



**UNIVERSITÉ D'ULUDAĞ
INSTITUT DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT DES LANGUES
ÉTRANGÈRES**

**ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE AVEC LES
JEUX VIDÉO**

THÈSE DE MAITRISE

**Présentée Par
Sercan ALABAY**

**BURSA
Août, 2014**



**UNIVERSITÉ D'ULUDAĞ
INSTITUT DES SCIENCES
DE L'EDUCATION
DÉPARTEMENT DES LANGUES
ÉTRANGERÈS**

**ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE AVEC LES
JEUX VIDÉO**

**Présentée Par
Sercan ALABAY**

**Thèse présentée à l'Institut des Sciences de l'Education
en vue de l'obtention de grade de
Maitrise ès Sciences (M.Sc.) en didactique du FLE**

**Sous la direction de
Prof. Dr. Şeref KARA**

**BURSA
Août, 2014**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Sercan ALABAY

22/07/2014

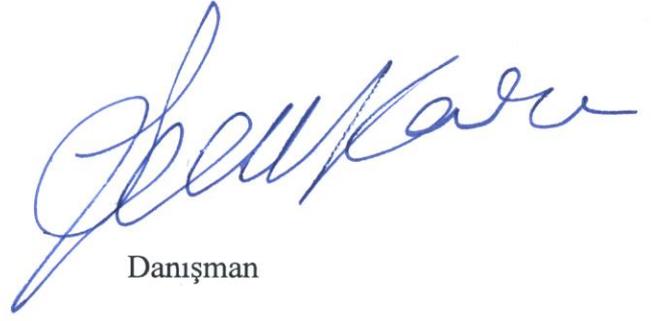
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Enseignement / Apprentissage Du FLE Avec Les Jeux Vidéo” adlı Yüksek Lisans tezi Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi 'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



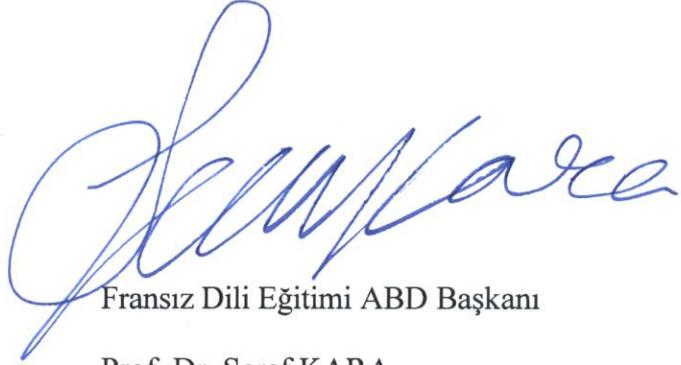
Tezi Hazırlayan

Sercan ALABAY



Danışman

Prof. Dr. Şeref KARA



Fransız Dili Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Şeref KARA

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801111006 numaralı Sercan ALABAY'ın hazırladığı "Enseignement / Apprentissage Du FLE Avec Les Jeux Vidéo" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22/07/2014 günü 14.00-15.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Prof. Dr. Şeref KARA
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Erkan IŞIĞIÇOK
Uludağ Üniversitesi



Üye
Yrd. Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU
Uludağ Üniversitesi

Üye
.....

Üye
.....

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à M. Le Professeur Dr. Şeref KARA pour ses constants encouragements, son aide compétente, sa patience et ses conseils éclairés dispensés pendant la direction de cette thèse.

Nous remercions les membres du jury pour nous avoir fait l'honneur de juger ce travail et pour l'intérêt qu'ils lui ont porté.

J'exprime ma gratitude aux étudiants ayant accepté de répondre à mes questionnaires et pour l'intérêt montré envers mon enquête préliminaire, de même qu'aux personnes qui ont collaboré avec moi pour les contacter.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner les amis, les collègues et les anciens professeurs qui m'ont constamment encouragé pendant mes études.

J'adresse un souvenir à la mémoire de quelques personnes chères qui m'ont quittées et j'exprime ma gratitude infinie à ceux qui m'ont particulièrement et patiemment soutenu dans la joie et dans le chagrin, très proches dans l'esprit même si physiquement lointains, pendant la durée consacrée à mon travail. Particulièrement il s'agit de mon père, à qui ce travail est dédié.

ÖZET

Yazar : Sercan ALABAY
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Yabancı Diller
Bilim Dalı : Fransız Dili Eğitimi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVI+167
Mezuniyet Tarihi : 22.07.2014
Tez : Video oyunları ile Fransızca yabancı dil öğretimi / öğrenimi
Danışmanı : Prof. Dr. Şeref KARA

VİDEO OYUNLARI İLE FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ / ÖĞRENİMİ

Bu tezin amacı video oyunlarının Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflara entegrasyonuna ilişkin bir teorik çerçevenin ortaya konmasıdır. Bunun için öncelikle video oyunları ve dil öğretiminin ilişkili olduğunu oyunların karakteristikleri ile Avrupa Ortak Dil Çerçevesi arasında sınıf uygulamaları ile paralellik yaparak göstermeye çalıştık. Bu çalışma sadece araştırmacılar tarafından değil yeni sayılabilecek bu uygulamayı denemek isteyen öğretmenler tarafından da kullanılabilir. Tüm yazım okuyucunun bu alana tamamen yabancı olduğu varsayılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma ikincil olarak öğrencileri ve onların oyun algılarını ele alır. Uygulanan anket ve varılan istatistikî sonuçları oyun oynamanın git gide daha yaygın hale gelmesinin yanında video oyunlarının Fransızca yabancı dil öğretim sınıflarında pozitiften de öte kabul gördüğünü ortaya koymuştur. Daha sonrasında öğretmenlerin durumu çeşitli iletişim becerileri ve sözlü yazılı üretim analiz ve örnekleri üzerinden ele alınmıştır. Son olarak bu tezin de ana temasını oluşturan ve gerçek bir araştırma merkezi sunan bir oyun atölyesi konsepti ve fizibilite çalışması yapılmıştır. Bir fizibilite ve maliyet çalışması da yapılmıştır. Tez

video oyunlarının Fransızca yabancı dil öğretim sınıflarına entegrasyonunda var olan devasa potansiyeli belirterek özellikle yerel bilişim firmaları ortaklığıyla meydana gelebilecek oyun tasarımlarına dikkat çeker.

Anahtar Kelimeler: Eylemsel yaklaşım, FLE, öğrenim, öğretim, video oyunları

RESUMÉ

L'auteur : Sercan ALABAY
Université : Uludağ
Section : FLE
Mémoire pour obtenir : Le grade de Maitrise ès Science (M.Sc.)
Nombre de page : XVI+167
Date : 22.07.2014
Memoire : Enseignement / Apprentissage Du FLE Avec Les Jeux Vidéo
Directeur : Prof. Dr. Şeref KARA

ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE AVEC LES JEUX VIDÉO

L'objectif de cette thèse est d'essayer de poser un cadre théorique relatif à l'intégration de la pratique du jeu-vidéo en classe de FLE. Nous démontrons dans un premier temps que la pratique du jeu vidéo et ce qui gravite autour de la pratique de ce dernier étaient pertinents. Pour cela nous mettons en parallèle les caractéristiques du jeu-vidéo et les préconisations du CECR concernant les pratiques de classe. Cette recherche est directement utilisable non seulement par les chercheurs mais aussi par les enseignants désireux d'expérimenter ces situations d'enseignements complètement novatrices. Tout au long de la rédaction nous avons considéré que le lecteur était complètement étranger au domaine. Dans un deuxième temps, la recherche se centre davantage du côté de l'apprenant particulièrement sur sa perception et sa pratique du jeu vidéo. Les enquêtes menées auprès des apprenants ont abouti à l'établissement de statistiques révélant non seulement que le volume de la pratique du jeu vidéo était de plus en plus conséquente et que l'accueil du jeu-vidéo en classe de FLE était plus que positif. Ensuite nous abordons

les situations d'enseignement elles-mêmes en donnant quelques exemples et pistes d'analyses dans les différentes compétences communicatives en réception et production orale et écrite. Nous évoquons enfin les perspectives de recherche et d'expérimentation via la conception et l'étude de faisabilité de la mise en place d'un atelier vidéo-ludique qui constituerait un véritable centre de recherche basé sur le thème de cette thèse. Cette étude comporte une étude de faisabilité, et une étude de coûts. La thèse conclue sur l'énorme potentiel que représente l'intégration du jeu-vidéo en classe de FLE notamment dans la conception des jeux en eux-mêmes qui pourraient être réalisée en partenariat avec des entreprises informatiques locales.

Mots –Clés : Apprentissage, approche actionnelle, enseignement, FLE, jeux vidéo

ABSTRACT

Author : Sercan ALABAY
University : Uludag
Field : Foreign Languages
Branch : French Teaching
Degree Awarded : Md
Page Number : XVI+167
Degree Date :22.07.2014
Thesis : Teaching / Learning of FLE with Video Games
Supervisor : Prof. Dr. Şeref KARA

TEACHING / LEARNING OF FLT WITH VIDEO GAMES

The objective of this thesis is to try to establish a theoretical framework for the integration of the practice of video game into FLT classroom. We show firstly that the practice of video games and its integration into FLT were found to be relevant. For this reason, we tried to establish a parallelism between the characteristics of video games and the requirements of the CEF in classroom practices. This research is directly usable not only by researchers but also by teachers wishing to experience these completely innovative teaching methods. Throughout the writing, we considered that the subjects were completely alien to the domain. In the second step, the research focuses more particularly on the side of the learners on their perception and practice of gaming. Surveys conducted on learners led to the compilation of statistics which revealed that the volume of the practice of video games was remarkably high and the FLT video-game class was highly appreciated. Then we approached teaching situations by giving some examples and providing fields of analysis in different productive/receptive oral/written communicative skills. Finally, we discuss the prospects of research and experimentation through design and feasibility study for the establishment of a videogame studio that would be a real research center based on the theme of this thesis. This thesis involves a feasibility and a cost study. The thesis concluded that there is a huge potential which is

represented by the integration of video games into FLT classes especially with the game concepts and designs which could be realized in collaboration with the local IT institutions.

Key words: FLE, learning, tasks based approach, teaching, video games

TABLE DES MATIERS

	Page
REMERCIEMENTS	i
ÖZET	ii
RESUMÉ	iv
ABSTRACT.....	vi
LISTE DE FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I L'EVOLUTION DES MÉTHODES	3
1.1 La méthodologie traditionnelle.....	3
1.2 La méthode naturelle (Méthode des séries de F. Gouin.)	5
1.3 La méthodologie directe.....	7
1.4 La méthodologie active	8
1.5 La méthode audio-orale.....	9
1.6 La méthode structuro-globale audiovisuelle	12
1.7 L'approche Communicative.....	13
CHAPITRE II LA DEMARCHE ACTIONELLE	17
2.1 Sa naissance	17
2.2 Le rôle de l'apprenant	20
2.3 Le rôle de l'enseignant	21
2.4 Les critiques faites à l'approche actionnelle	23
CHAPITRE III HISTOIRE DE TICE.....	25
3.1 Ordinateurs	25
3.2 Les Vidéoprojecteurs	31
3.3 Les Tableaux Blancs Interactifs	33
3.4 Les tablettes tactiles et les smartphones.....	36
CHAPITRE IV TICE ET DICTIQUE DU FLE	42
4.1 Le TIC	42
4.2 Les outils de TIC en classe de FLE.....	46
4.3 Les carences et les Limites.....	54

CHAPITRE V LES ACTIVITES VIDEOLUDIQUE	56
5.1 Définition	56
5.2 Les types de Jeux Vidéo.....	57
5.2.1 Tireur classique (Shooter).....	61
5.2.2 Tireur en vue subjectif (First-Person-Shooter).....	61
5.2.3 Aventure	62
5.2.4 Plate-forme	63
5.2.5 Jeux de rôle (RPG)	64
5.2.6 Puzzle	65
5.2.7 Simulations.....	66
5.2.8 Stratégie / Tactique.....	66
5.2.9 Jeux de Sport	67
5.2.10 Jeux de Combat (Fighting).....	68
5.2.11 Survival Horror.....	68
5.2.12 Les Hybrides.....	69
5.3 Evolution des jeux vidéo	70
5.4 Les Jeux Vidéo et Le Jeune Public	75
5.5 Les Jeux Vidéo et L'apprentissage Implicite	90
CHAPITRE VI JEUX VIDEOS ET LE FLE.....	94
6.1 Les Jeux Vidéo et Leur Potentiel Didactique.....	94
6.2 Compréhension Orale.....	99
6.3 Compréhension Ecrite.....	102
6.4 Production Orale	104
6.5 Production Ecrite.....	108
6.6 Pédagogie de Projet.....	114
CHAPITRE VII CREATION D'UN ATELIER D'ANIMATION VIDEO	
LUDIQUE ET EXPLOITATION PEDAGOGIQUE.....	115
7.1 Définition du projet.....	115
7.2 Recherche de projets similaires préexistants.....	115
7.3 Première étape du projet : conception de l'atelier.....	116
7.4 Deuxième étape – Calcul du budget au deuxième trimestre 2014.....	117
7.5 Mise en place d'une méthodologie d'analyse	118
7.6 Exemple d'une activité prototypique basée sur le jeu « Les chevaliers de Baphomet »	118

7.6.1 Description de l'univers du jeu et de l'objectif principal	118
7.6.2 Objectifs à termes pour l'apprenant	119
7.7 : Résultats et Perspectives	121
CONCLUSION	124
BIBLIOGRAPHIE.....	126
ANNEXE 1 Enquête	142
ANNEXE 2 Les Transcriptions	143

LISTE DE FIGURES

	Page
Figure 1	<i>La progression de la méthodologie grammaire traduction</i> 3
Figure 2	ENIAC..... 25
Figure 3	Harvard Mark I..... 25
Figure 4	The Manchester Baby..... 25
Figure 5	Era 1101(xtimeline.com)..... 26
Figure 6	IBM 7030, (ibm.com)..... 26
Figure 7	Le premier circuit intégré construit par Jack Kilby..... 27
Figure 8	Un moderne circuit intégré (nasa.gov)..... 27
Figure 9	Premier prototype de souris d'ordinateur de SRI..... 28
Figure 10	Souris moderne d'aujourd'hui..... 28
Figure 11	Apple II..... 28
Figure 12	Radio Shack TRS-80 couleur..... 28
Figure 13	Compaq SLT/286..... 30
Figure 14	Commodore 64..... 30
Figure 15	Apple MacBook Air..... 30
Figure 16	Sony Vaio Duo 11, un ordinateur hybride..... 30
Figure 17	Projecteur Filmstrip en 1925..... 31
Figure 18	Projecteur Overhead..... 31
Figure 19	ViewSonic PJD6531w 3D Projecteur..... 32
Figure 20	Christie L2K1500 LCD 2K Projecteur..... 32
Figure 21	Sony VPL-VW500ES 4K Projecteur..... 33
Figure 22	Christie D4K2560 4K Projecteur..... 33
Figure 23	Le TBI en éducation..... 34
Figure 24	Le TBI en business..... 34
Figure 25	Linus Write Top..... 37
Figure 26	GRIDpad..... 37
Figure 27	Apple MessagePad 100..... 37
Figure 28	Palm Pilot 1000..... 37
Figure 29	Fujitsu Stylistic..... 37
Figure 30	Apple iPad..... 38
Figure 31	Samsung Galaxy Tab 2..... 38

Figure 32	<i>RIM Blackberry Playbook</i>	38
Figure 33	<i>Apple iPhone 5S</i>	39
Figure 34	<i>Samsung Galaxy S5</i>	39
Figure 35	<i>Sony Xperia Z2</i>	39
Figure 36	<i>Le processus de construire information</i>	42
Figure 37	<i>Adopté du site web, internetlivestats.com (accédé en 2014)</i>	48
Figure 38	<i>Le pendu</i>	48
Figure 39	<i>Le jeu d'attraper les lettres pour établir un mot</i>	48
Figure 40	<i>Réponses en menu déroulant</i>	49
Figure 41	<i>Un exercice de remplissage</i>	49
Figure 42	<i>Rosetta Stone Français</i>	50
Figure 43	<i>Tell Me More Français</i>	50
Figure 44	<i>Reconnaissance vocale de Tell Me More</i>	50
Figure 45	<i>Pinsleur Français</i>	50
	<i>Le logiciel le plus connu dans le domaine de reconnaissance</i>	
Figure 46	<i>vocale</i>	51
Figure 47	<i>En Route, un logiciel interactif pour enseignement du Français..</i>	51
Figure 48	<i>Adobe Captivate</i>	53
Figure 49	<i>Articulate Storyline</i>	53
Figure 50	<i>Les genres de jeux video</i>	59
Figure 51	<i>Duke Nukem Forever</i>	61
Figure 52	<i>Quake 4</i>	61
Figure 53	<i>The Curse Of Monkey Island</i>	62
Figure 54	<i>Broken Sword</i>	62
Figure 55	<i>Rayman 3</i>	63
Figure 56	<i>Donkey Kong Country Returns</i>	63
Figure 57	<i>World of Warcraft</i>	64
Figure 58	<i>Diablo III</i>	64
Figure 59	<i>Cut The Rope:Time Travel</i>	65
Figure 60	<i>Portal 2</i>	65
Figure 61	<i>The Sims 2</i>	66
Figure 62	<i>Simcity 5</i>	66
Figure 63	<i>Command and Conquer 4</i>	67

Figure 64	<i>Age of Empires III</i>	67
Figure 65	<i>FIFA 14</i>	68
Figure 66	<i>NBA 2K14</i>	68
Figure 67	<i>Street Fighter</i>	68
Figure 68	<i>Mortal Kombat</i>	68
Figure 69	<i>Resident Evil 4</i>	69
Figure 70	<i>Silent Hill 5</i>	69
Figure 71	<i>Elder Scrolls</i>	69
Figure 72	<i>Portal 2</i>	69
Figure 73	<i>Schéma de la télévision ludique</i>	70
Figure 74	<i>Tennis for Two</i>	70
Figure 75	<i>Steve Russel et ses collaborateurs du MIT</i>	70
Figure 76	<i>Computer Space</i>	70
Figure 77	<i>Gun Fight</i>	72
Figure 78	<i>Pong</i>	72
Figure 79	<i>Pac-Man Gameplay</i>	73
Figure 80	<i>Tempest gameplay</i>	73
Figure 81	<i>Final Fantasy VII</i>	74
Figure 82	<i>Street Fighter</i>	74
Figure 83	<i>Sony Playstation 3</i>	75
Figure 84	<i>Dr. Mueller avec son super ordinateur</i>	75
Figure 85	<i>Blu-ray disque</i>	75
Figure 86	<i>Mirrors Edge 2</i>	75
Figure 87	<i>Infamous Second Son</i>	75
Figure 88	<i>Une scène de dialogue entre Zeus et Kratos</i>	100
Figure 89	<i>Une scène de dialogue entre Raziel et Kain, Kain</i>	100
Figure 90	<i>Second Life</i>	101
Figure 91	<i>SimCity</i>	101
Figure 92	<i>Le Jeu d'Aventure du Routard</i>	103
Figure 93	<i>Les Sims 3</i>	103
Figure 94	<i>Yu-Gi-Oh</i>	104
Figure 95	<i>Les Chevaliers de Baphomet</i>	104
Figure 96	<i>Toontastic</i>	106

<i>Figure 97</i>	<i>Millie's Crazy Dinosaur Adventure</i>	<i>106</i>
<i>Figure 98</i>	<i>L'interface de Playfic</i>	<i>109</i>
<i>Figure 99</i>	<i>L'interface Kodu</i>	<i>109</i>
<i>Figure 100</i>	<i>Gamstar Mechanic</i>	<i>110</i>
<i>Figure 101</i>	<i>Alice 3</i>	<i>110</i>
<i>Figure 102</i>	<i>Gamesalad</i>	<i>111</i>
<i>Figure 103</i>	<i>Sploder</i>	<i>111</i>
<i>Figure 104</i>	<i>Scratch</i>	<i>112</i>
<i>Figure 105</i>	<i>Eduism</i>	<i>112</i>
<i>Figure 106</i>	<i>Une fenêtre de chat dans un MMO</i>	<i>113</i>
<i>Figure 107</i>	<i>Une session de chat, World Of Warcraft</i>	<i>113</i>
<i>Figure 108</i>	<i>La conception de l'atelier</i>	<i>116</i>
<i>Figure 109</i>	<i>Une partie de sommaire de Nouveau Taxi I</i>	<i>121</i>
<i>Figure 110</i>	<i>Le jeu video Sims</i>	<i>122</i>

LISTE DES TABLEAUX

	<i>Page</i>
<i>Tableau 1</i> <i>Compilé avec les informations à partir de l'article de Puren, Vers une nouvelle Cohérence didactique, 2006.....</i>	20
<i>Tableau 2</i> <i>Les caractéristiques des bons étudiants.....</i>	20
<i>Tableau 3</i> <i>Les valeurs réelles et les estimations pour le marché.....</i>	46
<i>Tableau 4</i> <i>L'estimation du marché e-mail.....</i>	46
<i>Tableau 5</i> <i>Les apports de l'apprentissage en line (e-learning) par rapports au system traditionnel.....</i>	53
<i>Tableau 6</i> <i>Le revenu de marché de Jeu Vidéo, dans le monde, 2012-2015.....</i>	57
<i>Tableau 7</i> <i>Genres et styles utilisés par le site web Allgame.....</i>	59
<i>Tableau 8</i> <i>Age des participants.....</i>	76
<i>Tableau 9</i> <i>Sexe des participants.....</i>	76
<i>Tableau 10</i> <i>Pourcentage des participants jouant sur les mobiles.....</i>	77
<i>Tableau 11</i> <i>Pourcentage des participants jouant sur leur PC.....</i>	77
<i>Tableau 12</i> <i>Pourcentage des participants jouant sur leur console du jeu.....</i>	77
<i>Tableau 13</i> <i>Tableau croisé mobil -pc.....</i>	78
<i>Tableau 14</i> <i>Tableau croisé console du jeu -pc.....</i>	79
<i>Tableau 15</i> <i>Tableau croisé console du jeu -mobile.....</i>	80
<i>Tableau 16</i> <i>La préférence du jeu des participants.....</i>	81
<i>Tableau 17</i> <i>La fréquence de La pratique du jeu quotidienne.....</i>	83
<i>Tableau 18</i> <i>La fréquence de la pratique du jeu.....</i>	83
<i>Tableau 19</i> <i>La perception de l'utilité du jeu vidéo en classe de Fle par les apprenants.....</i>	84
<i>Tableau 20</i> <i>Les compétences langagière que le jeu vidéo est susceptible d'aider?.....</i>	84
<i>Tableau 21</i> <i>Le jeu vidéo et le CECRL.....</i>	90
<i>Tableau 22</i> <i>Cinq catégories principales de l'apprentissage de Gagné et ses collègues.....</i>	97
<i>Tableau 23</i> <i>Utilisations possibles des Jeux vidéo dans l'enseignement supérieur.....</i>	98

<i>Tableau 24</i>	<i>Calcul du budget au deuxième trimestre 2014.....</i>	<i>117</i>
<i>Tableau 25</i>	<i>Fiches complètes d'activités prêtes à l'emploi.....</i>	<i>122</i>

INTRODUCTION

Dans l'histoire de l'humanité les inventions et les nouvelles technologies ont toujours bouleversé de façon plus ou moins forte les modes et les conditions de vie dans la société. Ainsi les avancées technologiques ont toujours été en corrélation avec les modifications des techniques et des méthodes d'enseignement. Cette relation peut être telle que la place de l'objet technique en question occupe une place centrale dans la salle de classe (le magnétoscope et la télévision dans la méthode SGAV par exemple). En classe de FLE le texte largement admis comme étant le support du savoir savant de la didactique des langues à savoir le CECRL (Cadre Européen Commun de référence pour les Langues), prône un changement radical dans la classe de langue que ce soit au niveau du rôle des enseignants, des apprenants et la manière de transmettre le savoir. L'apprenant est vu comme un acteur social qui effectue des tâches et qui interagit avec les autres en vue de réaliser des objectifs donnés dans des activités de productions orales et écrites. Si au niveau de la didactique le CECRL se pose comme l'aboutissement des recherches en didactique des langues, on peut s'interroger sur l'aboutissement des objets techniques que nous appellerons désormais artefact, susceptibles d'être le plus en adéquation possible pour se poser en tant que support idéal de mise en pratique des méthodes préconisées par le CECRL, à savoir la démarche actionnelle. L'artefact doit proposer à l'apprenant des mises en situation les plus réalistes possibles, les plus proches de la vie quotidiennes et enfin les plus interactives possibles. Parmi l'éventail des dernières innovations techniques, le jeu vidéo tel qu'il se pose aujourd'hui en 2014, constitue de vraies simulations de situations de la vie réelle. Le joueur est immergé dans un environnement très réaliste en trois dimensions dans lequel il est amené à réaliser des missions. La présente thèse s'attachera à montrer dans quelle mesure l'artefact "jeu vidéo" peut constituer un outil pédagogique efficace dans l'apprentissage du FLE.

Afin de mettre en relation l'apprentissage du FLE et la pratique du jeu vidéo, nous avons dans une première partie récapitulée les différents courants didactiques qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement du FLE pour conduire à l'élaboration du CECRL. Nous nous attarderons particulièrement sur les derniers courants didactiques en vigueur aujourd'hui en classe de FLE en indiquant précisément le rôle de chacun des acteurs (apprenants et enseignants) ainsi que les échanges qui s'opèrent entre eux : les

interactions. Dans une deuxième partie nous mettrons en parallèle l'évolution des méthodes d'enseignement du FLE et l'évolution de l'usage des technologies de l'information et de la communication. Dans une troisième partie nous nous intéresserons aux jeux vidéo et à leur évolution dans l'histoire de manière détaillée et descriptive, le domaine étant nouveau dans l'enseignement. Notre recherche concernera des apprenants ayant terminé le lycée et qui s'appêtent à intégrer une licence d'enseignement d'une langue étrangère (français, allemand, anglais). Notre public est donc constitué de jeunes adultes et d'adultes. Nous choisirons dans ce mémoire de ne pas traiter les applications du jeu vidéo dans l'enseignement du FLE aux enfants car ce sujet pourrait constituer à lui seul un mémoire entier. Une enquête détaillée permettra d'extraire des statistiques sur le profil de nos apprenants, sur leur pratique du jeu vidéo (support, fréquence, type de jeu pratiqué). Ces statistiques permettront de dresser un profil de « joueur type » dans lequel les tendances les préférences et les goûts seront renseignés. Nous pourrons en parallèle évaluer le degré d'intérêt porté par nos apprenants à la pratique du jeu vidéo pour répondre aux questions essentielles : Comment nos apprenants jouent ? Est-ce que nos apprenants jouent beaucoup ? Avec quoi jouent-ils ? Une autre partie de l'enquête consistera à étudier la perception a priori qu'on les apprenants des apports de la pratique du jeu vidéo en classe de FLE dans les différentes compétences communicatives.

