de l'anglais ? OUI - NON
- 11/ Avez-vous déjà appris de nouveaux mots anglais en jouant à des jeux vidéo ? OUI – NON
- 12/ Pensez-vous que les jeux vidéo peuvent améliorer votre apprentissage de l'anglais, au-delà de l'acquisition de simples mots ?
- 1 - Pas du tout convaincu
  - 2 - Peu convaincu
  - 3 - Plutôt convaincu
  - 4 - Tout à fait convaincu
- 13/ Pensez-vous qu'il pourrait être intéressant d'utiliser les jeux vidéo en cours d'anglais ?
- 14/ Si oui, de quelle manière les envisagez-vous ?

15/ Dans votre vie de tous les jours, quel(s) type(s) de média vous intéressent le plus ? (internet, film, peinture, livre, magazine, bd, musique, etc.)

16/ Avez-vous déjà joué à des jeux au sein desquels vos choix ont une influence sur le déroulement de l'histoire ? Si oui, le(s)quel(s) ?

## Annexe 3. Evaluation diagnostique

NAME :

CLASS :

DATE :

### ENGLISH TEST

(Relax, it is NOT marked, but do your best!)

#### Exercice 1 : Complétez le dialogue suivant en utilisant can/can't/must/may

JOHN: ' \_\_\_\_\_ you come to the match this afternoon?'

PETER: 'I'm sorry. I \_\_\_\_\_. I \_\_\_\_\_ wash my father's car.'

JOHN: 'But it's raining! Don't waste your time: you \_\_\_\_\_ wash it later! If it is not cleaned by the rain!'

PETER: 'I know, but my parents say the rain \_\_\_\_\_ stop soon.

And I \_\_\_\_\_ go out with you tonight because I \_\_\_\_\_ go to my grandmother's party and I \_\_\_\_\_ come back late.'

#### Exercice 2 : Choisissez le modal qui correspond le mieux à chaque phrase

1. You \_\_\_\_\_ feel tired if you don't sleep. (will/must/should)
2. You \_\_\_\_\_ find this book in any local bookstore.(can/must)
3. You \_\_\_\_\_ pay your bills! (might/would/must)
4. Tomorrow, I \_\_\_\_\_ quit my job. (will/can/would)

#### Exercice 3 : Replacez les phrases de l'histoire suivante dans le bon ordre !

- A. Then, she decides to use her abilities to help people and make things right in her town.
- B. but after a while, she realises that she has the ability to change the past!
- C. So, when she witnesses a crime, she decides to use her power to save the victim.
- D. At the beginning of the story, the main character doesn't know she can rewind time
- E. But finally, she understands that her power may cause more trouble than anything else.

Réponse : \_\_\_\_\_

**Exercice 4 : Traduisez les phrases suivantes (il faut utiliser le prétérit et le pluperfect !)**

1. Je ne savais pas où elle était allée.
2. Je l'ai regardé. C'était (it was) l'homme qui m'avait souri dans le train.
3. J'ai dit que je n'avait rien entendu.
4. Elle pensait qu'il ne l'avait jamais aimée.
5. Je venais juste de sortir.
6. Il s'est rendu compte qu'il n'avait pas pris la bonne route (the right road).



## Annexe 4. Script de la première scène de Life is Strange

### Life is Strange - Script

#### Description of the scene :

After leaving the main building, Maxine goes to the dormitories to get her USB stick, but the way is blocked by Victoria and her friends.

#### Dialogue :

<b>Max :</b>	<i>[thinking]</i> Oh shit, there is Victoria and her mean girls.
<b>Victoria :</b>	Oh look, it's Max Caulfield, the selfie ho of Blackwell.  Since you know all the answers, <b>I guess you'll have to find another way into the dorm.</b> We ain't moving.  Oh wait, hold that pose! <i>[takes a picture with her phone]</i> So original. Don't worry Max, I'll put a vintage filter on it right before I post it all over social medias. Now, why don't you go fuck your selfie?
<b>Max :</b>	<i>[thinking]</i> Oh yes Victoria, I'll get you out of my way.