Enfin une partie de la recherche sera consacrée à fournir des pistes directement exploitables par des enseignants d'une langue étrangère afin de mettre au point des séquences didactiques basées sur la pratique du jeu vidéo en parallèle du suivi d'un livre d'une méthode donnée. Nous détaillerons également la conception d'un atelier d'animation vidéo-ludique qui pourrait faire l'objet d'un projet au sein d'une institution d'enseignement de langue. Cette conception passera par une étude de faisabilité, de coût et de projections virtuelles en termes de disposition des éléments.

Nous rédigerons cette recherche tout en gardant continuellement à l'esprit qu'elle est destinée à servir de base de recherche pour tout chercheur qui serait complètement étranger au domaine du monde vidéo-ludique. Ce domaine étant quasiment vierge de toute recherche dans la didactique du FLE, nous nous sommes attachés à être le plus explicite possible et à détailler tous les éléments propres à l'informatique et aux jeux.

CHAPITRE I

L'EVOLUTION DES MÉTHODES

1.1 La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Selon la définition de Longman, dictionnaire de l'enseignement des langues et l'linguistique appliquée «C'est une méthode d'enseignement de langue étrangère ou seconde qui rend l'utilisation de la traduction et l'étude de la grammaire que les principales activités d'enseignement et d'apprentissage." La méthodologie grammaire-traduction est une façon d'étudier une langue d'abord par une analyse détaillée de ses règles de grammaire, suivie de l'application de ces connaissances à la tâche de traduire des phrases et des textes en et vers la langue cible.

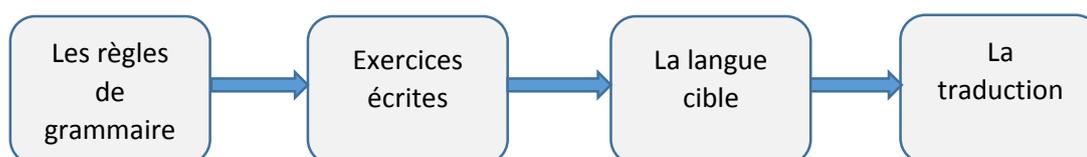


Figure 1 La progression de la méthodologie grammaire traduction

Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec, dans lesquels la précision est soulignée. Les apprenants doivent respecter des normes élevées en traduction, en raison de "la haute priorité accordée aux normes méticuleuses de précision qui, en plus d'avoir une valeur morale intrinsèque, est une condition préalable pour passer le nombre croissant d'examens écrits officiels qui a grandi pendant le siècle" (Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers, 1986). Dans cette méthode, l'étude d'une langue étrangère est considérée comme une discipline mentale, dont le but peut-être est de lire la littérature dans sa forme originale ou tout simplement comme une forme de développement intellectuel. L'approche de base est d'analyser et d'étudier les règles grammaticales de la langue, le plus souvent dans un ordre correspondant à peu près à l'ordre traditionnel de la grammaire du latin, puis de pratiquer la manipulation des structures grammaticales à travers les moyens de traduction à la fois dans et à partir de la langue maternelle. La méthode traditionnelle est centrée sur le développement de deux compétences : la lecture (la compréhension des structures grammaticales dans les textes

littéraires) et l'écriture (par le biais de compositions dont les sujets sont liés aux thèmes étudiés). La méthode traditionnelle met l'accent sur la grammaire et la traduction, tandis que la compréhension et l'expression orale sont reléguées au second plan. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions, que l'on peut observer dans les textes et les phrases écrits en L2 et que l'on peut rapprocher des règles de L1. Une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires est établie. La culture est perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées en L2.

Pour pouvoir développer l'aptitude à lire et à comprendre des textes en L2, l'apprenant doit mémoriser la conjugaison des verbes, de même que des listes de mots en L2 avec la traduction en L1. La grammaire est enseignée de façon déductive, c'est-à-dire par la présentation et l'étude des règles de grammaire, qui sont ensuite pratiquées par des exercices de traduction. Les exercices de grammaire/traduction qui sont centrés sur la reproduction du matériel mémorisé n'exigent pas de créativité, ni d'initiative de la part de l'apprenant.

Le rôle dominant de la méthode traditionnelle est attribué à l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Le choix de textes en L2, la préparation de questions d'après les textes, l'élaboration d'activités permettant de démontrer la compréhension des textes, ainsi que des règles de grammaire, relèvent de la responsabilité du professeur. Il joue le rôle le plus actif, en élaborant le plan d'enseignement-apprentissage de L2 et en dirigeant ce processus. Le travail en classe est organisé d'après le modèle professeur-apprenant : le professeur pose des questions à chaque apprenant, assigne du nouveau matériel, explique de nouvelles règles, fait la correction des fautes, donne de bonnes réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se fait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'est pas admise, le professeur la corrige systématiquement.

La grammaire est enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'applique à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues ; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui. Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant doit connaître par cœur. En effet, le sens des mots est appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle propose un modèle d'enseignement imitatif qui n'admet aucune variation créative de la part de l'apprenant.

Dans son œuvre intitulée « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » publiée en 1988, Christian Puren explique très brièvement la conception de la méthodologie « L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque :

La première année (...) sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire »

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. La méthode, par définition, vise un objectif très limité car l'expression orale ou tout autre type de production créative spontanée ont été absents des programmes d'études, les étudiants ne parviennent souvent pas à parler ou même à écrire une lettre dans la langue cible. Une citation remarquable décrivant l'effet de cette méthode appartient à Bahlsen, qui était un étudiant de Plötz, un promoteur majeur de cette méthode au 19^{ème} siècle. En commentant sur l'écriture de lettres ou de parler, il a dit qu'il allait être surmonté par « une véritable forêt de paragraphes, et un bosquet impénétrable de règles grammaticales. »

1.2 La méthode naturelle (Méthode des séries de F. Gouin.)

Un échec évident était le premier événement qui a permis à la méthode de sortir de la pensée critique de François Gouin. Lorsqu'il résidait à Hambourg, il a voulu en effet apprendre l'allemand en appliquant les méthodes traditionnelles qu'il avait utilisées en tant que professeur de latin en France. Il a appris par cœur les règles grammaticales et les listes de leurs exceptions. Il a mémorisé tout un dictionnaire. Il a traduit Goethe et

Schiller. Il était tout un échec. Les natifs riaient quand il leur parlait. Sa passion a augmenté quand il a finalement réalisé que les ouvriers français, venus en Allemagne pour faire leur pain, ont été en mesure de comprendre et de dialoguer avec leurs pairs. Il a conclu qu'il devrait étudier le langage courant ordinaire du pays. Une observation naturelle dans le contexte était une autre étape importante dans la création de cette nouvelle approche. Il a observé son neveu de trois ans et demi. L'idée lui est venue à l'esprit un dimanche après-midi. Lui et son neveu ont visité un moulin. Comme l'enfant voulait des explications sur une opération, Gouin lui a montré en décrivant successivement les étapes de la production industrielle du meunier, et comment il moule la farine. Ce soir-là, le garçon a répété dix fois ce qu'il avait découvert au cours de la journée. Il a consolidé la procédure avec des mots comme "puis" tout en insistant systématiquement sur le verbe. François Gouin a constaté grâce à cette observation que la découverte d'une langue a suivi le même chemin que la découverte de la vie. L'apprenant apprend une L2 d'une manière similaire à celle par laquelle l'enfant apprend la langue maternelle. François Gouin considère que l'apprenant crée d'abord une représentation mentale des événements du monde réel, prises par les sens (pas de règles abstraites de déclinaison ou de conjugaison). Ainsi, la formation de l'apprentissage des langues est une question de transformer les perceptions dans les conceptions et en utilisant un langage pour représenter ces conceptions

C'est dans ce contexte que la méthode de la série a été créée. Elle consistait à enseigner directement aux apprenants une «série» de phrases connectées qui sont faciles à comprendre. Par exemple,

Je tends mon bras. Je prends la main sur la poignée. Je tourne la poignée. J'ouvre la porte. Je tire la porte. (H.D.Brown, 2000)

Comme Eric Hawkins a remarqué que l'objection fondamentale à la méthode naturelle, c'est qu'elle met l'adulte dans la position d'un enfant [et] ne lui permet pas de faire usage de ses propres avantages particuliers. Mais si cette critique est pertinente lorsqu'il s'agit d'une généralisation abusive de l'approche naturelle, il est encore possible d'accepter le fait que certains aspects de la théorie sont efficaces dans des contextes spécifiques. En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains.

1.3 La méthodologie directe

Le dictionnaire Merriam–Webster (merriam-webster.com, accédé en 2014) définit la méthode directe comme : une méthode d'enseignement qui vise à passer de la discussion théorique et des considérations historiques en faveur de l'observation concrète et une expérience pratique; spécialement: une méthode d'enseignement de la langue à travers la conversation, la discussion et la lecture dans la langue elle-même sans traduction et sans l'étude de la grammaire formelle. Selon Ch. Switzer, la méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres. (Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître, A. Colin, 1904, Avant-propos, p. V).

L'expression de « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901. Elle restera en concurrence pendant quelques années encore chez les méthodologues français avec d'autres expressions venues d'Allemagne (où des formes de méthodologie directe avaient été plus tôt développées et théorisées), comme la « méthode de la réforme » (*Reform-Méthode*), la « méthode phonétique » (*phonetische Methode*) ou la « méthode intuitive » (*Anschauungsmethode*). Mais elle finira par s'imposer seule pour désigner l'ensemble de la méthodologie telle qu'elle prendra forme en France, sans doute parce que le principe direct posait la nouvelle méthodologie en l'opposant systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction. (Puren, 1988)

Richards et Rodgers (1986:9-10) résument les principales caractéristiques de la méthode directe ainsi:

- L'enseignement en classe se fait exclusivement dans la langue cible.
- Seulement le vocabulaire et les phrases relevant de la vie quotidienne sont enseignées.

- Les compétences de communication orale sont construites dans une progression soigneusement organisée autour des échanges de questions-réponses entre les enseignants et les apprenants dans de petits cours intensifs.
- La grammaire est enseignée par induction.
- Les nouveaux points d'enseignement sont dispensés par la modélisation et la pratique.
- Le vocabulaire concret est enseigné par démonstration, des objets et des images; le vocabulaire abstrait est enseigné par association d'idées.
- Les discours et la compréhension orale sont enseignés.
- La prononciation correcte et la grammaire sont mises en évidence.

1.4 La méthodologie active

Selon la définition du dictionnaire d'éducation de Mondofacto, (2009) c'est une méthode qui tente de développer les dimensions cognitives et affectives du processus d'apprentissage de manière à ce que la participation active des apprenants dans l'apprentissage soit améliorée.

D'après Lahire, la méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et aux techniques traditionnels et au maintien des grands principes de la méthodologie directe. Lieutaud estime "qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie..." C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Comme l'affirme Christian Puren (1988), l'activité de l'élève dépasse même le cadre restreint de la salle de classe : alors que s'organise la MD en France comme dans le reste de l'Europe on constate un vaste mouvement de séjours à l'étranger, d'échanges d'enfants entre familles et de correspondances interscolaires : pendant le seul été 1906 par exemple, le lycée Chaptal envoie en Angleterre et en Allemagne plus de cent élèves. Participant au renouvellement pédagogique des autres disciplines, certains professeurs de langue vivante étrangère s'ingénient à échapper le plus tôt et le plus souvent possible à la situation d'enseignement/apprentissage scolaire, à l'instar de Ch. Schweitzer, qui dans ses « cours de l'Hôtel de Ville de Paris », donnés à des instituteurs entre 1892 et 1895, organise des visites à travers Paris avec des commentaires en allemand ; ainsi, pense-t-il,

la langue apprise « sera tout imprégnée de sensations immédiates, une langue apprise sur le vif, une langue vécue » (cité par Bouchacourt, 1892).

Nicolas Malebranche dit ainsi « Pour gagner la vie de l'esprit, dit, il faut travailler de l'esprit. Ceux qui ne gagnent pas à la sueur de leur front le pain de l'âme n'en connaîtront jamais la saveur. » « On ne sait bien que ce qu'on fait soi-même », pensée profonde d'Aristote, passée en lieu commun, ce qui n'empêche pas Kant de la reprendre pour en faire un des principes de sa pédagogie et le criterium du savoir. Quand un enfant, dit-il, ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite : il ne la sait pas ; et celui-là sait qui infailliblement l'applique, peu importe qu'il ne la récite pas. De même, l'élève qui fait de tête la carte d'un pays ou d'un voyage témoigne par-là de la meilleure manière, sinon de la seule, qu'il a étudié la géographie avec fruit. Agir et faire, voilà le secret et, en même temps, le signe de l'étude féconde. Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. Autant vaut dire le précepte unique, car il contient en germe tous les autres. (Henri Marion, 1888)

1.5 La méthode audio-orale

Dictionary Reference (2014) définit la méthode audio orale comme : Une technique d'enseignement de langue étrangère qui met l'accent sur les compétences audio-linguale plus de la lecture et de l'écriture et se caractérise par un usage intensif de la pratique de modèle (practice of patterns).

Larsen-Freeman (2000) indique que Charles Fries (1945) de l'Université du Michigan ont commencé à appliquer les principes de la linguistique structurale dans le développement de la méthode, et pour cette raison, il a parfois été appelée la «Méthode Michigan. Plus tard, dans son développement, les principes de la psychologie behavioriste (Skinner 1957) ont été incorporés. On a pensé que la façon d'acquérir les modèles de phrases de la langue cible étaient par le conditionnement, aider les apprenants à répondre correctement à un stimulus par mise en forme et de renforcement.

La base de l'historique du procédé se compose de deux événements importants. Le premier est la deuxième guerre mondiale dans laquelle les Américains ont soudainement réalisé qu'ils ont très peu ou pas de communication en langue étrangère. Dans le second événement, les Russes ont envoyé dans l'espace un satellite artificiel appelé Spoutnik en 1957, qui a amené les Américains à se blâmer eux-mêmes de vivre

isolés du reste du monde. Le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale a poussé les États-Unis dans un conflit mondial, ce qui accroît la nécessité pour les Américains de devenir compétents par voie orale dans les langues de leurs alliés et de leurs ennemis. Le moment était venu pour une révolution de l'enseignement des langues. L'armée américaine a donné l'impulsion au financement des cours de langue particuliers, intensifs axés sur les compétences auriculaires / orales ; ces cours venaient à être connus comme le Programme de l'Armée de formation spécialisée (ASTP), ou, plus familièrement, la « méthode de l'armée. » La caractéristique de ces cours était qu'elle comportait beaucoup d'activités de prononciation et de modèles d'exercices oraux et de pratiques à la conversation. Pratiquement aucun exercice de grammaire ni de la traduction ne se trouvaient dans les classes traditionnelles. (H.D.Brown, 2000)

T.H. Mueller résume ainsi : « Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un "conditionnement opérant" semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux » (1971, p. 124). Cette théorie est supposée valable pour l'apprentissage, par des élèves débutants, des structures phonologiques et grammaticales que tous les natifs ont « automatisées » lors du long apprentissage de leur langue maternelle : Personne n'est conscient de sa prononciation quand il parle, ni ne « pense » à la façon dont il va former les sons. Les cordes vocales et les muscles dont on se sert pour produire les sons agissent automatiquement parce que c'est ainsi qu'ils ont été conditionnés. Notre musculature vocale fonctionne automatiquement comme le conducteur d'une voiture qui réagit en face d'un feu rouge. Pareillement toute personne, lorsqu'elle parle, ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue. Elle choisit inconsciemment le temps du verbe ou l'ordre des mots ou fait les accords nécessaires entre l'article ou l'adjectif et le nom tout en songeant à ce qu'elle veut dire (Mueller Th. 1971, p. 114, cité par C.Puren, 1988). Une telle conception des débuts de l'apprentissage élimine tout enseignement explicite de la grammaire : savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme. S'il est cependant question de « règles » (règles de transformation ou autres) dans cette méthode d'enseignement, ces règles ne concernent que le professeur, ou l'auteur d'exercices. L'élève, lui, n'entre pas en contact avec ces règles, mais seulement avec les modèles de transformation et de substitution qui les illustrent. (Delattre P. 1971, p. 13 cité par C.Puren, 1988).

Prator et Celce-Murcia (1979) résument la méthode ainsi :

1. Le nouveau matériel est présenté sous forme de dialogue.
2. Il est la dépendance à l'imitation, la mémorisation de phrases toutes faites, et sur apprentissage.
3. Les structures sont séquencées par le biais de l'analyse contrastive et enseigné une à la fois.
4. Les modèles structurels sont enseignés à l'aide des exercices répétitifs.
5. Il n'y a peu ou pas d'explications grammaticales : la grammaire est enseignée par analogie inductive plutôt que des explications déductives.
6. Le vocabulaire est strictement limité et est appris dans son contexte.
7. L'utilisation de cassettes, de laboratoires de langues, d'aides visuelles.
8. Une grande importance est attachée à la prononciation.
9. L'utilisation de la langue maternelle par les enseignants n'est pas ou peu autorisée.
10. Le succès des réponses sont immédiatement renforcées.
11. Il y a un grand effort pour amener les élèves à produire des énoncés sans erreur.
12. Il y a une tendance à manipuler la langue.

L'enseignant est comme un chef d'orchestre. Elle est également responsable de fournir à ses élèves un bon modèle pour l'imitation. Les étudiants sont des imitateurs du modèle des enseignants. Ils suivent les directives de l'enseignant et d'y répondre le plus précisément et le plus rapidement possible. Le nouveau vocabulaire et les modèles structurels sont présentés à travers des dialogues. Les dialogues sont tirés à travers l'imitation et la répétition. Des exercices (répétition, backward build-up, chain, substitution, transformation, et question-réponse) sont réalisés sur la base des modèles présents dans le dialogue. Les réponses efficaces des élèves sont positivement renforcées. La grammaire est induite à partir des exemples donnés : les rôles de grammaire explicite ne sont pas fournis. (Adapté de Larsen-Freeman, 2000). L'erreur n'est pas tolérée Une interaction existe entre l'enseignant et les apprenants (aussi entre les apprenants) mais celle-ci est toujours sous la direction de l'enseignant.

La méthode audio-orale a subi des critiques aussi, les exercices mécaniques du début de la méthode sont critiqués comme étant non seulement ennuyeux et insensé, mais aussi contre-productive, si elle est utilisée au-delà de l'introduction initiale à la nouvelle

structure. Comme le style général de l'enseignement est la répétition, la parole est standardisée et les élèves se transforment en perroquets qui peuvent reproduire beaucoup de choses, mais jamais de créer quelque chose de nouveau ou spontanée. Les élèves sont devenus de mieux en mieux à la pratique de modèle mais étaient incapables d'utiliser les modèles couramment dans les situations de parole naturels. (Adapté du mfl, 2013) Selon J.P.B. Allen (1983, cité par Germain), la méthode audio-orale a très bien fonctionné avec des débutants. Le problème serait qu'elle a été appliquée aux niveaux intermédiaires et avancé sans subir les modifications et les adaptations qui s'imposaient, de sorte qu'à ces niveaux, elle est devenue répétitive, ennuyeuse, et inefficace.

La méthode audio-orale a marqué le début de l'ère technologique dans l'enseignement de la langue étrangère et elle a introduit de nouveaux éléments importants. Elle a souligné la nécessité d'une présentation orale en plus, elle a placé beaucoup plus de poids sur l'utilisation de la langue étrangère en classe par l'enseignant et l'élève, et la langue utilisée était beaucoup plus pratique.

1.6 La méthode structuro-globale audiovisuelle

Les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) sont données au milieu des années 50, par Petar Guberina, de l'institut de Phonétique de l'université de Zagreb (Yougoslavie), puis, avec Paul Rivenc de L'École normale supérieure de Saint-Cloud (France), l'a accompagné. Les deux ont fondé les principes de l'application pédagogique du structuro-global. A partir de 1960, un groupe animé par Raymond Renard, de l'Université de L'État à Mons (Belgique), vient se joindre à eux. Le premier cours élaboré suivant la méthodologie SGAV, en 1962, est la méthode Voix et Images de France [VIF], dont les principes sont appliqués à un cours pour enfants de 8 à 11 ans (Bonjour Line, parue en 1963), puis peu à peu étendus à de nombreuses autres langues comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe, l'italien, le chinois, le japonais, etc. (Germain, 1993)

La méthode SGAV est basée sur le structuralisme (les études de Ferdinand de Saussure et Charles Bally) qui met l'accent sur la spontanéité de la langue et, considère la langue comme un système, composé des unités hiérarchiques (phonèmes, morphèmes, expressions, ...) La langue préférée pour enseigner dans le cadre de la méthode de SGAV est une langue de communication, qui permet à l'apprenant de faire face à une situation

de communication quotidienne. D'après P. Guberina, le principal objectif de la méthode est de développer les compétences de communication des apprenants à partir d'une situation présentée à travers un support audio-visuel. (Adapté de Mihaela IVAN, 2006)

Trois éléments sont importants dans la méthodologie SGAV : la situation de communication, le dialogue et l'image. Même si les quatre compétences sont visées, la priorité est donnée à l'orale. Comme l'a bien affirmé Claude Germain, L'expression des sentiments et des émotions sont prises en compte aussi. La langue est considérée comme un ensemble acoustique-visuel. Même si l'apprenant n'a aucun contrôle sur l'écoulement et le contenu du cours, il est actif comme il est nécessaire de parler, de répéter et de mémoriser. L'enseignant est perçu comme un modèle linguistique et les apprenants l'imitent. Il doit aussi produire des nouvelles situations par l'intermédiaire de la grammaire et du vocabulaire déjà appris. Les supports audio-visuels servent comme les premiers matériaux didactiques.

Cette méthode est très efficace dans l'enseignement pour converser avec des locuteurs natifs, mais elle ne permet pas aux apprenants de comprendre les natifs parlant entre eux, ou de lire des documents complexes. Cela semble avoir été parce que les dialogues choisis sont en général simples, centrés sur la langue à apprendre, plutôt que d'offrir un exemple réaliste de ce que l'apprenant peut effectivement entendre s'il visite le pays.

1.7 L'approche Communicative

L'enseignement actuel des langues s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative qui date du début des années 1970 dans un contexte de construction progressive de la Communauté Européenne. Face à des échanges en forte augmentation et un besoin croissant de communiquer, le Conseil de l'Europe a mené une réflexion sur la nécessité d'un enseignement des langues plus efficace, « à la hauteur des nouveaux besoins » (Martinez, 1996 : 69).

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010) définit l'approche communicative comme une approche de l'enseignement de langue étrangère ou seconde, et souligne que l'objectif de l'apprentissage des langues est une compétence communicative qui vise à faire des communications efficaces dont la langue utilise comme support toutes les activités de la classe. Elle est née au milieu des années

1970, en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelle fondées sur le distributionnalisme bloomfieldien et le behaviorisme skinnerien. Noam Chomsky reproche à la première théorie de référence son incapacité d'offrir au locuteur la possibilité d'engendrer un nombre illimité de phrases, et à la seconde sa conception sur l'acquisition du langage : le langage ne s'acquiert pas par imitation, mais par un processus actif de construction de sens.

Comme l'explique Jean-Charles Pochard (1994 : 9), le développement de l'approche communicative a coïncidé avec une « demande sociale nouvelle » et l'apparition de publics non scolaires. C'est d'ailleurs à ce moment-là qu'est apparu le terme d'apprenant pour « désigner ces nouveaux enseignés qui ne pouvaient plus être ni élèves ni étudiants ». Dans ce contexte de besoins de communication accrus, les enseignants ont donc été amenés à s'interroger sur la façon dont ils pouvaient prendre en compte toutes ces variations individuelles, la personnalité et la motivation de chacun. Il leur a fallu également réfléchir à la manière de réévaluer les besoins de chacun au cours de l'apprentissage et adapter leur enseignement en fonction de ces variables.

L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique Jean-Pierre Cuq (2002, p. 245) ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique).

Elle prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Celui-ci est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, comme il participe à l'élaboration du programme. En effet, ses productions constituent le point de départ de la programmation des cours et déterminent le dosage des activités d'apprentissage.

La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécificités culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités. Il s'agit de documents qui n'ont pas été conçus au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe.

Comme l'explique Danielle Bailly (1998:40), l'approche communicative est basée sur les notions de « simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques ». Face à des besoins langagiers redéfinis dans cette période de communication et d'échanges accrus, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les « outils de langue [correspondant à ses] besoins informationnels, pragmatiques, expressifs, qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée ».

L'approche communicative s'appuie donc sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement / apprentissage des langues, même si elle a adopté une orientation plutôt sociolinguistique à ses débuts. Il semble, en effet, que la didactique des langues ait souffert d'une réputation de non-scientificité et d'illégitimité à une certaine époque (Pothier, 2003 : 20).

Sur le plan des théories linguistiques, l'approche communicative s'appuie sur plusieurs modèles, pour ne citer que la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de paroles). Sur le plan des théories d'apprentissage, elle est soutenue par les théories cognitivistes qui considèrent l'apprenant comme un être doté d'un cerveau lui permettant de traiter l'information nouvelle en fonction de l'information stockée antérieurement en mémoire ; et par les théories constructivistes selon lesquelles l'apprentissage est conçu comme un "processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition" (Legros et al, 2002, p.28).

Comme l'explique Danielle Bailly (1998b : 40), l'approche communicative est basée sur les notions de « simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques ». Face à des besoins langagiers redéfinis dans cette période de communication et d'échanges accrus, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les « outils de langue [correspondant à ses] besoins informationnels, pragmatiques, expressifs, qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée ».

L'approche communicative s'appuie donc sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement / apprentissage des langues, même si elle a adopté une orientation plutôt sociolinguistique à ses débuts. Il semble, en effet, que la didactique des langues ait souffert d'une réputation de non-scientificité et d'illégitimité à une certaine époque (Pothier, 2003 : 20).

Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire « lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments » (Germain et LeBlanc, 1988, cités par Martinez, 1996 : 77). Elle met très nettement l'accent sur l'apprenant en tant qu'« acteur autonome de son apprentissage » (Martinez, 1996 : 76). Cette approche est tout à fait représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une « conscientisation » de son apprentissage. L'objectif est donc de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Un autre but de l'approche communicative est de « permettre la communication et l'échange hors de la classe » (Pothier, 2003 : 31), le rôle de l'enseignant est donc de créer le besoin de communiquer chez l'apprenant. C'est à lui de lui « donner envie de se raconter, l'encourager à observer, à dépasser l'explicite et à s'impliquer, c'est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un événement d'actualité ; c'est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, [le pousser] à des échanges, etc. » (Ott-Richard, 1991 : 26, citée par Bailly, 1998 : 43).

Cependant, il faut souligner que l'approche communicative a également soulevé un certain nombre de critiques. Selon Little (1997, cité par Lamy, 2001:132), « s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage (...) c'est lorsque la structuration du langage et lorsque mes propres stratégies d'apprentissage de cette structure me deviennent conscientes que j'ai les meilleures chances de réussite dans la poursuite autonome de mon étude de la langue-cible et au-delà, d'autres systèmes linguistiques ». De la même manière, Cécile Poussard et Laurence Vincent-Durroux (2002 : 108) soulignent l'importance de prendre en considération à la fois le contact avec la langue et la réflexion sur cette même langue : « les deux sont également utiles en acquisition d'une langue seconde ».

CHAPITRE II

LA DEMARCHE ACTIONELLE

2.1 Sa naissance

Au début du XXIème siècle, l'Union Européenne est en plein essor. Celui-ci se traduit par la diversité culturelle et linguistique des quinze pays membres qui la composent. Afin de faciliter les échanges de compétences au sein de l'Union Européenne, l'apprentissage des langues devient alors un enjeu primordial. C'est dans ce contexte que le conseil de l'Europe rédigea en 2001 ce qu'il définit comme « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, [de cours], etc. » : c'est le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Le Conseil de l'Europe (2001) définit clairement les objectifs de la réalisation d'un tel document :

« Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Le Cadre Européen Commun de Référence (paru en 2001, développé depuis 1992) affirme :

« Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel car elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (p. 15)

On remarque que le mot action tient une place prépondérante dans le CECR II est donc nécessaire d'explicitier ce mot.

On trouve trois définitions générales du mot *action* :

Ce que fait quelqu'un et par qui il réalise une intention ou une impulsion fait de produire un effet, une manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose

Exercice de la faculté d'agir ou Effet produit sur quelqu'un ou sur quelque chose par une personne ou par un groupe agissant d'une manière déterminée (Larousse, 2014)

Dans le corpus, Bourguignon définit l'action comme un processus, une « action en train de se faire » (Bourguignon, 2010 : 16-17). Elle est conçue comme « un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action » (Bourguignon, 2010 : 17). Duff (1994, p. 175) de préciser, «une activité . . . comprend le comportement qui est effectivement produit quand un individu (ou un groupe) effectue une tâche. C'est le processus, ainsi que le résultat, d'une tâche, examiné dans son contexte socioculturel. Cette distinction est importante, car elle décrit le rôle des tâches pédagogiques dans le cadre plus large d'une activité. (cité par Thomas et Reinders, 2010 :29) Puren (2004 : 9) distingue la tâche qui s'accomplit en classe et présente une finalité didactique de l'action qui s'accomplit dans la société et présente une finalité sociale. (cf. aussi; Perrichon, 2008). Dans la même lignée, Bourguignon oppose tâche d'apprentissage et action, qu'elle appelle aussi « tâche sociale » (Bourguignon, 2006 : 65).

Nunan (1989) définit une tâche comme «un travail en classe qui implique les apprenants à comprendre, manipuler, produire, ou interagir dans la langue cible, tandis que leur attention est principalement axée sur le sens plutôt que la forme. La tâche doit aussi avoir un sentiment de complétude, être capable de rester seul comme un acte de communication lui-même. Selon Lee (2000), une tâche est une activité de la classe ou un exercice qui a un objectif ne pouvant être obtenu que par l'interaction entre participants, un mécanisme de structuration et de séquençage interaction, et mettant l'accent sur l'échange. Cela signifie un effort d'apprentissage des langues qui demande aux apprenants de comprendre, manipuler, et / ou de produire la langue cible. Bygate, Skehan, et Swain (2001) proposent une autre définition: Une tâche est une activité qui demande aux apprenants d'utiliser la langue, en mettant l'accent sur le sens, pour atteindre un objectif, et qui est choisie de sorte qu'il est plus susceptible de fournir des informations pour les apprenants et les enseignants qui les aideront dans leur propre apprentissage.

Rod Ellis dans son oeuvre « Task Based Language Learning And Teaching » (2003) donne les critères d'une tâche comme : une tâche vise à faire participer les apprenants en utilisant un langage pragmatique plutôt que d'afficher la langue. Il cherche à développer les compétences en L2 par la communication. Ainsi, il impose une attention particulière sur le sens. À cette fin, une tâche intègre une sorte de «manque», c'est à dire,

une information, une opinion, ou un écart de raisonnement. Ce manque motive les apprenants à utiliser la langue pour la compenser. Les participants choisissent les ressources linguistiques et non linguistiques nécessaires pour compléter la tâche.

Elle peut amener les apprenants à s'engager dans une activité de langage comme on en trouve dans le monde réel, comme remplir un formulaire, ou elle peut les impliquer dans l'activité de langage qui est artificielle, par exemple, déterminer si deux images sont identiques ou différentes. Cependant, les processus d'utilisation de la langue qui résultent de l'exécution d'une tâche, reflèteront ceux qui se produisent dans la communication du monde réel.

Une tâche peut impliquer l'une des quatre compétences linguistiques et peut exiger des apprenants: (1) d'écouter ou de lire un texte et d'afficher leur compréhension, (2) de produire un texte oral ou écrit, ou (3) d'utiliser une combinaison, des réceptifs et de compétences productives. Elle invite les apprenants à employer des processus cognitifs tels que l'éjection, la classification, la commande, le raisonnement et l'évaluation d'informations afin de la mener. Elle a un résultat de communication clairement défini.

Comme conclusion, une tâche est un travail qui demande aux apprenants de traiter le côté pragmatique de la langue automatiquement afin de parvenir à un résultat qui peut être évalué en termes de savoir si le contenu propositionnel correct ou approprié a été transmis. » À cette fin, il les oblige à accorder une attention primaire à la signification et à faire usage de leurs propres ressources linguistiques, bien que la conception de la tâche puisse les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est destinée à entraîner une utilisation de la langue qui ressemble, directement ou indirectement, à la façon dont la langue est utilisée dans le monde réel. Comme d'autres activités linguistiques, une tâche peut engager plusieurs compétences productives ou réceptives, orales ou écrites, et également divers processus cognitifs.

Dans la perspective actionnelle, tout comme dans le CECRL, l'action est « sociale », ce qui implique une situation de référence prenant en compte l'ensemble de la communauté tant au niveau de la société que de la classe qui est elle-même perçue comme une mini-société à part entière (Puren, 2009 : 126). D'après les didacticiens cette action sociale doit répondre à un certain nombre de critères décrits ci-dessous. Dans le CECRL, l'action est le fait d'une ou plusieurs personnes, en contexte social, afin d'obtenir un résultat.

Dans son article «Vers une nouvelle Cohérence didactique" (2006), Christian Puren présente une synthèse relatant la façon dont l'enseignement de la seconde langue a évolué au cours du siècle passé. Il considère son développement séquentiel à travers une conception qu'il appelle «les entrées» - c'est-à-dire l'évolution des points de départ de la façon dont la nouvelle méthode d'enseignement de la langue est introduite.

L'époque	L'entrée	La tâche des étudiants
Avant 1900	La grammaire	Lire
1900 - 1910	Le lexique	Décrire
1910 - 1960	La culture	Expliquer
1960 - 1980	La communication	Reproduire, S'exprimer
1980 - 1990	La communication	Informar, S'informer
2000- présent	L'action	(inter) Agir

Tableau 1 Compilé avec les informations extraites de l'article de Puren, Vers une nouvelle Cohérence didactique, 2006

Chaque objectif pédagogique est apparu en réponse aux limites des approches antérieures et aux besoins de la société de l'époque. Au fil du temps, les approches à la langue seconde ont évolué à partir d'une stricte focalisation sur la grammaire et la lecture pour mettre l'accent sur la capacité à effectuer des tâches sociales ou interactives spécifiques à la langue cible.

2.2 Le rôle de l'apprenant

LES APPRENNANTS
trouvent leur manière et organiser l'information sur la langue.
sont créatifs et ils font leurs propres possibilités.
utilisent leurs connaissances linguistiques et permettent le contexte les aider
apprennent à faire des estimés intelligentes.
apprennent des techniques de production
utilisent différents styles d'expression orale et écrite.

Tableau 2 Les caractéristiques des bons étudiants. Adapté de Richards et Rodgers (1986)

Le rôle fait référence à la partie que les apprenants et les enseignants sont censés jouer dans la réalisation de tâches d'apprentissage ainsi que les rapports sociaux et les relations interpersonnelles entre les participants. Selon David Nunan (2004), devenir sensible à une gamme de processus d'apprentissage est important dans des situations où l'apprentissage fondé sur les tâches remplace des formes plus traditionnelles d'enseignement. Si les apprenants ne sont pas conscients du raisonnement derrière ce que les peut apparaître une nouvelle façon radicale de l'apprentissage, ils peuvent rejeter l'approche. Il existe des preuves pour constater que les «bons» apprenants de langue ont en commun certaines caractéristiques. La liste suivante, adaptée de Rubin et Thomson (1982), montre qu'un bon apprenant de la langue est autonome.

Les apprenants qui appliquent les types de stratégies énoncées dans le tableau ci-dessus ont adopté une approche active face à leur apprentissage. Ils se considèrent comme étant en contrôle de leur propre apprentissage plutôt que comme des bénéficiaires passifs de contenus fournis par l'enseignant ou le manuel. Beaucoup trouveront façons d'activer leur apprentissage hors de la classe. Les styles cognitifs des apprenants peuvent varier, aussi. Une distinction est souvent faite entre les apprenants analytiques qui préfèrent une approche déductive (leur donner une règle et qu'ils en déduisent autres exemples de là) et les apprenants holistiques, qui préfèrent une approche inductive (leur donner des exemples, et laissez-les induisent la règle). Cependant, beaucoup de recherches sur les styles cognitifs et le deuxième succès de la langue est, à la fin, peu concluante. En effet, il a été suggéré que les apprenants doivent être exposés à une variété d'approches afin d'élargir leurs styles d'apprentissage. (Willis, 1996)

2.3 Le rôle de l'enseignant

Les rôles de l'enseignant et les rôles de l'apprenant sont deux pièces complémentaires. Donner aux apprenants un rôle plus actif dans la salle de classe exige de l'enseignant d'adopter un rôle différent. Selon Breen et Candlin (1980, cité par Nunan, 2004) l'enseignant a trois rôles principaux dans la salle de classe communicative. Le premier est d'agir en tant que facilitateur du processus de communication, le deuxième est d'agir en tant que participant, et le troisième est d'agir comme un observateur de l'apprenant. Il doit aider les apprenants à découvrir des moyens d'apprentissage qui leur

conviennent le mieux, par exemple, comment ils apprennent le mieux des éléments de vocabulaire.

Benson (2002), propose un rôle idéal pour l'enseignant :

- Développer des moyens pour les apprenants d'organiser ce qu'ils ont appris, à travers des notes et graphiques, regroupant les articles et de les afficher pour la référence facile.
- Encourager les apprenants à expérimenter différentes façons de créer et d'utiliser la langue, par exemple avec de nouvelles façons d'utiliser les mots, jouer avec différents arrangements de sons et de structures, d'inventer des textes imaginatifs et jouer à des jeux linguistiques.
- Faciliter l'apprentissage actif en amenant les élèves à interagir avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, poser des questions, faire lire différents types de textes et faciliter la pratique de l'écriture.
- Exiger des apprenants de travailler des choses pour eux-mêmes en utilisant des ressources telles que les dictionnaires.
- Aider les apprenants à trouver des moyens rapides de rappeler ce qu'ils ont appris, par exemple à travers des comptines, des associations de mots, classes de mots, des contextes particuliers d'occurrence, des expériences et des souvenirs personnels.
- Enseigner aux apprenants à vivre avec les erreurs et les aider à apprendre de leurs erreurs.
- Le cas échéant, aider les apprenants de faire des comparaisons avec ce qu'ils savent sur la langue de leur langue maternelle ainsi que la construction de ce qu'ils ont déjà appris dans la nouvelle langue.

- Aider les apprenants à réaliser les relations qui existent entre les mots, les sons et les structures, le développement de leur capacité à deviner et déduire un sens à partir du contexte environnant et de leurs connaissances de base.
- Développer la capacité des apprenants à travailler sur significations et de deviner sur la base de probabilités d'occurrence.
- Encourager les apprenants à mémoriser des routines, des phrases entières et des idiomes.
- Aider les apprenants à ne pas être tellement préoccupés par la précision qu'ils ne développent pas, la capacité à être à l'aise.
- Développer la capacité des apprenants à distinguer les différents styles de discours et de l'écriture, à la fois productive et réceptive.

D'après (Clarke et Silberstein (1977) le rôle de l'enseignant peut être réduit si les stratégies d'attaque des étudiants et des compétences en lecture ont été effectivement mises au point. Si la tâche est réaliste et les élèves ont appris à adapter leurs stratégies de lecture en fonction de la tâche, l'intervention de l'enseignant devrait être guère utile.

2.4 Les critiques faites à l'approche actionnelle

Même si elle a été préférée par un grand nombre d'enseignants, en tant qu'approche, la démarche actionnelle est également critiquée. Seedhouse (1999) implique qu'elle est basée trop sur les tâches et les sens de communication restent au deuxième plan et cela affecte la façon d'utiliser la langue avec la forme correcte. Certains chercheurs aussi montrent leur inquiétudes sur l'approche actionnelle, comme les étudiants paient moins d'attention à la forme de la langue. Comme suggéré par Skehan (1996) focalisation excessive sur le sens lors de l'accomplissement des tâches limitera les apprenants aux solutions stratégiques qu'ils développent et accordent peu d'attention aux changements structurels ou à l'exactitude.

Malgré des nombreuses définitions fournies par des chercheurs tels que Long (1985), Skehan (1998) et Nunan (2000), jusqu'à présent, aucun accord n'a été atteint sur la nature de la tâche. En outre, aucun programme complet a été mis en œuvre et évalué.

Il est difficile de définir le niveau de difficulté d'une tâche. Bien que de nombreux critères de la classification du groupe ont été mis en avant comme Nunan (2000), il reste encore une tâche difficile comme suggéré par Widdowson (1968:134-44) "identification de critères valables de séquençage conviviaux est l'un des plus anciens problèmes non résolus dans l'enseignement des langues de toutes sortes " Naturellement nous avons trouvé de nombreux chercheurs comme Cheng (2002) qui souligne en outre que le niveau de difficulté d'une tâche ne dépend pas uniquement des éléments linguistiques, mais d'autres facteurs tels que la connaissance, la capacité cognitive de la tâche, l'interprétation et l'objectif de la tâche. Pour rendre les choses encore pire, Schinnerer-Erben (1981:11) a affirmé que "des séquences naturelles n'existent pas vraiment suffisamment de détails pour être utilisé comme base pour un ordre précis, ils n'ont pas été montré pour faciliter l'apprentissage dans une deuxième situation linguistique ".

L'approche actionnelle n'est pas encore convaincante, qu'il s'agit d'une méthode d'enseignement supérieur; il reste une opinion plutôt que la réalité et la certitude affirment Richards et Rodgers (2001). Par conséquent, il est difficile de s'appuyer sur une approche basée sur les tâches, donc il sera nécessaire d'élaborer des méthodes de se concentrer sur la forme sans perdre les valeurs de tâches (Skehan 1996:42).

L'approche actionnelle nécessite aussi des enseignants qui ont la compétence technique et linguistique pour pouvoir préparer et appliquer les tâches, ils doivent aussi tenir compte des besoins d'apprenant. L'évaluation est aussi difficile comparé à la méthodologie traditionnelle.

CHAPITRE III

HISTOIRE DE TICE

3.1 Ordinateurs

L'histoire de l'informatique est épique. Il est entraîné par la passion de l'homme pour bricoler, inventer et de résoudre des problèmes difficiles où des accidents et de la chance peut être aussi important que l'ingénierie brillante. Banques calculent le bénéfice. Enfants divisent leurs cookies. Ingénieurs font conception des ponts. Nous faisons des calculs tous les jours. Et aussi longtemps que nous avons jonglé nombres supérieurs à nos doigts et les orteils, nous avons cherché des aides à faire des calculs facile et précise. «Toutes ces difficultés de calcul peuvent être éliminés par la conception de machines de calcul automatique approprié." Affirmé Howard Aiken, physicien qui a réalisé qu'une façon de réduire l'erreur humaine dans les calculs était de réduire l'intervention humaine. En 1937, il a proposé une machine à calculer automatisé. IBM et Harvard ont décidé de le construire. Complété en 1944, le calculateur "Harvard Mark I" d'Aiken a aidé la conception de bombe atomique de l'Amérique Pendant des siècles, les calculatrices étaient les seules machines pour nous aider à calculer. Une longue lignée d'appareils de l'ancien boulier à l'ordinateur numérique d'aujourd'hui.

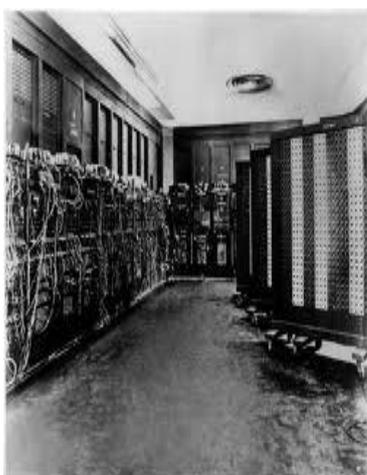


Figure 2 ENIAC, image adapté de flickriver.com, (accédé en 2014)



Figure 3 Harvard Mark I, image adapté de plyojump.com, (accédé en 2014)

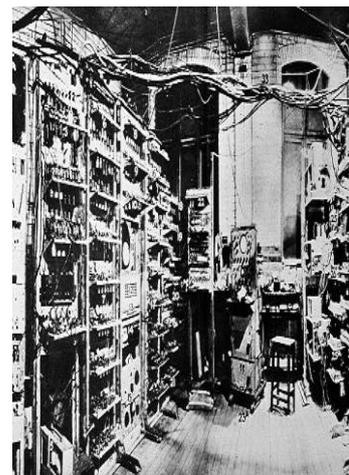


Figure 2 The Manchester Baby, image adapté dearstechnica.com, (accédé en 2014)

Deuxième Guerre mondiale a agi un rôle important dans la naissance de l'ordinateur électronique moderne. Demandes militaire sans précédent pour les calculs et

grands budgets de la guerre stimulé l'innovation. Les premiers ordinateurs étaient des machines électroniques uniques construites pour des tâches spécifiques. Mais leur mise en place a été difficile et prenait beaucoup de temps. L'innovation révolutionnaire de programmes stocker dans la mémoire remplacé les commutateurs et les câbles avec les logiciels.

En 1942, le physicien John Mauchly proposé une machine à calculer entièrement électronique. L'armée américaine avait besoin de calculer des tables balistiques complexes de la Deuxième Guerre Mondiale résultat a été ENIAC (Electronic Numerical Integrator And Computer), construit entre 1943 et 1945, le premier ordinateur à grande échelle de circuler à vitesse électronique sans être ralenti par des pièces mécaniques. Pendant une décennie, jusqu'à ce qu'un coup de foudre 1955 ENIAC peut-être exécuter plus de calculs que l'humanité tout entière avait faits jusque-là.

Manchester Mark I, The Baby, fut le premier ordinateur pour exécuter un programme de la mémoire. Certaines parties de l'ordinateur ont ensuite été intégrés dans une machine plus grande, le Manchester Mark I. "The Baby" n'a pas été préservée, mais en 1998, une réplique de travail a été construit et démontré pour le 50e anniversaire de cet événement historique (computerhistory.org, accédé en 2013)



Figure 5 Era 1101(xtimeline.com)



Figure 6 IBM 7030, (ibm.com)

L'UNIVAC 1101, ou ERA 1101, était un système informatique conçu par Engineering Research Associates (ERA) et construit par la société Remington Rand dans les années 1950. C'était le premier ordinateur à programme enregistré dans les Etats-Unis. Cet ordinateur est de 38 pieds de long (11,5 m), 20 pieds de large (6 m), pour ses circuits logiques 2700 tubes à vide (vacuum tube) ont été utilisées. Sa mémoire de tambour (drum

memory) est de 8,5 pouces de diamètre (21,6 cm), rotation à 3500 tpm, eu 200 têtes de lecture-écriture, et a tenu 16 384 mots de 24 bits (une taille de mémoire équivalentes à 48 Ko) avec le temps d'accès entre 32 microsecondes et 17 millisecondes. (George Gray, 1999)

Lorsque le transistor a été inventé en 1947, il a été considéré comme une révolution. Petit, rapide, fiable et efficace, il est rapidement remplacé le tube à vide. Libéré des contraintes du tube à vide, les ingénieurs ont enfin pu commencer à réaliser les constructions électriques de leurs rêves, ou pourraient-ils? Comme donné les détails techniques Kurt Hoffman dans son œuvre, *System Integration, From Transistor Design to Large Scale Integrated Circuits*, (2004), le problème qu'ils étaient en face est la taille des circuits. Un circuit complexe, comme un ordinateur, était basé sur la vitesse. Si les composants de l'ordinateur étaient trop grands ou les fils les d'interconnexion étaient trop longue, les signaux électriques ne pouvaient pas voyager assez rapidement dans le circuit, ce qui rend l'ordinateur trop lent pour être efficace. Il y avait donc un problème de chiffres. Circuits avancés contenaient tant de composants et les connexions qu'ils étaient pratiquement impossible de construire.



Figure 7 Le premier circuit intégré construit par Jack Kilby (Texas Instruments)



Figure 8 Un moderne circuit intégré (nasa.gov)

À l'été de 1958 à Jack Kilby de Texas Instruments a trouvé une solution à l'idée de ce problème. Kilby était de rendre toutes les composantes et la puce sur le même bloc (monolithe). En Septembre 1958, il a eu son premier circuit intégré prêt. Il a été testé et cela a fonctionné parfaitement. Bien que le premier circuit intégré fût assez brut et eu quelques problèmes, l'idée a été révolutionnaire. En faisant toutes les pièces sur le même bloc de matériau et en ajoutant le métal nécessaire pour les relier comme une couche sur le dessus de celui-ci, il n'y avait plus besoin de composants discrets individuels. Plus de fils et de composants devaient être assemblés à la main. Les circuits pouvaient être rendus plus petits et le processus de fabrication pouvaient être automatisé.

En 1962, IBM 7030, également appelé « Stretch », était le premier superordinateur d'IBM à transistors. Instruction pipeline, prefetch et de décodage, et l'entrelacement de



Figure 9 Premier prototype de souris d'ordinateur de SRI (SRI International)



Figure 10 Souris moderne d'aujourd'hui (Geeky-Gadgets)

mémoire ont été utilisés dans la conception de superordinateurs plus tard comme les modèles IBM Système/360 91, 95 et IBM System/370 modèle 195, et la série IBM 3090 ainsi que les ordinateurs d'autres fabricants. En 2011, ces techniques sont encore utilisées dans la plupart des microprocesseurs avancés en commençant par le processeur Intel Pentium et le Motorola / IBM PowerPC, ainsi que dans de nombreux microprocesseurs embarqués et des microcontrôleurs de différents fabricants. (ibm.com, accédé en 2013)

Dans les années 60 beaucoup de périphériques d'ordinateurs ont été inventés. En 1963,



Figure 11 Apple II, (oldcomputers.net)



Figure 12 Radio Shack TRS-80 couleur (oldcomputers.net)

Douglas Engelbart au Stanford Research Institute (SRI International maintenant) a inventé le premier prototype de la souris avec l'aide de son ingénieur et chef du projet, Bill English. Ils ont baptisé le dispositif de la souris comme les premiers modèles avaient une corde attachée à la partie arrière de l'appareil ressemblant à une queue et généralement à la souris commune.

Les fanatiques de l'ordinateur et de la société ont dû attendre jusqu'au 70 pour un ordinateur à écran couleur. L'Apple II était l'un des premiers ordinateurs avec un écran couleur, et il a le langage de programmation BASIC intégré, de sorte qu'il est prêt à fonctionner dès la sortie de la boîte. L'Apple II était probablement le premier système convivial (user friendly). L'aspect le plus important de l'Apple II était probablement ses huit slots d'extension. Aucun autre ordinateur n'avait ce genre de Flexibilité ou possibilités d'expansion. Le sommet de l'ordinateur n'est même pas fixé, il décolle avec peu d'effort permettant un accès facile à la carte mère du système et des fentes d'expansion. Des dizaines de cartes d'extension ont été faites par Apple et d'autres fabricants à augmenter les capacités de l'Apple II.

La Radio Shack TRS-80 ordinateur à écran couleur (également appelé Tandy Color Computer, ou CoCo) était un ordinateur familial (home computer), lancé en 1980. Il était l'un des premiers des ordinateurs personnels commercialisés pour la consommation dans les marchés anglophones. Son prix a été l'un des principaux facteurs de sa popularité. (princeton.edu, accédé en 2014)

Bien qu'il ressemble à une boîte de clavier, pas très impressionnant, le Commodore 64 était incroyablement populaire. Plus C64s ont été vendus que tout autre système informatique unique, même à ce jour. C'est environ 17 millions de systèmes, selon le rapport annuel Commodore 1993. Succès sans précédent de la C64 a démontré, une fois de plus, qu'il y avait un marché fort et viable pour les ordinateurs personnels peu coûteux qui pourraient exécuter les derniers jeux vidéo. Grâce à ses habilités avancées (pour le moment) pour la génération sonore, le Commodore 64 est devenu populaire pour produire musique générée par ordinateur, l'un des premier ordinateur familiale pour avoir de telles capacités intégrés. (oldcomputers.net, accédé en 2013)

Alors que les ordinateurs de bureau avançaient avec une vitesse énorme, il y avait également des études sur le domaine de l'ordinateur portable. Les premiers ordinateurs portables commerciaux sont devenus disponibles dans le début des 80s. Bien qu'ils n'aient pas aussi portable que les ordinateurs portables d'aujourd'hui, (certains d'entre eux pèsent 11 kg environ) dans leur époque, un ordinateur qui peut être pris à partir de bureau à la maison était une révolution.