**YOUR TASK :** Make a choice to get Victoria out of the way and write a short text in which you imagine what happens next.

Useful Vocabulary	
- water pump	- paint bucket
- sprinkler (arroseur automatique)	- ladder (échelle)
- janitor (gardien, concierge)	- to splash (éclabousser)
- to tamper with (trafiquer)	- wet (mouillé)
- to hide (se cacher)	- handle (poignée)
to play a trick on someone (jouer un tour à quelqu'un)	

#### Description of the scene :

**Dialogue :**


## Annexe 5. Questionnaire intermédiaire

1/ Trouvez-vous motivante l'idée d'utiliser un jeu vidéo en classe d'anglais ? OUI-NON

2/ Trouvez-vous que “Life is Strange” est un jeu avec lequel il est motivant de travailler ? OUI-NON

3/ CLASSE A : Le fait de pouvoir choisir l'issue des scènes de “Life is Strange” vous semble-t'il être un aspect motivant ? OUI-NON

3/ CLASSE B : Le fait de ne pas pouvoir choisir l'issue des scènes de “Life is Strange” vous semble-t'il avoir eu impact négatif sur votre motivation ? OUI-NON

4/ Pourquoi ?

5/ Pensez-vous avoir appris quelque chose de nouveau en anglais aujourd'hui ? OUI-NON

6/ Si oui, qu'avez-vous appris ?

## Annexe 6. Feuille de travail – Situation initiale

### Life is Strange - Scene 1

#### Description of the scene :

After class, Maxine goes to the restroom. A butterfly sails through the open window and Max seizes the opportunity to photograph it, accidentally hiding herself behind the stalls in the process. Thus hidden, she goes unnoticed when local rich boy Nathan storms into the bathroom, muttering to himself. A blue-haired girl follows shortly after him and starts threatening him. Nathan pulls a gun on the girl, accidentally shooting her. In a single, sudden effort, Maxine develops the ability to rewind time...

#### Dialogue :

<b>Max :</b>	<i>[thinking]</i> Empty. Good. Nobody can see my meltdown. Except for me. Just relax. Stop torturing yourself. You have "a gift". Okay girl, you don't get a photo op like this everyday.
<b>Nathan :</b>	<i>[muttering]</i> It's cool, Nathan... Don't stress... You're okay, bro. Just count to three... Don't be scared... You own this school... If I wanted, I could blow it up... You're the Boss.
<b>Blue-haired girl :</b>	I hope you checked the perimeter. Now, let's take business. You got hella cash.
<b>Nathan :</b>	That's my family, not me.
<b>Blue-haired girl :</b>	Oh boo hoo, poor little rich kid. I know you been pumpin' drugs n' shit to kids around here... I bet your respectable family would help me out if I went to them. Man, I can see the headlines now.
<b>Nathan :</b>	<i>[Nathan takes out his gun and points it at the girl]</i> You don't know who the fuck I am or who you're messing around with!
<b>Max :</b>	Noooooooooooo! <i>[accidentally rewinds time]</i>

#### YOUR TASK :

1/ Which choice have you made? Circle your answer.

<b>Choice A</b>	<b>Choice B</b>
Try to warn the blue-haired girl before	Try to use the fire alarm.

it's too late.

**2/ Write a short text in which you imagine what might happen next.**

**3/ What would have happened if you had chosen the other option? Write a short text.**

## Annexe 7. Evaluation formative

NAME :

CLASS :

DATE :

### ENGLISH TEST (good luck !)

**Exercice 1** : Complétez le dialogue suivant en utilisant modaux que vous connaissez.

- 1/ At the beginning of the story, the main character doesn't know she \_\_\_\_\_ rewind time.
- 2/ Maxine \_\_\_\_\_ save Chloé's life.
- 3/ Maxine \_\_\_\_\_ rewind time and she \_\_\_\_\_ change the past if she wanted.
- 4/ Chloe \_\_\_\_\_ enter in the toilets because she could be hurt.
- 5/Maxine \_\_\_\_\_ prevent Nathan from shooting at Chloe.
- 6/ Nathan said he \_\_\_\_\_ attack Chloe if he \_\_\_\_\_.
- 7/ Life is Strange \_\_\_\_\_ be the best game in the world.