Parmi eux, Osborne1, Epson HX-20, Tandy Modèle 100, GRID Compass, Toshiba T1100 peuvent être acceptées comme premières tentatives de l'informatique portable. (oldcomputers.com-the museum, 2013)



Figure 13 Compaq SLT/286, (silicium.org)



Figure 14 Commodore 64 (theoldcomputer.com)

Avec l'introduction de l'Internet, la révolution de l'ordinateur est devenue beaucoup plus rapide. Depuis le milieu des années 1990 , l' Internet a eu un impact révolutionnaire sur la culture et le commerce , y compris l'augmentation de la communication quasi instantanée par courrier électronique , la messagerie instantanée , la voix sur protocole Internet (VoIP) " appels téléphoniques " , dans les deux sens vidéo interactive appels , et le World Wide Web avec ses forums de discussion, des blogs , des réseaux sociaux et des sites de vente en ligne . En 1993, seulement 1% de la communication a été faite sur Internet, en 2000, c'était 51%, et en 2007 ce taux était 97%. (Martin Hilbert et Priscila López, 2011)

Depuis les débuts des années 2000 jusqu'à aujourd'hui, les ordinateurs sont devenus ultra rapide avec les processeurs Gigahertz, gigaoctets de RAM et d'excellentes cartes graphiques. Les dimensions ont également changé de façon spectaculaire, à l'aide



Figure 15 Apple MacBook Air, engadget.com)



Figure 16 Sony Vaio Duo 11, un ordinateur hybride, qui fonctionne comme une tablette et l'ordinateur en même temps (ultrabooknews.com)

de la technologie de nano aujourd'hui un processeur peut avoir des milliards de transistors et de la consommation d'énergie des ordinateurs énormément diminué.

Sans doute, nous pouvons dire que le monde moderne sera incomplet sans les ordinateurs et leurs applications. Il est devenu si commun dans nos vies quotidiennes qu'il est presque impossible d'imaginer la vie sans l'utilisation des ordinateurs. Nous recevons tous les équipements modernes, grâce à l'invention des ordinateurs! Tous les autres gadgets modernes sont les résultats de l'ordinateur, comme un téléphone portable, ipod, usb, cd, dvd, bluray etc. les ordinateurs jouent également un rôle essentiel dans notre vie quotidienne. Ses utilisation et applications de service peuvent être classés en différentes catégories comme la santé, l'éducation, la science, la communication, la défiance etc. L'ordinateur domine la vie de l'humanité, étant une grande source d'information, d'éducation et de divertissement!

3.2 Les Vidéoprojecteurs

Les projecteurs de film ont été en usage depuis le milieu des années 1600 et ils se sont nettement améliorés au fil du temps. Les projecteurs de films premières impliquées reflétant la lumière du soleil sur un miroir sur une lentille. Cela a permis que les images soient affichés sur un écran. A cette époque ce que nous savons appeler un projecteur était connu comme une lanterne magique. Ce n'est qu'en 1952, lorsque les projecteurs sont capables de travailler en utilisant l'électricité qu'ils sont devenus populaires pour les salles de cinéma et d'autres types d'entreprises.



Figure 17 Projecteur Filmstrip en 1925 [American Planning ssociation](#)

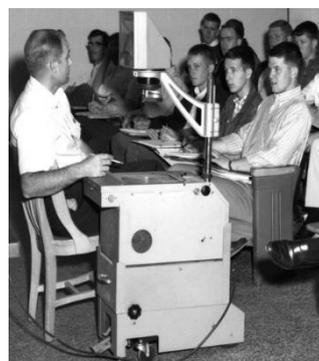


Figure 18 Projecteur Overhead dans les années 60 Université [North Carolina State](#)

Roger Appeldorn créé une machine qui projette l'image de l'écriture sur film transparent au début des années 1960, chez 3M. Appeldorn spécifiquement tendu la main aux entreprises et aux enseignants de pousser le produit. Ses efforts de marketing ont

travaillé: 3M est devenu un important fabricant de rétroprojecteurs, et il ne fallut pas longtemps avant que les dispositifs de présentation sont devenus un pilier dans les salles de classe à travers le pays dans les années 1970, 80 et 90. Alors que les rétroprojecteurs n'ont pas complètement disparu, ils ont été marginalisés en partie par des caméras de documents, qui offrent les mêmes fonctionnalités de présentation, d'impressionnantes fonctionnalités supplémentaires telles que le zoom et l'imagerie haute définition.

L'histoire des nouveaux vidéoprojecteurs n'est pas vraiment longue, remontant pas plus loin que les années 1970, lorsque les premiers projecteurs sont sortis sous forme de CRT (tube cathodique ou d'un tube Braun) projecteurs. Tout en ayant l'avantage d'afficher mouvement se déroule en douceur, projecteurs CRT avait inconvénients, notamment une distorsion de l'image et des problèmes dans la réduction de la taille des projecteurs. Au début des années 1980, une tendance a commencé, principalement aux États-Unis, où les ordinateurs ont été utilisés pour faire des présentations lors de réunions ou d'autres occasions semblables en place des rétroprojecteurs traditionnels (rétroprojecteur). Cette tendance a entraîné une hausse de la demande pour les projecteurs qui pourrait facilement se connecter à un PC et projet des images directement à partir du PC à un écran.(epson.com, 2013)



Figure 19 ViewSonic PJD6531w 3D Projecteur, (newlaunches.com)



Figure 20 Christie L2K1500 LCD 2K Projecteur, (christiedigital.com)

Projecteurs 3D-ready entrées sur le marché en 2008. Ils ont été conçus principalement à des fins éducatives. Mais ces projecteurs étaient seulement 720p, et depuis ils n'ont pas une entrée HDMI, ne pouvaient que recevoir du contenu à partir d'un PC via un câble VGA ou DVI, ce qui réduit la qualité d'image à un 480p. En 2010, les premiers projecteurs 1080p sont parus à partir de ce moment-là, 3D et 1080p (Full HD) sont de plus en plus standard dans nos vies.

Beaucoup d'expériences 3D cinématographiques d'aujourd'hui sont livrés via des systèmes polarisants. Ceux-ci envoient la lumière du projecteur à travers des filtres polarisants qui forcent les ondes lumineuses à osciller dans deux directions différentes, l'une destinée à l'œil gauche, l'autre pour la droite. Un écran préservation de polarisation particulière n'est requis. Filtres sur les verres permettent aux lentilles pour ramasser passivement la lumière (lire: l'image) destiné à chaque œil. Le cerveau combine les deux images et l'image 3D produite.

Aujourd'hui, nous passons de la résolution Full HD (1920 x 1080) à 2k en home cinéma. 2K est le terme utilisé pour décrire les images qui ont environ 2K lignes verticales. Au cinéma numérique, une image 2K est construite par 2048 pixels de largeur et 1080 pixels de hauteur.

Certaines entreprises ont déjà lancé leurs projecteurs 4K (4096 x 2160 pixels) pour le marché.



Figure 21 Sony VPL-VW500ES 4K Projecteur



Figure 22 Christie D4K2560 4K Projecteur

Bien qu'il soit un peu difficile de voir les projecteurs 4K dans les salles de classe dans une très courte période, à partir du début de 2016, nous pouvons les voir comme une composante de cinéma à domicile (Home cinema) standard.

3.3 Les Tableaux Blancs Interactifs

Un tableau blanc interactif est un grand panneau tactile, qui est connecté à un projecteur numérique et un ordinateur. Le projecteur affiche l'image de l'écran de l'ordinateur sur le tableau. L'ordinateur peut alors être contrôlé en touchant le tableau, soit directement, soit avec un stylo spécial. Éléments peuvent être déplacés, copiés et cliqué et le professeur peut écrire à la main les notes, qui peuvent être transformés en texte et enregistrés. (British Educational Communications and Technology Agency, 2003) La

technologie de tableau blanc interactif ou électronique est apparue au début des années 1990, ses usages et ses impacts dans K-12 l'éducation, la formation des enseignants et le développement professionnel ont considérablement augmenté ces dernières années. (McLaughlin, 2009)

En plus de leur utilisation dans l'éducation, Les tableaux blancs interactifs sont également utilisés dans l'industrie à des fins de démonstration. Nous pouvons citer les profits de leur utilisation comme :



Figure 23 Le TBI en éducation (avinteractive.com accédé en 2014)



Figure 24 Le TBI en business (szjulong.en.alibaba.com accédé en 2014)

- Augmente le temps d'enseignement en permettant aux enseignants de présenter les ressources et d'autres sur le Web de manière plus efficace (Walker, 2003)
- Plus de possibilités d'interaction et de discussion dans la salle de classe, en particulier par rapport à d'autres TIC (Gérard et al 1999).
- Augmente le plaisir de leçons pour les élèves et les enseignants par une utilisation plus variée et dynamique des ressources, les gains associés à la motivation (Levy, 2002).

Bénéfices pour les enseignants

- Versatilité, avec des applications pour tous les âges à travers le programme (A Smith, 1999)
- Permet aux enseignants d'intégrer les TIC dans leurs cours tout en enseignant devant de la classe (H Smith, 2001)
- Encourage la spontanéité et la flexibilité, permettant aux enseignants de tirer sur et annoter un large éventail de ressources en ligne (Kennewell 2001)

- Permet aux enseignants de sauvegarder et d'imprimer ce qui est sur le tableau, y compris les notes prises au cours de la leçon, réduire la duplication des efforts et de faciliter la révision (Walker, 2002)
- Permet aux enseignants de partager et de matériaux de réutilisation, la réduction de la charge de travail (Glover & Miller, 2001)
- Largement rapporté pour être facile à utiliser, en particulier par rapport à l'utilisation d'un ordinateur dans l'enseignement en classe entière (H Smith 2001)
- Inspire les enseignants à changer leur pédagogie et utilisent plus les TIC, en encourageant le développement professionnel (Smith, 1999).
- Permet aux enseignants de sauvegarder et d'imprimer ce qui est sur le tableau, y compris les notes prises au cours de la leçon, en réduisant la duplication des efforts et de faciliter la révision (Walker, 2002)

Bénéfices pour les étudiants

- Réduit la nécessité de prendre des notes grâce à la capacité d'enregistrer et d'imprimer ce qui apparaît sur la carte les élèves sont capables de faire face à des concepts plus complexes en raison de la présentation plus claire, plus efficace et plus dynamique (H Smith, 2001)
- Différents styles d'apprentissage peuvent être accueillis que les enseignants peuvent faire appel à une variété de ressources pour répondre aux besoins particuliers (Bell, 2002)
- Permet aux étudiants d'être plus créatifs dans des présentations à leurs camarades de classe, l'augmentation de la confiance en soi (Levy, 2002)

Bien que cette technologie a beaucoup d'avantages, il a quelques inconvénients aussi, d'après Stephen Brown, (2013) on peut décrire ces désavantages comme :

- Les tableaux blancs interactifs sont plus chers que les tableaux blancs traditionnels ou projecteur et écran combinaisons.
- Leur surface peut être endommagée, ce qui nécessite le remplacement coûteux.
- Tableaux de projection peuvent être obscurcis par un ou plusieurs utilisateurs.

- Conseils à hauteur fixe sont souvent montés trop haut pour les utilisateurs à atteindre le sommet ou trop faible pour être visible par tous les utilisateurs.
- Si l'entrée de données multiples est autorisée, les entrées peuvent obtenir confus, résultant en charabia sur l'écran.
- Si l'accès à distance est autorisé, certains utilisateurs peuvent être tentés d'envoyer des commentaires ou des dessins perturbateurs à l'écran.

Selon les données de TechLearn (par Stephen Brown, 2013), les tableaux blancs interactifs créent beaucoup de possibilités d'apprentissage pour les apprenants et les enseignants. Des études ont montré qu'ils soient très motivants et centrée sur l'apprenant, s'ils sont intégrés de manière innovante. Ils offrent un outil puissant destiné à l'intégration d'éléments multimédia dans l'enseignement à améliorer le contenu et de soutenir l'apprentissage collaboratif. Ce qui est inconvenient c'est qu'ils ne peuvent pas être utilisés à leur plein potentiel, dans de nombreux cas ils sont utilisés comme un tableau blanc traditionnel. Cela pourrait changer si les utilisateurs se familiarisent avec eux et ils sont plus facilement disponibles.

3.4 Les tablettes tactiles et les smartphones

Selon la définition du grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2013), Tablette, tablette tactile ou ardoise est un petit appareil portatif en forme de tablette, dépourvu de clavier, ayant pour seule interface un écran tactile, qui offre de nombreuses possibilités de personnalisation, intègre plusieurs applications et permet l'accès à Internet, et dont les fonctionnalités se rapprochent souvent de l'ordinateur de bureau.

La plupart des gens supposent que l'histoire de la tablette a commencé quand Apple a lancé l'iPad en 2010. En fait, c'est loin d'être le cas, il y a eu de nombreuses tentatives précédentes pour construire comprimés avant. Les précédentes tentatives ont toutes échoué pour une raison cependant, ils ne pouvaient pas être assez petit pour être utile

En 1987, Linus Write-Top de Linus Technologies, Inc., une société américaine, fait une révolution en transformant l'écriture manuscrite en caractères numériques à la vitesse de cinq caractères par seconde. Pesant 4 kg, c'est le premier terminal sans clavier et premier ordinateur portable à écran tactile avec un stylet. Environ 1 500 exemplaires

étaient vendus aux 3 000 dollars. La batterie interne rechargeable fournit l'ensemble du système avec une puissance d'environ 5 heures. Même si l'écran est petit, 5-par-8 pouces, il avait une jolie électroluminescent. Write-Top ne peut pas lire une écriture, jusqu'à ce qu'il soit premièrement «formé» à reconnaître un script particulier de personnes, qui est ensuite enregistrée en tant que «bibliothèque». Toute autre personne qui désire utiliser le système doit également former à lire leur écriture ainsi, ou charger une bibliothèque déjà fait. Il n'a pas été un succès commercial en raison de son poids. (oldcomputers.net ,2013)



Figure 35 Linus Write Top , image adapte de oldcomputers.com (accédé en 2014)



Figure 26 GRiDPad, image adapte de oldcomputers.com (accédé en 2014)



Figure 27 Apple MessagePad 100



Figure 28 Palm Pilot 1000 (time.com)



Figure 29 Fujitsu Stylistic (ign.com)

La première tablette tactile « grand public » remonte à septembre 1989. La GRiDPad, une tablette dotée d'un écran résistif de 10 pouces et d'un stylet, tablant déjà sur une grande simplicité dans la forme. Seuls quelques boutons accompagnent l'affichage en façade, sans plus de fioritures. L'une de ses innovations majeures étant de peser un peu plus de 2 kilogrammes conçue par Grid Systems Corporation et produite par Samsung, a surtout trouvé preneur dans de larges institutions comme des services de

police et l'armée américaine, notamment à cause de son prix, 3 000 dollars avec son logiciel. Tournant sur MS-DOS, elle est dotée d'un écran monochrome de 640 x 400 pixels. (futura-sciences.com, 2013)

Avec l'introduction de la MessagePad au MacWorld de Boston, Apple a défini un nouveau domaine de l'informatique personnelle - l'assistant numérique personnel (PDA). Le MessagePad fut le premier dispositif à base de stylo d'Apple fondée sur son système d'exploitation Newton Intelligence. Ses caractéristiques principales sont ses capacités de communication (fax, email), son intégré dans des applications de l'organisateur personnel (noms, dates, Dos, notes) et sa capacité à reconnaître et à interpréter les mots écrits sur son écran. C'était une capacité exceptionnelle. Si on écrivait "Déjeuner avec Bob demain" sur l'écran, puis appuierait sur le bouton Assist. Le MessagePad interpréterait l'expression et ouvrir un glissement de réunion déjà rempli avec la dernière personne consultée nommé Bob, la date de demain, et l'heure du déjeuner déjà alloué à cette nouvelle réunion. Le MessagePad 100 d'origine est limités par la très courte durée de vie de ses piles AAA inadéquates. Un autre facteur qui a limité le dispositif était que la connectivité de bureau n'a pas été incluse dans l'emballage de détail de base, un problème qui a été résolu plus tard. (msu.edu)



Figure 30 Apple iPad 4
(phonearena.com)



Figure 31 Samsung Galaxy Tab 2
(techcrot.info)



Figure 32 RIM BlackBerry Playbook
Crackberry.com, 2013)

En 1997, Palm a publié le PDA Pilot 1000. Il rentre dans votre poche et a tenu jusqu'à 500 contacts dans son 128 Ko de mémoire interne. La reconnaissance de l'écriture du pilote a travaillé mieux qu'Apple Newton, et il pourrait être synchronisé avec les ordinateurs PC et Mac. Il était le complément parfait à un ordinateur personnel.

En, 2001 a été l'année le format est venu dans son propre. Au salon Comdex de cette année, Bill Gates a pris la scène et a annoncé Windows XP Édition Tablet PC. Ce

fut un changement majeur pour la tablette PC. Dans le passé, les comprimés avaient compté sur les systèmes d'exploitation propriétaires comme PenPoint OS et Palm OS. Ces systèmes étaient généralement plus simple et moins graphiques intensives que celles trouvées sur les ordinateurs standards. Cette nouvelle version de Windows XP a promis tous les regards et les fonctionnalités de Windows dans un format mieux adapté à une interface tactile.

L'année 2010 Connu comme l'iPad, ce modèle est la tentative d'Apple pour combler l'écart entre les smartphones et les ordinateurs portables. L'iPad est un iPod Touch rehaussée à bien des égards, avec le même système d'exploitation et de contrôle multi-touch, mais offrant un plus grand écran de 9,7 pouces et les capacités de stockage de 16 à 64 Go. Au niveau de la connectivité, Wi-Fi et 3G étaient disponibles. (ign.com, 2010)

Cette année-là, Samsung a lancé sa série des tablettes, Galaxy Tab, Il a été déposé le 2 Septembre 2010 à l'IFA de Berlin. Il avait un seul processeur, 1 GHz Exynos, et d'un écran LCD TFT de 7 pouces avec une résolution de 1024 x 600 pixels. Son système d'opérateur était basé sur Android 2.2 Froyo. (Pc Magazine, 2010)

RIM a lancé sa tablette, Blackberry Playbook, en 2011, il était le premier appareil à courir BlackBerry Tablet OS, basé sur QNX Neutrino, et exécute des applications développées avec Adobe AIR.



Figure 33 Apple iPhone 5S, (image adopté du site gizmodo.com.au, accédé en 2014)



Figure 34 Samsung Galaxy S5, (image adopté du site samsung.com, accédé en 2014)



Figure 35, Sony Xperia Z2 (image adopté du site sony.com, accédé en 2014)

Dictionnaire Oxford (accédé en 2014) définit les smartphones ou les téléphones intelligents comme des téléphones mobiles qui sont capables d'effectuer un grand nombre des fonctions d'un ordinateur, ayant typiquement un écran grand et un système opératoire capable d'exécuter des applications à usage général. Smartphones exécutent des systèmes opératoires (Operating system en Anglais, OS) complètes qui fournissent une interface standardisée et plate-forme pour les développeurs d'applications.

Le marché des smartphones dans le monde a atteint une nouvelle étape, a livré un milliard d'unités en une seule année pour la première fois. Selon International Data Corporation (IDC) Worldwide Quarterly Mobile Phone Tracker, les vendeurs ont expédiés un total de 1,004,2 millions de smartphones dans le monde entier, 38,4% des 725 300 000 unités en 2012. Cette s'aligne avec les plus récentes prévisions de l'IDC de 1,010,4 millions d'unités, ce qui représente un écart de moins de 1%. Smartphones ont représenté 55,1% de toutes les expéditions de téléphones mobiles en 2013, en hausse de 41,7% de toutes les expéditions de téléphones mobiles en 2012. Au quatrième trimestre de 2013, les fournisseurs ont expédiés un total de 284,4 millions de smartphones dans le monde entier, en hausse de 24,2% par rapport aux 229,0 millions d'unités livrées au quatrième trimestre de 2012.

Ce ne sera pas une grande faute d'affirmer que l'ère des smartphones a commencé avec l'invention et le lancement de l'iPhone d'Apple en 2007. À partir de cette date, ils ont évolué très rapidement. Aujourd'hui, un smartphone non seulement communique avec quelqu'un, mais doit avoir l'internet, des jeux, une caméra haute définition, intégré dans la demande de musique, d'un GPS, d'une fonction d'appel vidéo et bien plus encore. Même avec ces caractéristiques, il doit être convivial, assez petit pour transporter mais aussi assez grand pour utiliser les services de son plein potentiel.

L'utilisation de smartphones dans l'enseignement a gagné plus de popularité après le lancement des nouveaux modèles sur le marché. Smartphones sont plus petits que les ordinateurs portables donc ils sont faciles à porter à la classe. La durée de vie de la batterie est également beaucoup plus longtemps que les ordinateurs portables, qui établissent une leçon sans rupture. Selon les données de l'Université Concordia, (accédé 2014) près de 74 pour cent des jeunes adultes âgés de 25 à 34 possèdent smartphones. Cependant, ce qui est plus intéressant est le nombre d'adolescents qui utilisent ces dispositifs: La

propriété des smartphones pour les 13 à 17 ans était de 58 pour cent en 2012, un énorme 22 pour cent augmentation comparé le taux en 2011. Comme dans les domaines de la communication et de divertissement, les smartphones entrent dans le domaine de l'éducation puisque les jeunes les acquièrent et entrent à leur vie avec une grande vitesse.

CHAPITRE IV

TICE ET DIDACTIQUE DU FLE

4.1 Le TIC

Dictionary.com (2014) définit le terme TIC comme l'étude de la technologie utilisée pour traiter l'information et faciliter la communication. L'expression a été inventée par Stevenson dans son rapport de 1997 au gouvernement britannique et promu par les nouveaux documents d'études nationales pour le Royaume-Uni en 2000. En plus des sujets inclus dans la technologie de l'information (TI), les TIC dont aussi consistent des domaines tels que la téléphonie, les médias audiovisuels et tous les types de traitement audio et vidéo et de transmission.

La technologie de communication et de l'information (TIC) peut être aussi définie comme la technologie utilisée pour acquérir, stocker, organiser et traiter des données à un formulaire qui peut être utilisé dans des applications spécifiques, et qui sert à diffuser les données traitées. Les données traitées sont, les informations, sur la base de laquelle les décisions peuvent être prises et des mesures appropriées initiées. Les données traitées améliorent également notre connaissance, et nous permet de mieux faire notre travail. (Raja Raman, 2003)

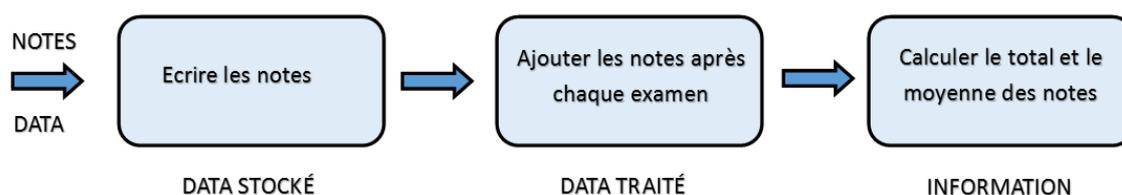


Figure 36 Le processus de construire information

Par exemple, réfléchissons à un étudiant qui passe des examens et écrit les notes. Les notes qu'il enregistre sont la matière première, ou les données stockées. L'ajout de chaque note à l'enregistrement après les examens et à trouver la somme ou la moyenne d'entre eux est le traitement des données. Enfin, le résultat est l'information qui peut être utilisée pour prendre décisions. Si la moyenne des notes est inférieure à la requise, alors il ou elle prend des mesures.

La variété des types de données, à part des chiffres, peut être citée comme :

1. Texte. Par exemple, un paragraphe dans un livre est une donnée textuelle.
2. Photo ou l'image. Par exemple, votre photo (noir et blanc ou couleur). Autres types d'images sont une carte de la Turquie, une empreinte digitale, un dessin une image transmise par un satellite, et une radiographie de la poitrine. Leur principale caractéristique est qu'ils sont en deux dimensions, et statique, (c'est à dire, ils ne bougent pas). Dans la littérature, les termes image et l'image sont utilisés de manière interchangeable.
3. Audio ou le son. Par exemple, des discours, des chansons, des conversations téléphoniques, le bruit de la rue, etc.
4. Vidéo ou des images animées. Quand un certain nombre d'images (chacune légèrement différente de l'autre) sont présentées l'une après l'autre à une vitesse d'environ 30 à 60 images par seconde, en raison de la persistance de la vision, nous avons une illusion de mouvement. Un exemple est le cinéma muet avec Charlie Chaplin dans les années 1930. Un autre exemple est les animations utilisées dans les jeux informatiques. Le vidéo est généralement combiné avec l'audio pour donner un meilleur effet. Aujourd'hui les images et animations 3D peuvent être considérées comme de nouveaux types de données.

Au début de la civilisation, les gens utilisaient des doigts et des cailloux à des fins de calcul. En fait, le mot *digitus* en latin signifie réellement le doigt et le calcul des moyens de galets. Cela donne un indice sur l'origine des concepts de la programmation précoce. Avec le développement de la civilisation, les besoins informatiques ont également augmenté. La nécessité d'un mécanisme pour effectuer de longs calculs conduit à l'invention, d'une part, de la calculatrice et des ordinateurs. Aujourd'hui c'est presque impossible d'imaginer une vie sans les ordinateurs. Dans les années 60, il aurait pu prendre quinze jours pour envoyer une lettre à un ami, maintenant avec le système e-mail moderne, cela prend une trentaine de secondes.

Les progrès scientifiques dans des domaines comme la biotechnologie dépendent presque entièrement sur l'utilisation des ordinateurs et d'autres appareils commandés par microprocesseur. L'utilisation de superordinateurs, les météorologues prévoient le temps en utilisant une combinaison d'observations de conditions météorologiques provenant de

nombreuses sources, une représentation mathématique du comportement de l'atmosphère, et des données géographiques. La conception assistée par ordinateur (CAO) et de fabrication assistée par ordinateur (FAO) des programmes ont conduit à des produits améliorés dans de nombreux domaines, en particulier là où les conceptions ont tendance à être très détaillée. Des programmes informatiques permettent aux ingénieurs d'analyser les conceptions de structures complexes, telles que les centrales électriques et des stations spatiales.

Dans le champ de travail, la plupart des grandes entreprises conservent les dossiers d'emploi de tous les travailleurs dans les grandes bases de données qui sont gérées par des programmes informatiques. Les bases de données similaires sont utilisées dans des fonctions commerciales comme la facturation clients, suivi des paiements reçus et les paiements à effectuer, et fournitures des produits nécessaires, suivi des produits stockés, transportés, et vendus. En fait, presque toutes les sociétés doivent mener leurs affaires par l'intermédiaire d'ordinateurs et de technologies de l'information et de communication.