**Exercice 2** : Replacez les phrases de l'histoire suivante dans le bon ordre !

- A. The player's actions will adjust the narrative
- B. The game's plot focuses on Maxine Caulfield,
- C. thus leading her every choice to enact the butterfly effect.
- D. to rewind time at any moment,
- E. photography student who discovers that she has the ability
- F. After having foreseen an approaching storm,
- G. once allows to travel back in time.
- I. as it unfolds, and reshape it
- J. Max must take on the responsibility to prevent it
- K. from destroying her town.

Réponse : \_\_\_\_\_

**Exercice 3** : Traduisez les phrases suivante (il faut utiliser le prétérit et le pluperfect !)

1/ Maxine est retournée à l'endroit où elle avait rencontré Nathan la première fois.

---

---

---

2/ Nathan ne comprenait pas ce qui s'était passé.

---

---

3/ Chloé venait de commencer à travailler quand le téléphone a sonné.

---

---

---

4/ Si Maxine avait su ce qui allait se passer, elle n'aurait pas remonté le temps.

---

---

---

5/ Chloé n'aurait pas été blessée si Maxine avait déclenché l'alarme incendie plus tôt.

---

---

---

6/ La tempête n'avait pas encore commencé quand Maxine et Chloé se sont rencontrées.

---

---

---

**Exercice 4** : Choisissez une scène de *Life is Strange* et essayer de la raconter. (vous pouvez demander de l'aide au professeur)

---

## Annexe 8. Questionnaire final

1/ Trouvez-vous toujours que “Life is Strange” est un jeu avec lequel il est motivant de travailler ? OUI-NON

2/ **CLASSE A** : Le fait de pouvoir choisir l'issue des scènes de “Life is Strange” vous semble-t-il être un aspect motivant ? OUI-NON

2/ **CLASSE B** : Le fait de ne pas pouvoir choisir l'issue des scènes de “Life is Strange” vous semble-t-il avoir eu impact négatif sur votre motivation ? OUI-NON

3/ Pourquoi ?

4/ **CLASSE A** : Pensez-vous que le fait de choisir l'issue de chaque scène vous a permis de mieux maîtriser...

- les modaux OUI-NON
- le fonctionnement d'un scénario de jeu vidéo OUI-NON
- le pluperfect OUI-NON

4/ **CLASSE B** : Pensez-vous que le fait de ne pas pouvoir choisir l'issue de chaque scène a eu une influence négative sur votre maîtrise...

- des modaux OUI-NON
- du fonctionnement d'un scénario de jeu vidéo OUI-NON
- du pluperfect OUI-NON

5/ Pourquoi ?



**Marc PELATAN**

## **Les jeux vidéo en classe d'anglais**

### **Apprendre avec « Life is Strange »**

Résumé :

Ce mémoire de recherche a pour objet l'intégration d'un jeu vidéo à forte composante narrative en classe d'anglais, avec pour objectif de déterminer si la possibilité de faire des choix au sein de l'histoire de ce dernier peut avoir une influence positive sur la motivation et les apprentissages des élèves.

Extrait :

Dans le cas qui nous intéresse, l'idée est de faire en sorte que cette expérience ludique profite à l'élève dans son apprentissage. Le risque étant bien sûr que l'élève « joue » davantage avec l'outil proposé qu'il ne s'engage dans l'apprentissage à proprement parler. L'équilibre étant sans aucun doute délicat à établir. Mais si pour apprendre, il faut être acteur, alors le lien avec le jeu vidéo qui fait du "joueur" un individu qui agit, peut se révéler riche d'enseignements et de potentialités.

Mots-clés : jeux vidéo/enseignement/pédagogie/choix/motivation/Life is Strange