La technologie de l'information et de communication joue un rôle important aussi dans la médecine. Par exemple, un scanner prend une série d'images de l'organe au moyen de la tomographie informatisée axiale (CAT) ou l'imagerie par résonance magnétique (IRM). Un ordinateur combine ensuite les images pour produire des images en trois dimensions détaillées des organes du corps. En outre, l'IRM produit des images qui montrent des changements dans la chimie du corps et le flux sanguin. La plupart des équipements essentiels de support de vie sont programmés pour répondre aux changements dans l'état du patient réduisant ainsi le temps de réponse et le risque d'erreur humaine. De nouveaux concepts comme la chirurgie robotique permettent aux spécialistes d'effectuer des chirurgies à distance. Les études génomiques dépendent largement de la puissance des ordinateurs. (Patil, 2009)

Grace à la technologie de l'information et de communication, le système de gestion des gouvernements et des relations avec les citoyens a également changé. Avec l'introduction de l'e-gouvernement (gouvernement électronique) de nombreuses tâches et activités quotidiennes sont mises en ligne et deviennent faciles à suivre. Les processus en ligne empêchent d'énormes déchets de papier et de temps et ils sont accessibles presque partout, ce qui élimine la nécessité de se rendre au bâtiment de service.

L'industrie des médias et du divertissement a également changé avec l'invention des ordinateurs. Aujourd'hui, il est possible d'écouter votre musique préférée ou regarder votre film préféré sur Internet. Autrefois, les gens devaient aller au cinéma, aujourd'hui, grâce au progrès de la technologie informatique, le home cinéma est mis en place. Beaucoup de sites web font de streaming audio et vidéo. Les jeux peuvent être joués sur internet avec les amis. La technologie 3D a également changé nos goûts de divertissement. Les films et jeux sont devenus plus réalistes et agréables et révolution de l'information a également changé les médias, dans le passé, les gens devaient attendre le matin pour lire le journal, aujourd'hui presque tous les journaux peuvent être lus sur internet sans aucun retard.

C'est facile à constater que autant de produits ne seraient pas sur le marché, en grandes quantités et des prix bas s'il n'y avait pas d'ordinateurs. Ces produits nécessitent des calculs précis et des compétences que l'être humain ne peut pas faire facilement, surtout si l'on considère le fait que nous en avons besoin en grand nombre et aussi les gens n'ont pas les budgets de les acheter si c'est trop cher.

L'informatique est l'une des forces les plus influentes disponibles dans les temps modernes. Exploiter la puissance des ordinateurs permet de développer les capacités humaines relativement limitées et faillibles pour la mémoire, la prise de décision logique, la réaction et la perfection à être étendus à des niveaux presque infinis. Des millions de calculs complexes peuvent être effectués en une simple fraction de temps, les décisions difficiles peuvent être prises avec une précision infaillible pour un coût relativement réduit. Les ordinateurs sont largement considérés comme des instruments de progrès futurs et comme outils pour atteindre la durabilité avec l'amélioration de l'accès à l'information, par le biais de la vidéoconférence et e-mail. En effet, les ordinateurs ont laissé une telle impression sur la civilisation moderne que nous appelons cette époque comme «l'ère de l'information». (Adapté de l'ouvrage introduction to information technology, 2003)

Selon les données d'une entreprise de recherche, (researchandmarkets.com) le volume des expéditions de l'industrie de la carte mère dans le monde est autour de 36,79 millions d'unités au troisième trimestre de 2013. Il est prévu que l'industrie va produire, environ 32,70 millions des ordinateurs portables au cours du premier trimestre de 2014.

La valeur de cette expédition est 14,8 milliards de dollars US. La demande pour des travailleurs dans le secteur informatique aussi est en croissance rapide. Les experts s'attendent un peu plus d'un million d'emplois seront ouvert dans le domaine de l'informatique entre 2004 et 2014. Cela représente une croissance de plus de 30 % dans le marché de l'emploi informatique.

Matériaux informatiques	2012	2013	2014
Ordinateur	341, 273,000	299, 342,000	277, 939,000
Tablette	119, 529,000	179, 531,000	263, 450,000
Téléphone mobile	1, 746, 177,000	1, 804, 334,000	1, 893, 425,000

Systèmes opératoires	2012	2013	2014
Android	503, 69,000	877, 885,000	1, 102, 572,000
Windows	346, 272,000	327, 956,000	359, 855,000
iOS/Mac OS	213, 69,000	266, 769,000	344, 206,000
RIM	34, 581,000	24, 019,000	15, 416,000

Tableau 3 Les valeurs reels et les estimations pour le marché (adopté du gartner.com, 2013)

4.2 Les outils de TIC en classe de FLE

Courriel (E-mail)

Pour un enseignant de langue étrangère, un des outils les plus simples de la technologie soutenue apprentissage est le courriel (e-mail). Les devoirs peuvent être envoyés et collectés par courriel, ainsi les notifications à une partie des étudiants ou à une classe entière peuvent être envoyées par courriel. Résultats des examens et des résumés de cours peuvent également être transférés par l'intermédiaire des e-mails.

COURRIEL	2012	2013	2014	2015	2016
Nombre d'utilisateurs (En Million)	2172	2317	2463	2611	2761
Taux d'augmentation		7%	6%	6%	6%
Marché (En Million \$)	8107	8179	9977	10962	12080
Taux d'augmentation		11%	11%	10%	10%

Tableau 4 L'estimation du marché e-mail, adopté dewww.radicati.com (2013)

Comme le montre le tableau ci-dessus, près d'un tiers de la population mondiale utilisent les services des courriels à la fois dans la zone professionnelle et personnelle. Cela fait de l'e-mail un bon outil pour l'éducation. Avec les derniers smartphones et les tarifs Internet, il devient beaucoup plus facile d'envoyer et de recevoir des courriels sans utiliser un PC. L'envoi devoirs et des résumés de cours par courriel ne sera pas seulement d'économiser une grande partie de papier, mais aussi permettra d'économiser du temps et de fournir beaucoup plus de souplesse vu que de n'importe où et n'importe quand, les emails peuvent être envoyés et de reçus sans la nécessité de rester et de travailler à la maison ou à l'école. Un autre avantage de services de courrier électronique est l'espace de stockage gratuit qu'ils offrent à leurs utilisateurs. Beaucoup de fournisseurs comme Google, Microsoft et Yahoo offre un stockage électronique pour les fichiers personnels de leurs utilisateurs qui peuvent être synchronisées pour les appareils mobiles.

Moteurs de recherche

Selon la définition de dictionary.com (2014) un programme informatique recherche des documents, en particulier sur le World Wide Web, pour un ou plusieurs mots spécifiés et fournit une liste des documents dans lesquels ils se trouvent. Les exemples populaires de moteurs de recherche sont Google, Yahoo! et MSN Search. Les moteurs de recherche utilisent des logiciels automatisés (appelés robots, bots, ou spiders) qui parcourent le Web, à la suite des liens de page en page, de site en site. Les informations recueillies par les spiders sont utilisées pour créer un index de recherche du Web. Pour utiliser un moteur de recherche, il est nécessaire d'entrer des mots souhaités dans la boîte de recherche. Pour établir les meilleurs résultats, il faut entrer autant possible de mots. Par exemple, si on cherche grammaire et syntaxe à la fois, il faut les entrer soit avec un signe de plus (+) ou le mot et « grammaire + syntaxe, ou grammaire et syntaxe » Les moteurs de recherche ont aussi révolutionné la culture de la bibliothèque. Il est maintenant beaucoup plus facile de trouver un livre ou un article intermédiaire des moteurs de recherche au lieu d'aller à la bibliothèque et de perdre du temps pour le chercher.

Aujourd'hui, sans l'utilisation efficace des moteurs de recherche, il est très difficile de trouver ce qu'on recherche. Beaucoup de moteurs de recherche comme Google ou

Yahoo sont multilingues, mais il y a aussi des moteurs de recherche français comme Francité et Voilà. Les moteurs de recherche sont des éléments très importants de la technologie de l'information car il est très difficile sans les moteurs de recherche de trouver ce qu'on cherche entre plus de 800 millions de sites Web en ligne.

Les sites web

L'un des principaux domaines de la technologie de l'information est le World Wide Web. Nous approchons rapidement 1 milliard de sites Web, une étape qui, à ce taux sera atteint d'ici la fin de 2014. De 1 site en 1991 à plus de 700 millions en 2013, le tableau ci-dessous montre le nombre total de sites web par année tout au long de l'histoire:

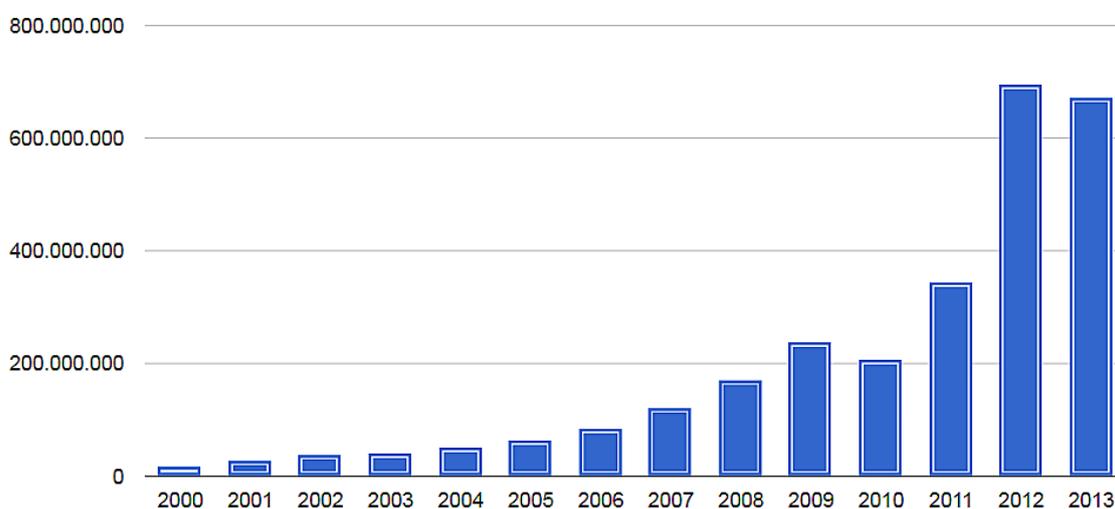


Figure 37 Adopté du site web, internetlivestats.com (accédé en 2014)

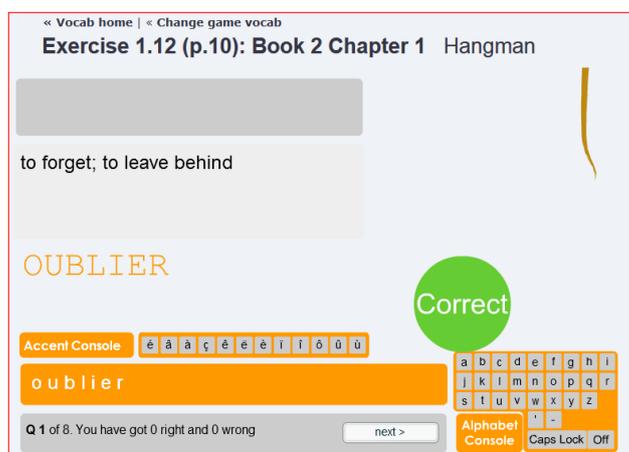


Figure 38 Le pendu adopté du site web www.realfrench.net (accédé en 2014)

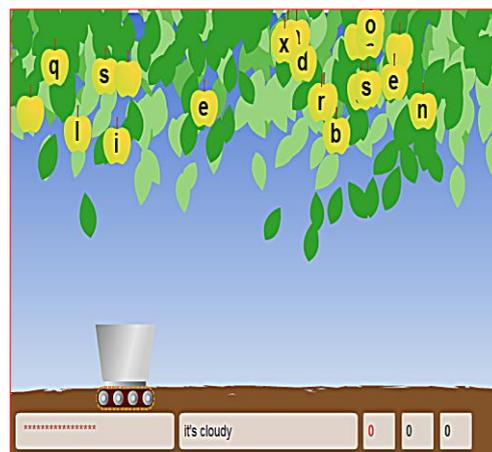


Figure 39 Le jeu d'attraper les lettres pour établir un mot, adopté du site web www.realfrench.net (accédé en 2014)

Une partie du nombre indiqué ci-dessus est dédié à l'éducation. Parmi les autres langues, l'enseignement du français est également le principal objectif de nombreux sites web. L'enseignement d'une langue nouvelle pour les locuteurs non natifs peut être l'une des tâches les plus difficiles, afin que les enseignants français puissent utiliser toute l'aide qu'ils peuvent obtenir, de nombreuses ressources existent en ligne, de sites web complets pour faire référence à des outils et des communautés, tous conçus pour rendre la tâche d'éduquer les étudiants français plus facile et plus efficace.

Exercice de lecture pour Cp - Ce1 - le nom des objets

Exercice n° 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Parmi ces propositions, trouvez celle qui correspond au dessin

	<input type="text"/>			<input type="text"/>
	<input type="text"/>			<input type="text"/>
	<input type="text"/>			<input type="text"/>
	<input type="text"/>			<input type="text"/>

Vérifier

Figure 40 Réponses en menu déroulant, adopté du site web www.ortholud.com (accédé en 2014)

exercice n° 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - autres jeux

9 - Exercice de grammaire - trouvez le verbe dans une phrase

Dans ces phrases, trouvez le verbe et recopiez-le au bout de la ligne.
Exercice pour apprendre le français

	Lucie enfourche son vélo.	enfourche
	Elle le salua sans lui parler.	<input type="text"/>
	L'oncle de mon cousin moule son café.	<input type="text"/>
	La voiture de papa entre dans le garage.	<input type="text"/>
	Une skieuse norvégienne dévale les pistes à Sotchi.	<input type="text"/>
	Mon ami est une vraie langue de vipère.	<input type="text"/>
	Tu achètes des biscottes sans sel pour Mami.	<input type="text"/>
	Des oiseaux nichent dans ces falaises escarpées.	<input type="text"/>
	Quelques jeunes garçons discutent dans l'escalier.	<input type="text"/>

à ç é è Une lettre ? **Vérifier**

Figure 41 Un exercice de remplissage, adopté du site web www.ortholud.com (accédé en 2014)

À côté des leçons en ligne, il y a beaucoup de types d'exercices différents parmi lesquels, on peut citer le remplissage des trous, la complétion de mots, la reconstruction du texte etc. Il y a aussi des jeux basés sur Flash et Java pour des exercices grammaire et vocabulaire. Un autre avantage des sites Web est la possibilité de publier sur des sondages en ligne et de recueillir les bases de données avec leur analyse. Cela permet une énorme économie de papier et de temps, car il n'est plus nécessaire de transformer les données entrées sur le papier par les personnes qui remplissent l'enquête. Les leçons en ligne peuvent être enregistrées et publiées sous forme de fichiers vidéo. Cela rend la leçon accessible à tous et élimine la nécessité de faire la même leçon plus d'une fois.

Il y a aussi quelques inconvénients des sites web. Tout d'abord, ils ne représentent pas un environnement linguistique réel et ils sont généralement limités à la grammaire et le vocabulaire donc, des leçons de compréhension et l'expression orale sont totalement négligées. Il y a aussi quelques limitations techniques comme les applications

indésirables, le spam et les virus et la vitesse d'Internet n'est pas égale d'un endroit à un autre

Les DVD – CD ROM interactives

Les ROM de DVD et CD sont des médias de stockage optique sur lesquels jusqu'à 8,5 Go de données (image, musique, vidéo, etc.) peuvent être enregistrées. Ils offrent aux enseignants la possibilité d'intégrer du multimédia et de l'interactivité dans leurs cours

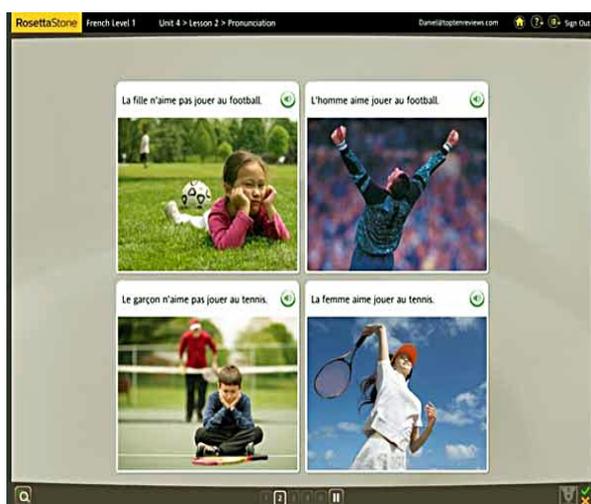


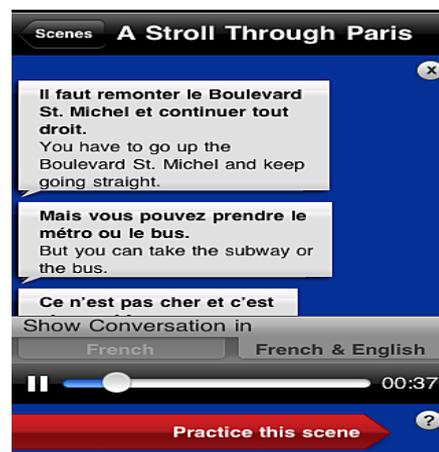
Figure 42 Rosetta Stone Français, (image adopté du site web futureshop.ca, accédé en 2014)



Figure 43 Tell Me More Français, (image adopté du site web calico.org accédé en 2014)



Figure 44 reconnaissance vocale de Tell Me More, (image adopté du site web, calico.org, accédé en 2014)



Şekil 45 Pinsleur Français, (image adopté du site web, cloudfront.net accédé en 2014)

Aujourd'hui les dvd et cd interactifs assure la compréhension des instructions et des concepts avec des outils intégrés, dans la langue maternelle de l'utilisateur: les instructions de l'activité, des explications de grammaire et la traduction instantanément des mots ou expressions sont possibles en tout temps durant le programme. Ils font aussi

les plans des cours selon les besoins des apprenants et produisent des rapports pour l'évaluation du développement. Beaucoup de dvd- cd interactifs utilisent également reconnaissance vocale de la langue étrangère qui peut rapidement repérer les défauts dans la façon dont l'apprenant prononce les mots et les phrases.

Ils comprennent un guide de conjugaison, un dictionnaire, et les sections de grammaire avec des règles et des exemples. La plupart des Dvd Cd-Rom permettent aux étudiants d'adapter le programme à leur propre niveau et besoins. Par exemple, la vitesse de l'audio et de la tolérance d'erreur de la section de prononciation peut être réglée individuellement. Ils évaluent également la performance des élèves avec un rapport de la leçon et les élèves peuvent voir la proportion de correct pour les réponses incorrectes. Avec l'innovation technologique, les versions mobiles de ces dvd - cd-rom ont été lancés pour smartphone et tablette pc. Ce n'est plus une obligation de rester devant l'ordinateur pour pouvoir tirer profit de ces outils, les apprenants peuvent désormais exécuter ces applications pratiquement n'importe où et n'importe quand.

A côté de leurs avantages, il y a aussi quelques inconvénients dans ces applications multimédia. Certains d'entre eux n'ont pas la transcription de l'audio utilisé dans le programme écrit. En général, ils sont chers, une partie du DVD - ROM ne sont pas très impressionnant en niveau débutants de leurs programmes.

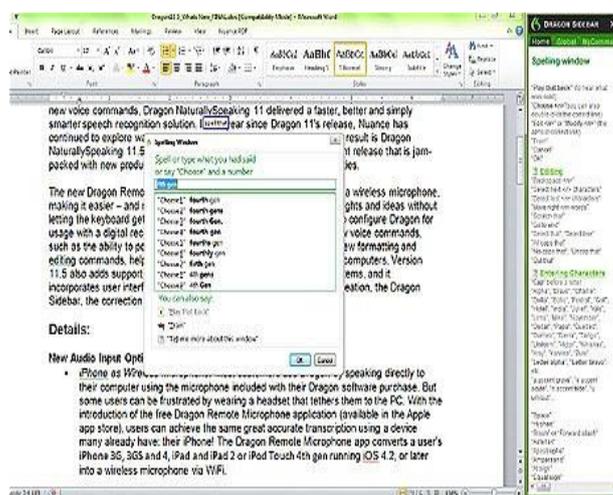


Figure 46 Le logiciel le plus connu dans le domaine de reconnaissance vocale, image adopté du site web telegraph.co.uk (accédé en 2014)



Figure 47 En Route, un logiciel interactif pour enseignement du Français, image adopté du site web ict4It.org, (accédé en 2014)

Enseignement assisté par ordinateur et les logiciels éducatifs

L'Unesco (2014) définit l'enseignement / apprentissage assisté par ordinateur comme une méthode pédagogique interactive qui prévoit l'usage d'un ordinateur pour dispenser un cours, suivre l'apprentissage et choisir du matériel pédagogique supplémentaire à proposer aux élèves / étudiants en fonction de leurs besoins individuels.

Ken Beatty dans son ouvrage intitulé « Teaching and Resourcing Computer Assisted Language Learning » donne une description comme tout processus dans lequel l'apprenant utilise un ordinateur et, par conséquent, améliore sa langue. Bien que cette définition puisse paraître théoriquement large, au moins englobe une vaste gamme de pratique actuelle dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue assisté par l'ordinateur. Une prise de conscience de ce spectre permet aux apprenants, enseignants et chercheurs à reconnaître les matériaux et des méthodes appropriés et adapter d'autres pour divers enseignement et styles d'apprentissage. L'enseignement / apprentissage assisté par ordinateur (EAO) couvre un large éventail d'activités ce qui rend difficile de le décrire comme une seule idée ou programme de recherche simple. L'EAO est venu à englober les questions de conception de matériaux, de technologies, de théories pédagogiques et des modes d'enseignement. Les matériaux pour l'EAO peuvent comprendre ceux qui sont spécialement faits pour l'apprentissage des langues et ceux qui s'adaptent au matériel existant sur ordinateur, la vidéo et d'autres matériaux.

Les outils linguistiques basés sur l'ordinateur commencent à devenir à la fois omniprésents et invisibles; autrement dit, ils sont généralement inclus dans de nombreuses applications, telles que les systèmes de requêtes téléphoniques automatisés qui répondent à de courts extraits de la parole naturelle à identifier des mots et des phrases simples et clarifier les intentions, les logiciels pour la reconnaissance vocale, les jeux vidéo, les word processeurs etc.

Le dictionnaire Oxford (accédé en 2014) définit le terme « e-learning » ou apprentissage en line comme: l'apprentissage effectué par l'intermédiaire des médias électroniques, généralement sur l'internet.

Avec le développement rapide de la société de l'information et la large diffusion de l'apprentissage tout au long de vie les besoins de connaissances sont de plus en plus spectaculaires. Avec le rythme trépidant de la vie moderne, la plupart des gens ne peut pas

se permettre de prendre des cours magistraux en classe. Par conséquent, de plus en plus de gens se tournent vers l'apprentissage à distance pour sa flexibilité dans le temps et l'espace. Différente de l'apprentissage face à face, à la fois les apprenants et les tuteurs peuvent recourir à la technologie de l'information pour faciliter la communication et le transfert d'information. (Zhang et Yuhao, 2012)

LA TECHNOLOGIE INFORMATION ET COMMUNICATION (L'ère de l'information)	L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL (L'ère industrielle)
Personnalisé	Standardisé
Coopérative et sociale	Performance individuelle
Prendre des initiatives	Conformité
Les réseaux partagés	Communication unidirectionnelle
Relatif au processus	Relatif aux parties
Apprenant	Enseignant
Plusieurs médias	Face à face avec médias imprimés

Tableau 5 Les apports de l'apprentissage en ligne (e-learning) par rapports au system traditionnel (Adopté de Ralph Palliam, 2012)

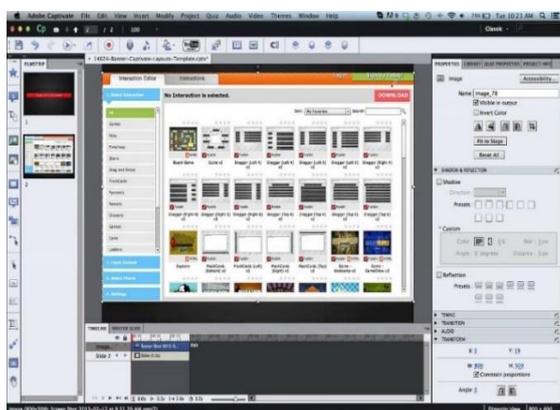


Figure 48 Adobe Captivate, le logiciel le plus connu pour apprentissage en ligne (e-learning), image adopté du site web ytmg.com (accédé en 2014)

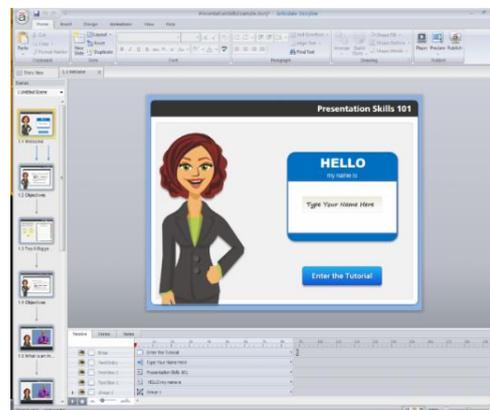


Figure 49 Articulate Storyline ,(image adopté du site web psu. edu (accédé en 2014)

Comme les ordinateurs deviennent populaires et la bande de l'internet augment, e-learning a gagné une grande popularité parmi les apprenants. Maintenant c'est bien évident qu'un environnement d'apprentissage en ligne sophistiquée peut stimuler les élèves à apprendre, et simplifier le processus d'apprentissage, faciliter la compréhension plus profonde et accroître la collaboration. Le rapport annuel de l'éducation en ligne aux

Etats-Unis montre que 29,3% des étudiants des collèges ou des universités aux États-Unis a choisi l'éducation en ligne.

Une opinion généralement acceptée pour la technologie de l'information et de communication est dans l'avenir, elle sera plus intégrée dans le processus d'apprentissage, comme elle sera presque dans tous les domaines de notre vie.

4.3 Les carences et les Limites

Les technologies de l'information et de la communication représente un vaste domaine qui englobe pratiquement toutes les technologies qui peuvent stocker, recevoir ou transmettre des signaux électroniques, les logiciels, et les réseaux. La définition des TIC large comprend également une variété de technologies courantes, comme les jouets électroniques, les tableaux blancs interactifs, les consoles de jeu, les différents acteurs et les appareils photo numériques. Elle a changé la façon dont nous exerçons nos activités et a radicalement changé la façon dont nous menons nos vies sociales et personnelles.

Nous pouvons maintenant faire des affaires avec des entreprises sur l'un des cinq continents, grâce à l'internet où nous pouvons visiter les lieux que nous ne pouvons jamais aller physiquement. Les opérations bancaires et achats peuvent être effectués en quelques secondes sur Internet. Le TIC encourage l'apprentissage, il motive l'individu et en lui donnant la possibilité de faire certaines activités, améliore l'environnement d'enseignement et enrichit l'expérience d'apprentissage. (Markovac et Rogulja, 2009)

A côté de ses avantages, les technologies de l'information et de la communication présentent certains inconvénients. Dans une de leurs études Plowman, McPake et Stephen (2010) ont découvert que les TIC mettent en danger le développement social de l'enfant car les enfants passent moins de temps à jouer avec leurs amis et sont pour la plupart isolés... Les TIC est censé mettre en danger le développement de l'imagination de l'enfant (il stimule la passivité et non l'activité), et le développement du langage (manque de communication avec les autres). La vie passive de l'enfant aussi augmente le risque d'obésité.

Dans le domaine de l'éducation, le coût de la mise en œuvre de cette nouvelle technologie n'est pas toujours accessible. Certains développeurs de logiciels et de matériel exigent des licences supplémentaires pour une utilisation annuelle de leurs produits. Il peut y avoir un besoin de personnel technique qualifié pour la maintenance du système.

L'enseignant doit également être qualifié pour d'utiliser la nouvelle technologie dans la classe. Par conséquent, la technologie de l'information et de la communication dans la classe nécessite plus de temps, d'argent et de compétence par rapport aux méthodes traditionnelles

CHAPITRE V

LES ACTIVITES VIDEOLUDIQUE

5.1 Définition

L'apparition du terme datant de plus de quarante ans, le jeu vidéo est récemment devenu le domaine le plus chaud de l'étude au sein de la nouvelle théorie de médias. Le milieu continue à mûrir et il a déjà commencé à devenir un point imminent entre les médias numériques. Son importance est enfin reconnue et l'idée de la théorie des jeux vidéo gagne du terrain dans le monde universitaire. D'après la définition de l'Encyclopédie Britannica, 2008 (accédé en 2014) le jeu vidéo est un jeu interactif exploité par des circuits d'ordinateur, les machines, ou plates-formes, sur lequel les jeux électroniques sont joués, y compris des ordinateurs personnels à usage général, les consoles d'arcade, consoles vidéo connectées aux télévisions de la maison, et les machines de jeux portables. Le terme jeu vidéo peut être utilisé pour représenter l'ensemble de ces formats.

Dans leur œuvre « The Video Game Theory Reader », publiée en 2003, Wolf et Perron définissent le jeu vidéo comme le récit, la simulation, la performance, l'assainissement, et de l'art; un outil potentiel pour l'éducation ou un objet d'étude pour la psychologie du comportement, comme une base de jeux pour l'interaction sociale; et, bien sûr, comme un jouet et un moyen de divertissement. La théorie des jeux vidéo est elle-même une convergence d'une grande variété d'approches, entre lesquelles on peut citer le cinéma et la théorie de la télévision, la sémiotique, des études de jeux, théorie littéraire, l'informatique, les théories de l'hypertexte, l'interactivité, l'identité, le postmodernisme, le ludologie, la théorie des médias, la narration, l'esthétique et théorie de l'art, la psychologie, les théories de simulacres.

PLATE-FORME	2012	2013	2014	2015
Jeux de console	37400	44288	49375	55049
Jeux de console portable	17756	18064	15079	12399
Jeux de mobile (smartphone, tablette)	9280	13208	17146	22009
Jeux PC	14437	17722	20015	21601
TOTAL	78872	93282	101615	11057

Tableau 6 Le revenu de marché de Jeu Vidéo, dans le monde, 2012-2015 (en millions de dollars) adapte de gartners inc, accédé en 2014

Les jeux vidéo ont parcouru un long chemin depuis l'époque de Pac-Man et Pong, et ont donc ceux qui les jouent. Il y a probablement aucun autre secteur établi dans les années 70 et se développe beaucoup plus que même célèbre secteur du cinéma hollywoodien.

Selon les données d'ESA, Entertainment Software Association, (accédé en 2014) 58% des Américains jouent aux jeux vidéo, ils possèdent au moins une console de jeu dédié, PC ou un smartphone, Il y a une moyenne de deux joueurs dans chaque maison américaine. 62% des joueurs jouent à des jeux avec les autres, que ce soit en personne ou en ligne, 77% des joueurs qui jouent avec les autres le faire au moins une heure par semaine.

Paul Gee, dans son livre "Why Video Games Are Good four Your Soul" (2005) définit les jeux vidéo simplement des jeux commerciaux sur les consoles et ordinateurs. D'autres définitions peuvent être données à des jeux vidéo, mais ce qui est évident, d'après les statistiques ci-dessus c'est la présence constante de jeux vidéo dans nos vies indépendantes de l'âge et du style de vie.

5.2 Les types de Jeux Vidéo

Un type de jeu vidéo (ou genre de jeu vidéo) peut être défini comme un ensemble de jeux vidéo qui sont similaires au niveau de gameplay, interaction ou narration. Selon Chris Crawford, (1984) une taxonomie de jeux vidéo serait éclairer les communs facteurs qui relient familles de jeux, tout en révélant des différences cruciales entre les familles et les membres de la famille. La plupart des jeux se situent dans une catégorie particulière. Certains possèdent différents styles de jeu et, par conséquent, pourraient apparaître dans plus d'une catégorie simultanément. Il existe toujours des autres pionniers de nouvelles

approches de divertissement électronique, ceux qui tombent souvent en dehors de tout genre préconçu. Si un tel titre devient assez populaire que d'autres tentent de l'imiter, à ce moment-là d'un nouveau genre se met en place. Comme bien affirmé par Nicholas Caldwell (2004) différents genres de jeu, même sous-genres de jeu différents, déployés ces stratégies de représentationnel aussi divers que de faire des réclamations générales semblent intenable. . . . Jeux peuvent partager un but à base de divertir, mais chaque nouveau jeu qui est apparu sur mon écran pourrait bien avoir été dans un milieu différent, ou en langue étrangère, tout comme avec presque toutes les variétés de classement de genre, la question d'un genre spécifique de jeu vidéo individuel est ouverte à l'interprétation personnelle

La taxonomie alternative de genre, de Wolf (2001, p. 114) se concentre sur les types d'interactions qui sont disponibles dans le jeu, par opposition à l'iconographie visuelle. Alors que certains préfèrent encore la représentation sur toute notion d'interactivité. Bolter et Grusin (2000, p 81), par exemple, soutiennent que l'interactivité est complémentaire à la représentation, qu'il ne fait que la représentation plus réaliste, comme un objet peut être potentiellement manipulé et sollicité, même si elle est virtuelle. Aarseth (2004, p 52) réfute la configuration de l'interactivité comme secondaire soit structure narrative ou représentation visuelle dans son œuvre "Trouble Genre: Narrativisme and the Art Simulation". Gonzalo Frasca (2003) définit deux approches pour l'étude des jeux vidéo ; la narratologique ; les approches qui reposent sur des paradigmes narratifs, et la ludologique ; qui plutôt que de chercher à comprendre les jeux à travers leur récit ou des stratégies de représentation », mise au point sur la compréhension de leur structure et les éléments, en particulier leurs règles - ainsi que la création de typologies et de modèles pour expliquer les mécanismes de les jeux ».

Première page de la base de données MobyGames site permet aux visiteurs de recherche soit pour des jeux spécifiques, ou parcourir par plate-forme, l'année et genre. Les listes du glossaire du site expliquent les termes suivants dans plusieurs catégories

GENRES	Action, Adventure, Educational, Racing / Driving, Role-Playing (RPG), Simulation, Sports, Strategy
Perspectives	1st-Person, 3rd-Person, Isometric, Platform, Side-Scrolling, Top-Down
Sports	Baseball, Basketball, Bike / Bicycling, Bowling, Boxing, Cricket, etc. (29 total)
Non-Sports	Adult, Anime/Manga, Arcade, BattleMech, Board / Party Game, Cards, Casino, Chess, Comics, Cyberpunk / Dark Sci-Fi, Detective / Mystery, Fighting, Flight, Game Show, Helicopter, Historical Battle (specific/exact), Horror, Interactive Fiction, etc. (42 total)
Éducatif	Ecology / Nature, Foreign Language, Geography, Graphics / Art, Health / Nutrition, etc. (14 total)
Autre	Add-on, Coin-Op Conversion, Compilation / Shovelware, Editor / Constructor Set, Emulator, Licensed Title

Figure 50 Les genres de jeux vidéo, Extraits du Glossaire de Mobygames, (mobygames.com/glossary/genres, accédé en 2013)

Un autre site, AllGame, classifie les jeux par genres, chacune contenant un certain nombre de styles:

GENRES (15 en total)	STYLES
ACTION	2D Action , 3D Action , 3D Platform, Action , Adventure, Ball and Paddle Combat, First-Person Action, Fixed Screen Platform, Maze, Multi-Genre Action , Third-Person 3D Action etc.
AVENTURE	First-Person Adventure, Survival Horror, Text-Based Adventure, Third-Person Adventure.
COMPILATION	Action, Adventure, Educational, Fighting , Multi-Genre Compilation, Puzzle, Racing, Jeux de Rôle, Tir Simulation, Sports, Strategie, Traditionnel.
ÉDUCATIF	Histoire , Interactive Book , Langue , Musique, Quiz Game, Reading , Science, Spelling , Test Preparation, Typing , Writing etc.

PUZZLE	Action Puzzle , Aventure Puzzle , Maze Puzzlei
RACING	Bicycling Boat/Watercraft Racing, Demolition / Combat Drag Racing , Extreme Racing ,Formula-1/Indy Racing , Futuristic Racing , Monster Truck Racing , Motorcycle Racing.
JEUX DE RÔLE	First-Person Action RPG , First-Person RPG , Isometric Action RPG , Isometric RPG, Persistent World Online RPG , Strategy RPG , Third-Person 3D Action RPG ,Third-Person 3D RPG.
TIR	First-Person Shooter , Fixed-Screen Shooter , Platform Shooter , Side-Scrolling Shooter ,Squad-Based Shooter, Third-Person 3D Shooter, Vertical Scrolling Shooter.
SIMULATION	Business Sim , Construction/Building Sim Dancing Sim , Dating Sim Flight Combat Sim , Flight Sim , Life Development Sim , Musical Instrument/Band Sim , Naval Combat Sim , Political Sim , Space Combat Sim , Sports Management Sim , Train Sim , World-Building Sim etc.
SPORT	Baseball , Basketball , Billiards , BMX , Bowling , Boxing ,Cricket , Darts , Extreme Sports , Fishing Football (American) Futuristic Golf Hockey Horse Racing Hunting Ice Skating , Inline Skating Miniature Golf , Multi-Sports Olympics , Shooting , Skateboarding ,Skiing , Snowboarding , Soccer , Surfing ,Tennis ,Volleyball , Water Skiing , Wrestling.
STRATEGIE	2D Real-Time Strategy , 2D Turn-Based Strategy , 3D Real-Time Strategy , 3D Turn-Based Strategy , Action Strategy, Card Battle , Empire-Building , Persistent World Online RTS.
TRADITIONNEL	2D Pinball , 3D Pinball , Board Game , Card Game , Logic Game , Word Game.
FIGHTING	2D Fighting , 3D Fighting

Tableau 7 Genres et styles utilisés par le site web Allgame (allgame.com/genres.php, accédé en 2013)

Ici, nous citons certains genres de jeux vidéo les plus courants avec une brève description et quelques exemples de jeux qui s'inscrivent dans cette catégorie. Il est facile de classer certains titres beaucoup plus étroite et, par conséquent, de créer des dizaines de genres et / ou sous-genres. Toutefois, il s'agit d'une tentative de donner une perspective plus large de types de jeux vidéo. Nous allons suivre la classification de Ted Stahl dans son œuvre « vide Game Genres » publié en 2005. Quelques exemples de taxonomies génériques devraient suffire ici.

5.2.1 Tireur classique (Shooter)

Un des plus anciens genres de jeu vidéo est le tireur classique. Il a des racines dans le début des années 60 avec la Spacewar de Steve Russell. Shooters sont des jeux qui demandent au joueur de faire exploser les ennemis ou des objets pour survivre et continuer le jeu. Les exemples classiques comprennent Defender, Galaga, R-Type, Phoenix, Space Invaders, Tempest, Xevious, et Zaxxon.



Figure 51 Duke Nukem Forever, ausgamers.com (accédé en 2014)



Figure 52 Quake 4, mingfun.blogspot.com.tr (accédé en 2014)

5.2.2 Tireur en vue subjectif (First-Person-Shooter)

Ceci est un exemple d'un sous-genre qui a suffisamment grandi pour devenir son propre genre. En fait, en raison de la prévalence de ces jeux, beaucoup de gens utilisent le terme « tireur » pour désigner la première personne tireurs. Ces jeux sont des jeux d'action rapide en temps réel dans lequel le joueur navigue dans un environnement dans une perspective à la première personne et, généralement, les coups tout et tout le monde loin que possible. Bien que Wolfenstein 3D soit considéré comme le premier exemple réussi de ce genre, ce n'est pas avant la sortie de Doom que les gens ont commencé à reconnaître le vrai potentiel de ce type de jeux. Doom a permis à plusieurs joueurs de jeux

à partager le même jeu en même temps via modem et LAN. Cela deviendrait la norme de ce genre, ouvrant le format de jeu jusqu'à deathmatches multi-joueurs qui allaient devenir si importante pour le format que certains peu d'effort mis dans l'histoire et l'expérience solo en général (Unreal Tournament et Quake III). Bien que ce soit un nouveau genre relativement (depuis le début des années 1990), il a gagné en popularité. Des exemples de franchises première personne-tireur comprennent Wolfenstein 3D, Doom , Duke Nukem 3D , Descent , Marathon, GoldenEye , Halo , Quake , et Time Splitters .

5.2.3 Aventure

Un autre des premiers genres de jeux vidéo, notamment à partir des plates-formes informatiques, a été le jeu d'aventure. Ce sont d'abord les jeux à base de texte comme Cave Colossal de Will Crowther et les jeux de Zork originaux. Cependant, comme la puissance des systèmes de jeu a grandi, les développeurs ont essayé de puiser dans les capacités visuelles de chaque plateforme consécutive. L'Atari VCS a offert un jeu d'aventure intitulé. Roberta Williams a commencé à développer la série du roi de Quest for Sierra Online dans le but d'ajouter des graphiques interactifs et la fonction « point - and-click » à l'aventure en mode texte traditionnel puzzle plus orientée. Il y a toujours eu une forte popularité pour ce genre à cause du défi de Puzzle et le manque généralisé de violence. Cela a aussi rendu populaire pendant de nombreuses caractéristiques démographiques des jeux non traditionnels. Au cours des dernières années, LucasArts et Cyan ont été connus pour leurs contributions à ce genre d'aventure. D'autres exemples de ce genre sont Gabriel Knight, Riven, Monkey Island, Myst, Syberia, Broken Sword, et The Longest Journey.



Figure 53 The Curse Of Monkey Island, adventuresplanet.it (accédé en 2014)



Figure 54 Broken Sword, android.mob.org, (accédé en 2014)

5.2.4 Plate-forme

On croit que le genre de plate-forme a commencé en 1981 avec la sortie des jeux Donkey Kong and Space Panic . Les jeux au sein de ce genre sont habituellement identifiés par la navigation environnements qui nécessitent un cadencement et le saut pour atteindre une destination tout en évitant et / ou l'élimination des ennemis. Beaucoup d'entre eux, comme Donkey Kong, ont une série d'écrans, chacun avec son propre modèle individuel de défis. Alors que les entreprises ont commencé à développer des jeux de



Figure 55 Rayman 3, bluesnews (accédé en 2014)



Figure 56 Donkey Kong Country Returns, ign.com (accédé en 2014)

plate-forme pour les consoles de salon et les ordinateurs au lieu de machines d'arcade (Super Mario Bros pour la Famicom et Nintendo système Entertainment) , ils ont profité des processeurs évolués et une plus grande capacité de mémoire en transcendant les écrans individuels et en utilisant le côté activement mondes -scrolling . Cette étape de l'évolution dans les jeux de plates-formes déplacé les a rapproché des histoires immersives plutôt que des puzzles difficiles. Jeux vidéo de plate-forme ont continué à évoluer à mesure que les jeux sont devenus de plus en plus en 3D. Un des plus grands jeux de plateforme 3D a été introduit avec le lancement de la Nintendo 64 et a été appelé Super Mario 64. On peut citer des exemples en 2D comme : Donkey Kong Country, Sonic the Hedgehog , Super Mario Bros , et Vectorman . Crash Bandicoot, Pac- Man World, Rayman, Spyro the Dragon peuvent être comptés des exemples en 3D.

5.2.5 Jeux de rôle (RPG)



Figure 57 World of Warcraft, 5box.blog.com (accédé en 2014)

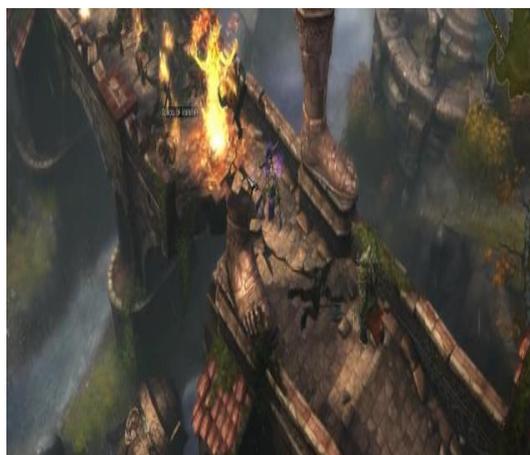


Figure 58 Diablo III, calmdowntom.com (accédé en 2014)

Selon la définition du site web futura-sciences.com (accédé en 2014) Role Playing Game (en Anglais) : un RPG est un jeu de rôle dans lequel le joueur incarne un personnage qu'il fera évoluer au cours du temps. Les RPG sont basés sur un système de points et de niveau d'expérience. En augmentant son expérience (en combattant, effectuant des quêtes), le personnage pourra monter de niveau et devenir plus fort.

Le sujet d'un RPG doit attirer le lecteur grâce à une intrigue complexe, un conflit intéressant, une progression constante des événements, un univers de fond complexe et détaillé. Bien que la fantaisie peut-être, un RPG d'engagement, comme un travail de prise de la littérature fantastique, parle encore aux questions les êtres humains sont confrontés dans le monde réel. Les personnages de RPG, qu'ils soient humains, elfes, orcs, ou des extraterrestres, des éléments d'exposition de la personnalité et du comportement humain qui rendent de vrais joueurs humains capables d'identifier avec eux, que ce soit dans le sens positif de l'émulation ou le sens négatif de l'évitement du comportement qu'ils présentent.

Pourtant, le RPG ajoute à la fantaisie un tout nouveau niveau d'expérience qui livre et même des films manquent, une facette générée par sa nature interactive. Ce n'est plus le «public» d'un RPG se compose de simples spectateurs. Au contraire, les joueurs sont eux-mêmes les participants dans le monde du RPG : non seulement les participants, mais souvent les déterminants clés du destin de ce monde. (Adapté de G.Stolyarov, 2006)

L'invention de l'Internet et de la maturation de l'industrie des jeux a élargi le public pour les jeux de rôle, et les offres de l'Ouest et de l'Est sont désormais populaires dans le monde entier. La disponibilité accrue de connexions Internet à large bande a également donné lieu à la popularité croissante de la "MMORPG" - le "jeu de rôle massivement multi-joueurs en ligne." Un exemple d'un MMORPG est World of Warcraft de Blizzard. Selon les données d'IGN (accédé en 2014) le nombre d'utilisateurs seul pour World of Warcraft était 7,7 million en 2013. Cette donnée est suffisante pour pouvoir comprendre la largeur du marché RPG.

5.2.6 Puzzle



Figure 59 Cut The Rope:Time Travel
pocketgamer.co.uk (accédé en 2014)



Figure 60 Portal 2, impulsegamer.com (accédé en 2014)

Les puzzles, casse-tête, mots croisés, et des jeux comme les dominos, échecs et de dames chinoises ont fasciné les humains depuis des siècles, il n'est donc pas surprenant que les puzzles jeux vidéo sont devenus l'un des genres les plus aimés de divertissement électronique. Il n'existe pas une seule définition, mais plutôt un ensemble de caractéristiques et limites lâches. Jeux de ce genre impliquent généralement des formes, des couleurs, ou des symboles qui doivent être disposés ou organisés pour former un motif spécifique. Parfois, ces objets sont fixes, et parfois ils tombent du ciel. Dans certains cas, vous ne contrôlez pas les objets ou les personnages directement mais ils affectent l'environnement. Certains jeux de puzzle reposent sur des réflexes rapides, tandis que d'autres récompensent la contemplation. Ce qu'ils ont tous en commun, c'est l'accent mis sur la stratégie et de la pensée plutôt que l'action aléatoire. Par exemple, Wetrix permet au joueur de construire une série de murs qui seraient capables de contenir un déluge d'eau quand il tombe. La réussite d'un niveau consiste à capter suffisamment d'eau.

D'autres exemples incluent Portal, Cut The Rope , Puzzle Bobble , Puyo Puyo , Dice diable, et Mercure (Adopté de Skyler Miller, 2010)

5.2.7 Simulations



Figure 61 The Sims 2, videogamesblogger.com (accédé en 2014)



Figure 62 Simcity 5, wallpaperspc.blogspot.com.tr (accédé en 2014,

Le dictionnaire Webster définit la simulation comme "la représentation imitative du fonctionnement d'un système ou d'un processus au moyen du fonctionnement d'un autre". Une simulation peut donc être considérée comme un moyen de dériver le résultat possible d'une action (ou processus). Les jeux de simulation peuvent être définis comme ensemble des jeux vidéo qui tentent de simuler la vie réelle. Ces jeux mettent les joueurs dans un poste de gestion, ou une sorte de situation de vie. (Henson, 2012) Les joueurs peuvent piloter un avion avec les contrôles que les avions réels possèdent, ils peuvent construire et diriger des villes, conduire des voitures rapides, même planter des fruits dans un vaste terrain.

Il existe d'autres types de simulations comme la simulation des véhicules (simulation de bus, simulation de train, simulation de camion, etc.), la simulation de la chasse, la simulation de la vie humaine etc.

5.2.8 Stratégie / Tactique

Jeux de stratégie peuvent être définis comme des jeux dans lesquels les joueurs doivent prendre de longues décisions qui auront un grand impact sur le cours des jeux. Ces jeux sont généralement des jeux de guerre et les sous genres les plus communs sont des jeux de stratégie tour par tour et des jeux de stratégie en temps réel. Comme les jeux de simulation, les jeux stratégie / tactique tentent de capturer un sens du réalisme en

donnant au joueur un plus grand sentiment de contrôle spécifique sur une situation. (Adapté de Justin Eldridge, 2012)



Figure 63 Command and Conquer 4, image adoptée de techxav.com (accédé en 2014)



Figure 64 Age of Empires III, image adoptée de rtsguru.com (accédé en 2014)

D'après Bruce Geryk (2012) dans une stratégie en temps réel (RTS en Anglais), comme dans d'autres jeux de guerre, les participants position et les unités et structures manœuvre sous leur contrôle pour sécuriser les zones de la carte et / ou détruire les biens de leurs adversaires. Dans les typiques RTS, il est possible de créer des unités et des structures supplémentaires au cours d'un match. Ceci est généralement limité par une condition de consacrer des ressources accumulées. Ces ressources sont à leur tour ont recueilli en contrôlant les points particuliers sur la carte et / ou possédant certains types d'unités et de structures consacrées à cet effet. Plus précisément, le jeu typique du genre RTS dispose collecte de ressources, le renforcement de la base, de développement technologique dans le jeu et le contrôle indirect d'unités. Les jeux très fameux de ce genre sont la série de Command and Conquer , Total War, Civilization, Age of Empires, Company of Heroes et Stracraft.

5.2.9 Jeux de Sport

Comme le nom l'indique, ces jeux sont ceux qui simulent le sport. Beaucoup d'entre eux ont intégré des aspects nouveaux au-delà des jeux eux-mêmes. Par exemple, la plupart des jeux vidéo de football comme la série Madden permettent au joueur de créer et personnaliser des équipes et jouer pendant toute une saison. En outre, ils comprennent des éléments de gestion (comme la gestion des transferts, salaire, temps etc.). Il y a plein de sous genres entre lesquels on peut citer des jeux de golf, de baseball, de football, de basketball, de tennis, de hockey, de bowling, de vélo et de ski.



Figure 65 FIFA 14, image adopté de fifplay.com (accédé en 2014)



Figure 66 NBA 2K14, image adopté de gamemoir.com (accédé en 2014)

5.2.10 Jeux de Combat (Fighting)

Un jeu de combat est un genre de jeu vidéo dans lequel un joueur se bat contre un autre personnage contrôlé par un autre joueur ou l'intelligence artificielle du jeu (AI). Les



Figure 67 Street Fighter image adoptée de zgamenetwork.com, (accédé en 2014)



Figure 68 Mortal Kombat, image adoptée de tech.sc, (accédé en 2014)

jeux de combat comportent souvent des coups spéciaux qui sont déclenchés par des séquences rapides de pressions de boutons ou mouvements de souris ou manette associés. Ces jeux sont traditionnellement combattants d'une vue de côté, mais plusieurs points de vue sont maintenant utilisés dans la plupart des jeux récents dans ce genre. Les exemples les plus fameux sont Street Fighter, Mortal Kombat et soul Calibur.

5.2.11 Survival Horror

Ces titres sont une étape évolutive interactive du genre de l'horreur. Le principal dans ces jeux est de «survivre» à l'environnement qui inclut des éléments fantastiques ou

suraturels qui sont très effrayants et souvent dérangeants. Beaucoup de ces titres sont cotés maturité en raison de qu'ils ne sont pas destinés à un public plus jeune et



Figure 69 Resident Evil 4, image adopté de leggetron.com (accédé en 2014)



Figure 70 Silent Hill 5, image adoptée de videogamesblogger.com,

comprennent souvent des scènes graphiques. Les séries de Resident Evil et Silent Hill sont les exemples les plus connus.

5.2.12 Les Hybrides



Figure 71 Elder Scrolls, image adapté d'examiner.com, (accédé en 2014)



Figure 72 Portal 2, image adapté de gameskinny.com (accédé en 2014)

Il est important de reconnaître que de nombreux jeux ne sont pas limités à un seul genre. Certains sont la combinaison de deux ou plusieurs types de jeux. En fait, comme le jeu évolue, nous voyons des lignes floues entre les genres plus souvent qu'autrefois. Depuis l'introduction du jeu en 3D, le genre action / aventure a considérablement augmenté. Il est pratiquement une catégorie fourre-tout qui intègre des jeux en 3D avec des combats en temps réel et la résolution d'énigmes dans un scénario assez cohérent. Beaucoup de ces jeux sont également à la première personne tireur. Certains sont des titres de plate-forme 3D. Et la plupart des titres de survival horror qualifiée jeux d'action / aventure aussi. Un autre exemple d'un hybride est Myst. Il est à la fois un jeu d'aventure

Higinbotham, qui programme un jeu de tennis sur un oscilloscope. Il avait énormément de succès, et Higinbotham pourrait dire de la réaction du public qu'il avait conçu quelque chose de très spécial. "Mais si je m'étais rendu compte à quel point il était important, j'aurais pris un brevet et le gouvernement américain le posséderait!" a-t-il dit. Le jeu n'a jamais été conçu pour un usage commercial. "Tennis for Two" est une expérience scientifique, créé par William Higinbotham pour la journée des visiteurs annuelle au Laboratoire National de Brookhaven à Upton, NY. Les visiteurs jouant « Tennis for Two » ont vu une vue de côté en deux dimensions d'un court de tennis sur l'écran de l'oscilloscope, qui a utilisé un tube à rayons cathodiques semblable à un tube de télévision en noir et blanc. La balle, très éclairée, point bouger, sentiers gauche comme elle a rebondi sur les côtés du filet alternatif. Les joueurs ont servi et repris la volée en utilisant les contrôleurs avec des boutons et cadrans tournant pour contrôler l'angle d'un ping invisible raquettes.

En 1962, Steve Russel et ses collègues ont créé un jeu nommé Spacewar, qui est dans un sens le premier vrai jeu vidéo de l'histoire, si l'on considère que c'est le premier à utiliser un ordinateur. C'était un jeu à deux joueurs, chaque joueur essayait de prendre le contrôle d'un vaisseau spatial et tenter de détruire l'autre. (Wolf et Perron, 2003)

Le prochain rôle dans l'histoire des jeux vidéo appartenait à Nolan K Bushnell et Ted Dabney qui ont construit une plate-forme arcade pour leur jeu nommé « Computer Space » en 1971. Computer Space a opposé une fusée contrôlée par le joueur contre deux soucoupes volantes machines contrôlées par une simulation de l'espace mis devant un champ d'étoiles à deux dimensions. Le lecteur contrôle la fusée avec quatre boutons : un pour le feu, qui tire un projectile à partir de l'avant de la fusée, deux boutons de rotation de direction (pour faire tourner l'orientation du navire dans le sens horaire ou anti-horaire), et un pour la poussée, ce qui propulse le bateau en n'importe quelle direction il est arrivé à être dirigée.(technologizer.com, 2011) Dans le jeu, deux soucoupes apparaissent sur l'écran et tire sur le joueur tout en volant dans une formation en zig-zag. L'objectif du joueur est d'esquiver le feu de la soucoupe et tirer sur les soucoupes. Il est généralement admis que c'était le premier jeu vidéo à monnayeur vendu dans le commerce dans le monde - et en effet, le premier jeu vidéo vendu dans le commerce de toute nature, antérieure à la libération de la Magnavox Odyssey de six mois, et le Pong d'Atari en un an.

jeux vidéo, et une icône de la culture des années 1980 populaire. Lors de sa sortie, le jeu est devenu un phénomène social qui a vendu une grande quantité de marchandises.

Le joueur contrôle Pac-Man dans un labyrinthe, manger Pac-points (également appelés pellets). Lorsque toutes les pac-points sont consommés, Pac-Man est prise à l'étape suivante. Entre quelques étapes l'une des trois animations joue entracte. Quatre ennemis (Blinky, Pinky, Inky et Clyde) parcourant dans le labyrinthe, en essayant d'attraper Pac-Man. Si un ennemi touche Pac-Man, une vie est perdue et le Pac-Man se dessèche et meurt. Lorsque toutes les vies ont été perdues, le jeu se termine.

Il a établi la participation du public féminin aux jeux vidéo, et il a été le premier jeu vidéo à présenter power-ups. Pac-Man est souvent considéré comme le premier jeu à proposer des scènes coupées, sous la forme de brefs intermèdes comiques sur Pac-Man et les fantômes se pourchassant autour pendant ces interludes. Pac-Man est aussi crédité pour construire des fondations pour le jeu genre stealth, comme elle le souligne en évitant les ennemis plutôt que de les combattre.



Figure 79 Pac-Man Gameplay
(gamecult.umwblogs.org)



Figure 80 Tempest gameplay (videogamecritic.com)

En 1981, Atari a lancé son nouveau jeu, Tempest l'un des premiers jeux vidéo colorisé qui était également le premier jeu à permettre au joueur de choisir leur niveau initial. L'objectif de Tempest est de survivre le plus longtemps possible et marquer autant de points que possible en éliminant des ennemis qui ont débarqué sur le terrain de jeu. (atariage.com, 2013)

A la fin des années 80, nous avons témoigné la sortie officielle de la Nintendo Entertainment System (NES). Le jeu fourni avec le système, Super Mario Bros, était

suffisant pour la plupart à acheter le NES. Sega a présenté leur système 8 - bits en Amérique du Nord sous la forme de la Sega Master System et Atari a présenté sa 7800.



Figure 81 Final Fantasy VII, image adapté de gamersyndrome.com, (accédé en 2014)



Figure 82 Street Fighter II, image adapté de gamers.vg (accédé en 2014)

Les années 90 ont été la décennie au cours desquelles nous avons observé une bonne avance avec l'introduction de la technologie du CD-ROM dans les plateformes de jeux. La plupart des jeux inoubliables ont été lancés dans cette décennie entre lesquels on peut citer Final Fantasy VII, Donkey Kong Country, Age of Empires II, Metal Gear Solid et Half Life. Avec le lancement de la Playstation sur 1994, Sony est entré dans le marché de jeu. La console a été la première à dépasser 100 millions de vente dans le monde entier. (scei.co.jp, accédé en 2014)

Quand nous sommes arrivés aux années 2000, la technologie 3D est déjà entrée dans les jeux et le nombre de polygones a été augmenté. En conséquence, les jeux étaient plus proches de la réalité. La technologie des médias optiques a aussi amélioré les disques, avec Playstation 3, nous avons rencontré le disque de médias Blu-ray avec une capacité entre 25 et 100 Go qui est équivalent de la capacité de 5-22 DVD avec une seule couche. Les concepteurs de jeux pouvaient maintenant concevoir beaucoup plus de détails dans leurs jeux comme le problème de la capacité avait déjà été résolu.

Des millions de personnes ont joué à des jeux sur consoles, mais certains d'entre eux ont trouvé des manières de les utiliser comme des outils académiques et éducatifs. Selon Sciencedaily (publié en 2007), Dr. Frank Mueller, professeur agrégé de sciences informatiques à l'Université d'État de Caroline du Nord a construit un cluster de calcul intensif capable à la fois de calcul haute performance et exécutant la dernière dans les jeux vidéo.

Son groupe de huit machines PS3 - la première de ces munitions scolaire dans le monde - a la puissance d'un petit super-ordinateur, mais à un coût total d'environ 5000 dollars. Il coûte moins cher que certains ordinateurs de bureau qui ont seulement une fraction de la puissance informatique.



Figure 83 Sony Playstation 3, image adaptée de us.playstation.com, (accédé en 2014)



Figure 84 Dr. Mueller avec son super ordinateur consisté de 8 PS3, image adaptée de sciencedailiy.com, (accédé en 2014)



Figure 85 Blu-ray disque, image adaptée de dreamstime.com, (accédé en 2014)

Les jeux vidéo d'aujourd'hui ont les effets les plus réalistes et les gameplays soutenus par la physique et des cinématiques qui sont très proches de l'expérience de la vie réelle.



Figure 86 Mirrors Edge 2, image adaptée de wccftech.com, (accédé en 2014)



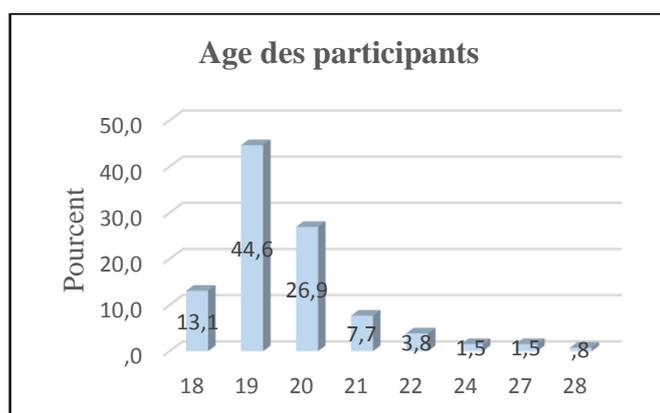
Figure 87 Infamous Second Son, image adaptée de wccftech.com, (accédé en 2014)

5.4 Les Jeux Vidéo et Le Jeune Public

Aucun autre secteur n'a connu une croissance aussi explosive que celle de l'industrie du jeu vidéo et celle de l'ordinateur. Selon les données fournies par Entertainment Software Association (ESA), le secteur vaut 20,77 milliard de dollars en 2012. Cet immense revenu est basé sur les consommateurs, ou bien les joueurs, qui paient pour tous les types de jeux, en ligne ou hors ligne pour se divertir.

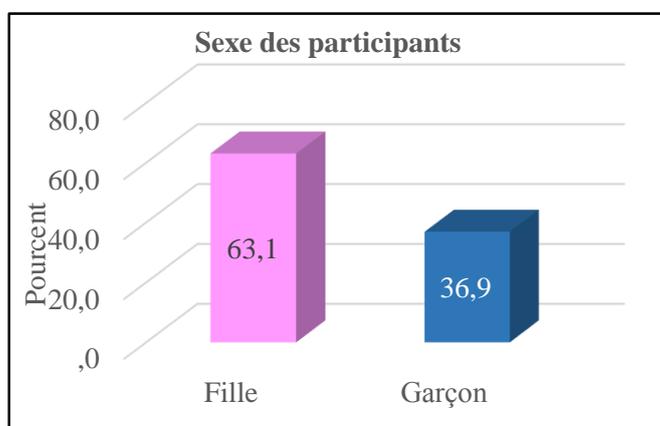
Dans son œuvre « Video Gamers » publiée en 2011, Garry Crawford affirme que la question «qui joue à des jeux vidéo?» peut sembler assez simple et direct à laquelle la plupart d'entre nous ont la réponse, sur la base du sens commun. C'est aussi un domaine qui a fait l'objet de recherches approfondies, à la fois académiques et industrielles. Cependant, la réponse est loin d'être simple dit-il. C'est bien évident qu'il existe des joueurs de tout âge et de toute ethnicité mais il est largement admis que les gens qui jouent le plus sont des jeunes.

Pour pouvoir analyser les tendances et les attitudes des jeunes vis-à-vis des jeux vidéo, nous avons fait une enquête sur 130 étudiants de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université d'Uludag. Nous avons aussi demandé aux participants de donner leurs avis sur l'utilisation des jeux vidéo en tant qu'outils pour l'enseignement / l'apprentissage des langues. Pour les statistiques et l'interprétation des données, nous avons utilisé IBM SPSS comme logiciel.



Age	Fréquence	Pourcent
18	17	13,1
19	58	44,6
20	35	26,9
21	10	7,7
22	5	3,8
24	2	1,5
27	2	1,5
28	1	,8
Total	130	100,0

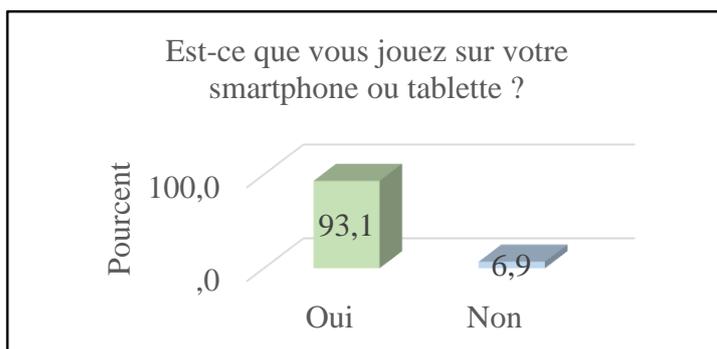
Tableau 8 Age des participants



82 Filles et 48 garçons ont participé à l'enquête. Le taux des participants entre 18 et 22 ans est 96,2 %. On observe que 44,6% des participants ont 19 ans.

Sexe	Fréquence	Pourcent
Fille	82	63,1
Garçon	48	36,9
Total	130	100,0

Tableau 9 Sexe des participants



Choix	Fréquence	Pourcent
Oui	83	63,8
Non	47	36,2
Total	130	100,0

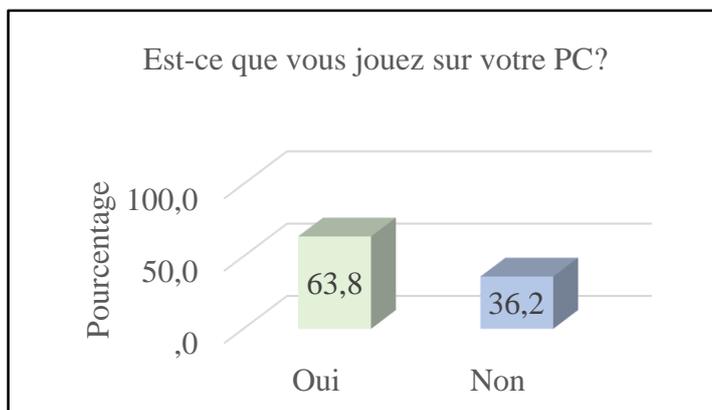
Tableau 10 Pourcentage des participants jouant sur les mobiles.

On remarque que plus de neuf étudiants sur dix pratiquent le jeu sur leur appareil mobile.

Choix	Fréquence	Pourcent
Oui	121	93,1
Non	9	6,9
Total	130	100,0

Tableau 11 Pourcentage des participants jouant sur leur PC.

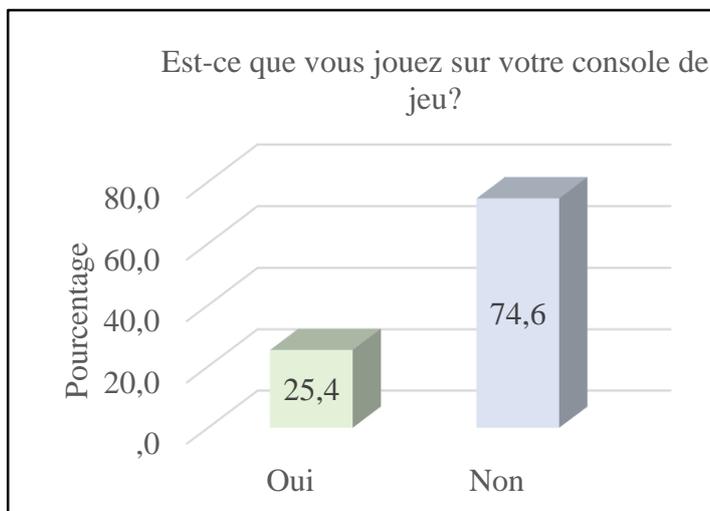
Un peu plus de la moitié des étudiants (63,8 %) utilisent leur pc pour des objectifs ludiques.



Choix	Fréquence	Pourcent
Oui	33	25,4
Non	97	74,6
Total	130	100,0

Tableau 12 Pourcentage des participants jouant sur leur console de jeu

Environ trois quart des étudiants ne jouent pas sur une console de jeu.



Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette? * Est-ce que vous jouez sur votre PC ?

Tableau croisé

		Est-ce que vous jouez sur votre PC ?		Total
		Oui	Non	
Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?	Oui Compte dans	83	38	121
	% Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?	68,6%	31,4%	100,0%
	% Est-ce que vous jouez sur votre PC ?	100,0%	80,9%	93,1%
	% Total	63,8%	29,2%	93,1%
Non	Compte dans	0	9	9
	% Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?	,0%	100,0%	100,0%
	% Est-ce que vous jouez sur votre PC ?	,0%	19,1%	6,9%
	% Total	,0%	6,9%	6,9%
Total	Compte dans	83	47	130
	% Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?	63,8%	36,2%	100,0%
	% Est-ce que vous jouez sur votre PC ?	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	63,8%	36,2%	100,0%

Tableau 13 Tableau croisé mobil -pc

63,8 % des participants jouent à la fois sur appareil mobile et sur PC.

Est-ce que vous jouez sur votre PC * Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?

Tableau croisé

		Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?		Total	
		Oui	Non		
Est-ce que vous jouez sur votre PC	Oui	Compte dans	33	50	83
		% Est-ce que vous jouez sur votre PC	39,8%	60,2%	100,0%
		% Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?	100,0%	51,5%	63,8%
		% of Total	25,4%	38,5%	63,8%
Non		Compte dans	0	47	47
		% Est-ce que vous jouez sur votre PC	,0%	100,0%	100,0%
		% Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?	,0%	48,5%	36,2%
		% of Total	,0%	36,2%	36,2%
Total		Compte dans	33	97	130
		% Est-ce que vous jouez sur votre PC	25,4%	74,6%	100,0%
		% Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	25,4%	74,6%	100,0%

Tableau 14 Tableau croisé console du jeu -pc

Seulement un quart des étudiants (25,4) jouent à la fois sur PC et sur console.

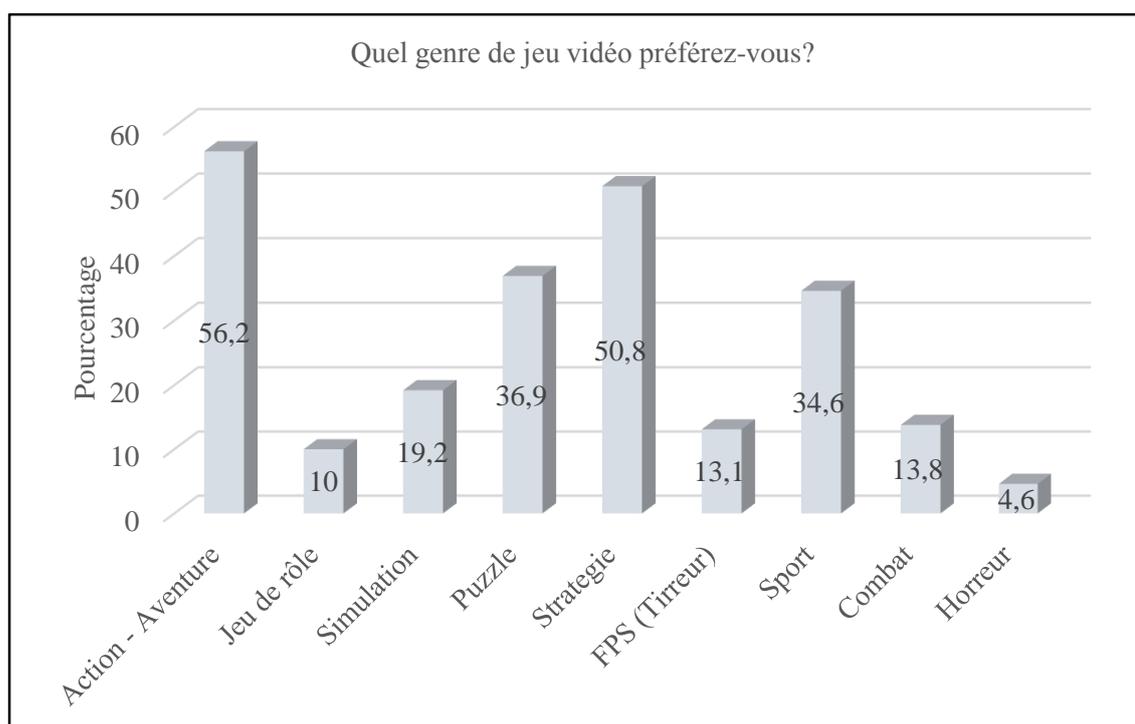
Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette? * Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?

Tableau croisé

		Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?		Total	
		Oui	Non		
Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?)	Oui	Compte dans	33	88	121
		% Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?)	27,3%	72,7%	100,0%
		% Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?	100,0%	90,7%	93,1%
		% of Total	25,4%	67,7%	93,1%
Non		Compte dans	0	9	9
		% Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?)	,0%	100,0%	100,0%
		% Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?	,0%	9,3%	6,9%
		% of Total	,0%	6,9%	6,9%
Total		Compte dans	33	97	130
		% Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette?)	25,4%	74,6%	100,0%
		% Est-ce que vous jouez sur votre console de jeu?	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	25,4%	74,6%	100,0%

Tableau 15 Tableau croisé console du jeu -mobile

Seulement un quart des étudiants (25,4) jouent à la fois sur appareil mobile et sur console.



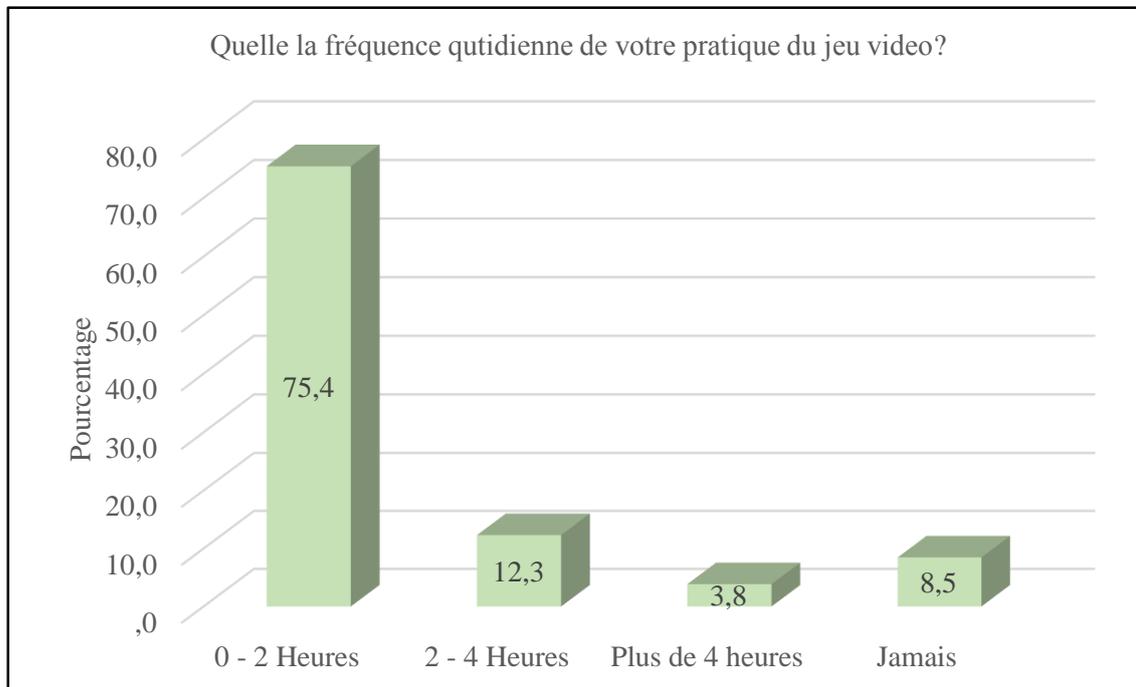
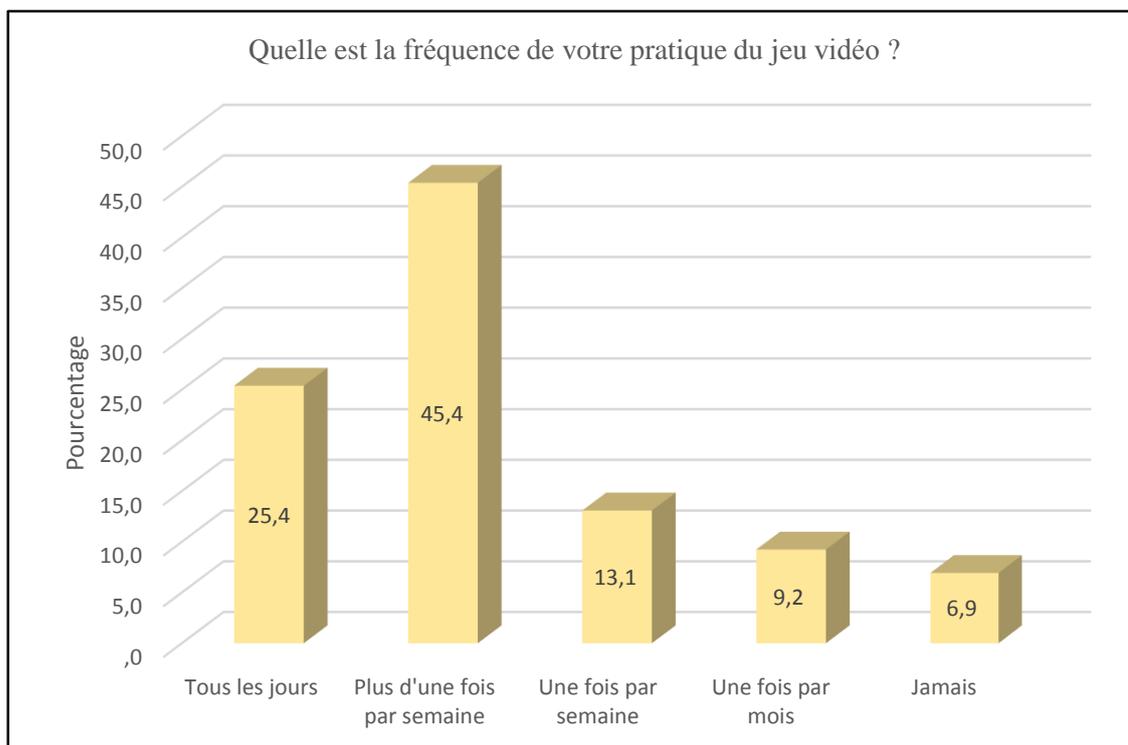
Choix	Fréquence
Action - Aventure	56,2
Jeu de rôle	10
Simulation	19,2
Puzzle	36,9
Strategie	50,8
FPS (Tirreur)	13,1
Sport	34,6
Combat	13,8
Horreur	4,6

Les trois genres de jeu vidéo suivants : action – aventure- stratégie, et puzzle sont les plus joués.

Pour neuf étudiants sur dix, la pratique du jeu vidéo est au minimum hebdomadaire, et quotidienne pour un quart des étudiants.

Parmi les participants qui jouent quotidiennement trois quart jouent moins de deux heures par jour.

Tableau 16 La préférence du jeu des participants

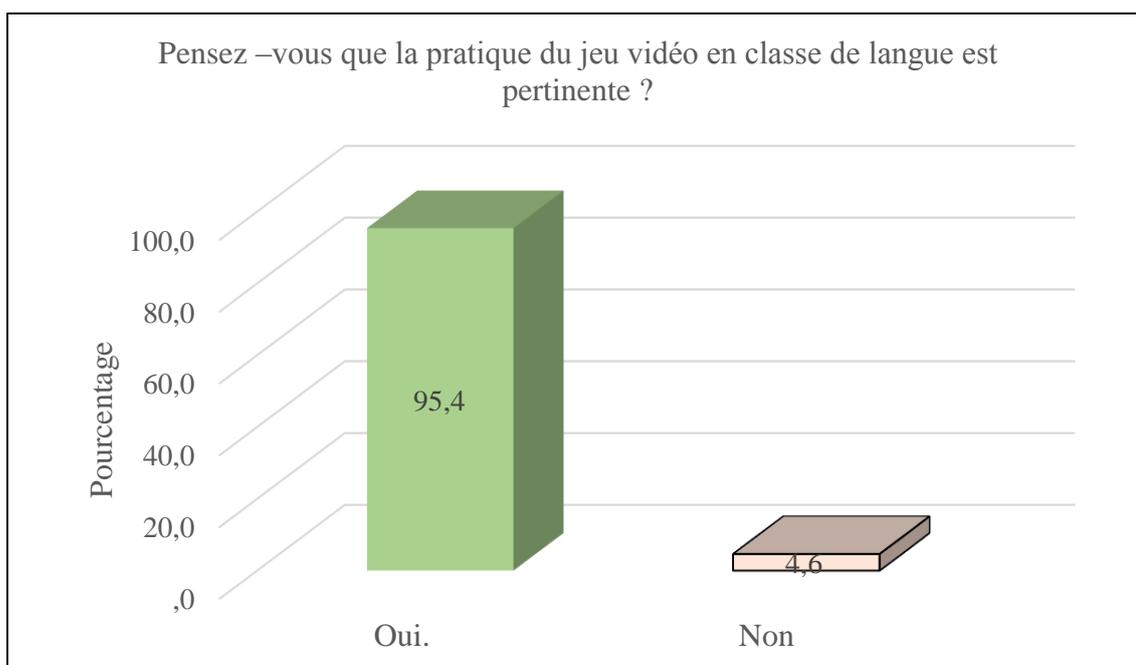


Choix	Fréquence	Pourcent
0 - 2 Heures	98	75,4
2 - 4 Heures	16	12,3
Plus de 4 heures	5	3,8
Jamais	11	8,5
Total	130	100,0

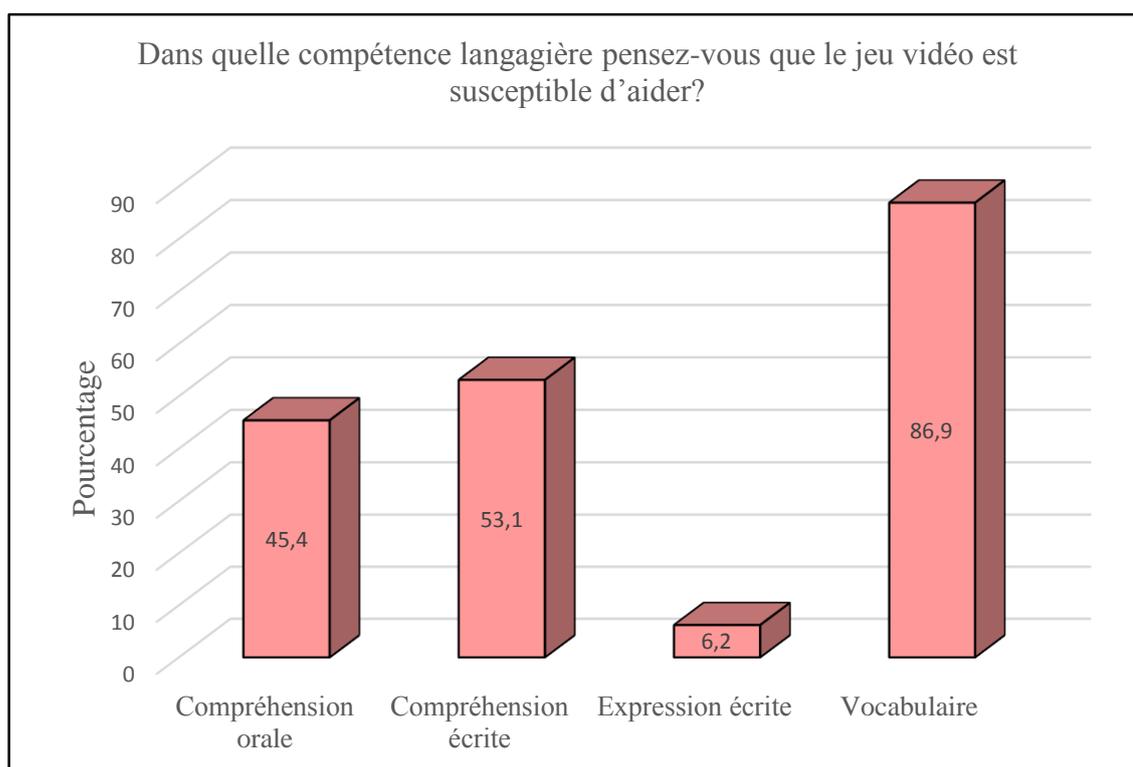
Tableau 17 La fréquence de La pratique du jeu quotidienne

Choix	Fréquence	Pourcent
Tous les jours	33	25,4
Plus d'une fois par semaine	59	45,4
Une fois par semaine	17	13,1
Une fois par mois	12	9,2
Jamais	9	6,9
Total	130	100,0

Tableau 18 La fréquence de la pratique du jeu



Ce graphique représente la perception de l'utilité du jeu vidéo en classe de Fle par les apprenants. On constate que pour 95,4 % des étudiants le jeu vidéo peuvent a priori être pertinent.



Pour 86,9 % des apprenants la compétence lexicale et la compétence la plus concerné par la pratique du jeu. En second lieu vient la compétence de compréhension écrit et compréhension orale avec environ 50 pourcentage.

Choix	Fréquence	Pourcent
Oui	124	95,4
Non	6	4,6
Total	130	100,0

Tableau 19 La perception de l'utilité du jeu vidéo en classe de Fle par les apprenants

Choix	Pourcent
Compréhension orale	45,4
Compréhension écrite	53,1
Expression écrite	6,2
Vocabulaire	86,9

Tableau 20 Les compétences langagière que le jeu vidéo est susceptible d'aider?

Avant d'analyser les statistiques relatives à notre étude, il nous faut caractériser l'échantillon représentatif des participants :

L'ensemble des participants suivent des cours à l'école supérieure des langues étrangères de l'université d'Uludag. Cette école s'effectue après le lycée, avant la licence Il est tout à fait logique que la moyenne de l'âge des participants se situe autour de 20 ans et cela se remarque par la première question de l'enquête qui montre que 96,2 % des participants ont entre 18 et 22 ans. Une autre caractéristique importante de l'échantillon de participants est qu'il est constitué de deux tiers de fille pour un tiers de garçons.

L'ensemble de l'enquête soumise aux participants concerne leur pratique du jeu vidéo. Celle-ci révèle que :

En 2014 le secteur du jeu sur tablette tactile et sur smartphone a pris une ampleur considérable dans notre société. En effet plus de 9 participants sur 10 pratiquent le jeu sur leur tablette. Cela sous-entend également qu'au minimum 9 participants sur 10 possèdent une tablette. La pratique du jeu sur support mobile s'est donc largement démocratisée de nos jours et fait donc parti du quotidien des jeunes et n'est plus considérée comme quelque chose de marginal comme c'était le cas encore il y a quelques années. On peut attribuer ça à l'évolution des technologies qui ont rendu plus accessible l'accès à ces dispositifs. En outre le coup de ces appareils a fortement diminué. L'aspect social des jeux est aussi une donnée importante. Il y a un facteur de sociabilisations dans la pratique de ces jeux (classement, compétitions, échanges). L'évolution des appareils mobiles en termes de capacités techniques ont rendu possible le développement de jeux attractifs (graphismes performants) et des fonctionnalités nouvelles citées ci-dessus comme l'accès à internet en plus de l'accès au réseau téléphonique.

On apprend également que deux tiers des participants pratiquent des activités ludiques sur PC. Ces résultats montrent que la pratique du jeu s'est largement

démocratisée aussi sur PC. La pratique du jeu a considérablement été facilitée ces dernières années (installation et configuration techniques plus aisées, connaissances techniques requises moins importantes. En effet il y a encore dix ans pratiquer un jeu sur ordinateur demandait des compétences en informatique assez poussées puisqu'il y avait dans la majorité des cas des problèmes de compatibilités, des problèmes matériels, logiciels (tels que les pilotes). De nos jours, ces problèmes se sont grandement réduits parce que les installations sont devenues plus automatiques, demandant de moins en moins d'action de la part de l'utilisateur. Il faut également noter que les compétences de l'utilisateur de base sont beaucoup plus avancées qu'il y a dix ans. Il faut noter également que le coût des ordinateurs a diminué fortement comparé au salaire minimum d'une époque donnée. L'accès à cette technologie a fortement été facilité du point de vue économique.

En ce qui concerne la pratique de jeu sur les consoles de salon, on remarque que seulement un quart des participants pratiquent le jeu sur console. On peut tout d'abord interpréter ce résultat au coût prohibitif de ces appareils. En effet ce genre d'appareil considéré comme appareil de luxe est fortement taxé et est vendu deux fois le prix d'origine. Par exemple, la dernière console de Sony à savoir la Playstation 4 est vendue 1500 LT sur le territoire turc alors que le prix « normale » est de 800 LT.

Les jeunes préfèrent donc ainsi jouer dans des salles de jeux prévues à cet effet. On peut aussi interpréter cela au fait que jouer sur une console de jeu pour des jeunes âgés de 18/22 ans occupe l'accès à une télévision dans des familles qui n'en possèdent généralement qu'une. Il est donc tout naturel que ceux-ci se tournent vers de support mobile avec des écrans individuels tels que les tablettes ou les smartphones. Sur ces derniers supports, on peut avoir accès à un nombre colossal de jeux gratuits contrairement au support console où la présence de jeux gratuits est très limitée.

Autre point on constate que deux tiers des étudiants jouent à la fois sur tablette/smartphone et sur PC, ce qui montre que ces support sont complémentaires et offre des fonctionnalités différentes mais demandées par nos participants. En effet les

possibilités offertes par les deux supports ne sont pas les mêmes. En terme de puissance le PC reste largement supérieur aux tablettes et aux smartphones avec un facteur 100 en ce qui concerne la puissance de calcul graphique par exemple. Ainsi on peut trouver des simulations complexes uniquement sur PC. En revanche le caractère ultra mobile des tablettes et des smartphone est une qualité fondamentale de ces deux dispositifs. En effet, les utilisateurs peuvent jouer où ils veulent et quand ils veulent. Par ailleurs, ils sont connectés en permanence sur internet. La technologie tactile est encore marginale sur PC et privilégie encore le duo clavier/souris. La dimension tactile des tablettes et des smartphones offrent des possibilités et des expériences de jeu innovantes et attractives qu'on ne trouve pas ailleurs.

A la question « jouez-vous sur votre console ET sur votre PC », seulement un quart des étudiants ont répondu oui. Cela prouve une tendance observée depuis quelques années. En effet, quand les consoles de jeu sont apparues il y plus de vingt-cinq ans, le monde des consoles et le monde du PC représentaient deux mondes à part entière et bien distincts que ce soit au niveau de l'architecture technologique ou des possibilités offertes par les deux machines. Les pratiques sur ces deux supports étaient alors très différentes. Mais maintenant, on le voit particulièrement dans cette génération de console, les deux entités se révèlent de plus en plus identiques. Les composants des consoles sont les mêmes que les composants d'un ordinateur (même disque dur, même mémoire vive, même connectique alors que l'on avait des connectiques et des lecteurs propres à chaque marque (format propriétaires)). Les fonctionnalités offertes sont maintenant similaires (accès à internet, fonctionnalités multimédia (lecteur Blue ray, lecteur MP3)). On peut même brancher un PC sur nos télévisions devenus numériques (via une connectique HDMI par exemple). Les fonctionnalités étant devenues très proches il est donc tout à fait naturel que 75 % des utilisateurs trouvent redondant l'acquisition d'un PC et d'une console de jeu.

Un autre élément de réponse nous montre qu'un quart des étudiants utilisent à la fois les supports mobiles et les consoles de jeu à des fins ludiques. Cela peut s'expliquer par le fait que pour les joueurs privilégient la console de jeu pour les capacités techniques qu'offrent les composants propres à cette dernière. Les capacités techniques des tablettes et des smartphones limitent pour le moment le type de jeu à des jeux de type flash ou des jeux en trois dimensions relativement simples. C'est pourquoi les utilisateurs trouvent une certaine complémentarité

dans les deux supports. Le pourcentage reste cependant faible sans doute pour des raisons économiques évidentes. Par ailleurs on remarque que le support console avait le monopole des plateformes pour pratiquer le jeu vidéo. L'apparition des smartphones et des tablettes tactiles a fait perdre aux consoles ce monopole. On peut même extrapoler en considérant que l'utilisation des tablettes tactiles va dépasser l'utilisation des consoles pour l'utilisation ludique.

Au niveau des types de jeu pratiqués, les principaux sont : le type action aventure, les jeux de stratégies et les jeux de sport. Le genre aventure est privilégié pour la suite de notre étude puisqu'il plonge le joueur dans un environnement en 3 dimensions dans le but de réaliser des objectifs donnés et de résoudre des problèmes. Le genre de jeu stratégie est aussi intéressant pour nos apprenants car ils sont amenés à résoudre des situations problèmes en lisant ou en écoutant des informations et ce souvent en coopération avec d'autres joueurs.

Si la majorité des apprenants joue, il convient également de mesurer la fréquence de la pratique du jeu. La question relative à la fréquence de jeu nous indique que pour 9 étudiants sur 10 la pratique du jeu est au minimum hebdomadaire et quotidienne pour un quart. Ces résultats sont intéressants puisqu'ils prouvent que pour nos apprenants la pratique du jeu est régulière et n'est pas une pratique limitée. Pour ceux qui pratiquent quotidiennement le jeu, 75 % jouent environ deux heures ce qui représente un volume très important. La pratique du jeu est donc un phénomène non seulement régulier mais aussi imposant en termes de volume horaire.

L'ensemble de ces questions nous montrent que la pratique du jeu tient une place prépondérante dans la vie quotidienne de nos jeunes apprenants et que la pratique des activités ludiques s'effectue aussi bien sur supports mobiles que sur support fixe. Avant, pour pouvoir pratiquer un jeu, il fallait aller dans un endroit spécifique mais l'apparition des supports mobiles a complètement changé la donnée. Ils peuvent jouer « quand ils veulent et où ils veulent ». Cette mobilité amène l'accessibilité à son apogée.

La deuxième partie du questionnaire porte sur la perception des apprenants de la pratique du jeu vidéo en classe de FLE. Tout d'abord, on peut constater que pour 95 % des apprenants, la pratique du jeu approprié se révèle comme quelque-

chose de bénéfique et de positif. En effet la pratique du jeu vidéo est par nature ludique donc associée à quelque-chose d'amusant, de joyeux et non de contraignant et de sérieux comme peut l'être la notion de travail. Pour la plupart des apprenants, des activités basées sur la pratique du jeu vidéo sont susceptibles de développer principalement des compétences lexicales et compétences dans les domaines de la compréhension écrite et orale. La production orale n'a pas été incluse dans le choix des réponses puisque cette compétence ne dépend pas du jeu en lui-même mais plutôt de la manière dont le jeu sera pratiqué. (en groupe local, seul, en groupe via internet)

L'ensemble de ces analyses nous permet de conclure de la manière suivante :

Le jeu occupe une place de plus en plus importante chez les jeunes de 18 à 22 ans. Le développement des nouvelles technologies comme les tablettes et les smartphone bouleverse les pratiques de ces derniers. Les supports auparavant fixe sont devenus mobiles. En outre, on remarque que le volume horaire de la pratique de jeu est énorme et donc le temps d'exposition aux composants du jeu à savoir l'ensemble des textes, des dialogues, des instructions présentes dans le manuel du jeu et tout ce qui gravite autour du jeu l'est également.

Nous pouvons donc vérifier, d'après les résultats de l'enquête et de nos conclusions ultérieures si la pratique du type de jeu est compatible avec les préconisations du CECRL. D'une part nous indiquerons les caractéristiques du jeu d'aventure et d'autre part les caractéristiques de la démarche actionnelle et de la notion de tâche.

Caractéristique du jeu d'aventure	Caractéristique de la démarche actionnelle d'après le CECRL
Le joueur agit	L'apprenant est un acteur ...
Il évolue en interactions avec d'autres joueurs	C'est un acteur social
Il se trouve dans des environnements en 3 dimensions proches de la réalité	Il évolue dans des situations concrètes de la vie courante
Il mène à bien des objectifs inhérent au jeu	Il réalise des tâches pour mener à bien un objectif global
L'apprenant joue	Les tâches sont adidactiques (l'intention d'enseignement n'est pas explicite)
Il respecte les règles du jeu	Il est lié à l'enseignant par un contrat didactique
L'échec est permis et il peut réessayer de remplir ses objectifs en développant d'autres stratégies	La pédagogie par l'erreur est privilégiée

Tableau 21 Le jeu vidéo et le CECRL

On remarque la très nette similarité des deux notions, ce qui nous amène à formuler la thèse fondamentale et maîtresse de cette thèse :

La pratique du jeu vidéo en classe de FLE est susceptible de répondre de manière efficace et pertinente aux préconisations et aux exigences exprimées dans le CECRL en ce qui concerne les pratiques de classe et en particulier la mise en place de la démarche actionnelle

5.5 Les Jeux Vidéo et L'apprentissage Implicite

L'apprentissage implicite a été caractérisé par plusieurs auteurs comme un processus par lequel certaines informations pertinentes pour une tâche sont

automatiquement incorporées dans la performance soumettre, sans que cela ait une notion consciente de l'objectif d'apprentissage (Reber, 1967, 1993, Cleeremans, 1997). Reber lui-même, qui a été le premier chercheur à décrire ce phénomène, le caractérisé comme « ... l'acquisition de connaissances qui se produit en l'absence de la sensibilisation par le sujet, à la fois le processus de acquisition et la base de connaissances éventuellement acquis » (Reber, 1993, p.12). Pour sa part, Jimenez et Mendez (1999) enrichit de noter que la notion d'origine apprentissage implicite ne se manifeste pas seulement par un processus d'acquisition automatique, mais aussi évident par ses effets sur la effectuer la récupération dépend savoir inconscient et involontaire pertinente (Jiménez et Méndez, 1999 ; cité par Felmer, Boudon, & Filsecker, 2008).

Il a été montré que de bonnes techniques expérimentales pour la présence d'apprentissage implicite est l'apprentissage par séquence probabiliste (Cleeremans, 1997 ; Jiménez et Méndez, 2001). Dans cette procédure expérimentale est présentée aux participants une tâche de temps de réaction en série (TRS) dans laquelle ils sont chargés de répondre rapidement et exactement comme ils le peuvent avant l'apparition d'un stimulus à un autre emplacement disponible sur l'écran d'un ordinateur. L'emplacement de chaque stimulus de chaque test est aléatoire et suit un ordre différent ; mais sans que les participants savent, chaque certaine séquence de nombres est répété et la même série structurée comme une séquence fixe d'emplacements (Cohen, Ivry et Keele, 1990; Bullemer & Nissen, 1987). Recherche avec cette technique ont montré que l'apprentissage séquence répétée (reflétée dans des temps de réaction nettement plus faible que dans le cas d'aléatoires séquences) est le plus souvent inconscient, et est produite indépendamment de la intentions des participants à l'apprentissage (Jiménez, Cowboy & Lupiáñez, 2006). Dans le contexte de l'existence avérée un apprentissage fortuit, involontaire capable pour capturer les régularités de l'environnement et expérience sans le contrôle conscient de l'objet (Shepard, 1994), comme l'apprentissage Implicite vient d'être décrit, dans la présente étude nous de se demander comment cet apprentissage type peut prendre place dans un nouveau domaine de activités de loisirs comme les jeux vidéo qui sont un phénomène relativement récent ludique qu'une partie importante de la culture des enfants et Jeunes du monde entier (en rafale, 1997, 2000, Gee, 2003). Les études actuelles non seulement montrent la fréquence élevée de l'utilisation des jeux vidéo (en avant JV), mais aussi indiquer que, parce que son caractère ludique, constitue une expérience très attrayant et motivant pour les utilisateurs au point qu'une grande

proportion d'adolescents et les jeunes passent une partie importante de leur journée jouant hebdomadaire (Díaz et Párraga 2004).

(Moseley et Whitton, (2014) affirment que l'une des compétences les plus importantes qu'un joueur apprend rapidement en jouant, c'est la capacité à identifier les tendances profondes dans les ensembles de données disparates. Une grande partie de la vie d'un analyste est passé en essayant de comprendre les systèmes d'une sorte ou d'une autre : politique, économique, militaire, sociale, culturelle ou les liens entre tous. Ce genre de pensée d'ordre supérieur est précisément le genre de réflexion stratégique et métacognitive les plus pertinents pour le travail d'un analyste du renseignement. Lecture d'une grande variété de jeux, lorsqu'ils sont engagés volontairement, a la capacité de former des compétences et transmettre des connaissances sans que le participant sait qu'il ou elle apprend. Ce type d'apprentissage, bien que difficile à mesurer, est exactement le genre d'innovation pédagogique les exigences de la salle de classe moderne.

Une étude récente a révélé que la vaste expérience de la musique ou des jeux vidéo est associée à un meilleur apprentissage implicite de régularités séquentielles. (Bergstrom et al 2011). Les résultats d'études récentes suggèrent que les personnes ayant une expérience de jeu sont sans équivoque mieux à la reconnaissance des formes profonde, une capacité qu'ils ne tirent pas à la lecture de livres sur les jeux ; plutôt, en jouant des jeux. Une étude récente a révélé que « La vaste expérience de la musique ou des jeux vidéo est associée, avec à l'apprentissage implicite de régularités séquentielles » (Bergström et al 2011). Les résultats d'études récentes qui suggèrent que les personnes ayant une expérience de jeu profonde sont sans équivoque mieux à la reconnaissance des formes, une capacité qu'ils ne tirent pas à la lecture de livres sur les jeux ; plutôt, en jouant des jeux. (Moseley et Whitton, 2014)

Dans leur ouvrage « Digital games in schools: A handbook for teachers » (publié en 2009) Felicia et Kearney affirment que les jeux vidéo mettent en œuvre certains concepts pédagogiques bien connus. Par exemple, les jeux vidéo comprennent généralement une grande intensité de l'interaction, spécifiques objectifs, un sentiment continu de défi, et un sens de l'engagement; ces concepts ont été associés à des environnements d'apprentissage réussis par Norman (1993). Dans une certaine mesure, les jeux vidéo comprendront toutes les approches - behavioriste, cognitiviste et constructiviste. Les joueurs peuvent élaborer de nouvelles théories et hypothèses, les tester et réajuster leurs connaissances et leurs compétences en conséquence. Les nouveaux jeux vidéo, qui incluent un environnement

3D, intelligence artificielle avancées, et moteurs physiques réalistes, offrent un environnement de simulation qui réagit à des actions des joueurs d'une manière très réaliste.

CHAPITRE VI

JEUX VIDEOS ET LE FLE

6.1 Les Jeux Vidéo et Leur Potentiel Didactique

Aujourd'hui, les enseignants reconnaissent de plus en plus l'impact de jeux et les possibilités à les utiliser comme un dispositif d'enseignement dans les milieux scolaires. Transformer une activité de loisirs préférée, jeux vidéo, à une ressource éducative critique qui développe des compétences de la vie, renforce des habitudes positives chez les apprenants. Les jeux vidéo sont un des nombreux moyens que l'Internet a changé la façon dont une génération constituée des jeunes de se socialiser et de se divertir. Aujourd'hui, les joueurs paient volontairement les frais mensuels de jeux en ligne aussi facilement que leurs parents paient les factures, ils attendent avec impatience en ligne de nouveaux jeux vidéo de la façon dont leurs parents avaient l'habitude de faire la queue pour les billets de concert (Irvine, 2004). Bien que les jeux vidéo soient sur la scène depuis plus de 30 ans, ce n'est que récemment que la technologie a permis la métamorphose de jeux vidéo dans les récits et scénarios descriptifs. Les jeux vidéo ne sont pas seulement joués ; ils sont parlés, lus, fantasmés, trompés à, modifiées, et deviennent des modèles pour la vie quotidienne et pour la formation de la subjectivité et de l'intersubjectivité. Il existe une politique, une économie, une histoire, une structure, une fonction sociale, et un quotidien vécu dans l'expérience du jeu (De Castell & Jensen, 2003 ; cité par Annetta, 2008)

James Paul Gee dans son œuvre « What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy » (2003) affirme que les jeux vidéo mélangent l'instruction et la démonstration, une technique d'apprentissage plus efficace que le style a trouvé dans la plupart des classes traditionnelle. Selon une étude récente menée par des chercheurs de l'Université du Michigan, les jeux vidéo de puzzle qui exercent les mémoires de travail des enfants peuvent améliorer leur raisonnement abstrait et la résolution de problèmes, ce qui peut avoir un impact direct sur l'avenir de la réussite scolaire et professionnelle. En outre, une étude menée par des scientifiques de l'Université de Rochester a constaté que les jeux vidéo peuvent améliorer la vision des joueurs, l'attention, et certaines compétences cognitives. Les participants de l'étude ont également obtenu de meilleurs résultats que les non-joueurs sur certains tests de vitesse, de précision, et de multitâche.

Dans les jeux vidéo et ordinateur, les joueurs s'engagent dans une action à distance, un peu comme la manipulation à distance d'un robot, mais d'une manière beaucoup plus fine.

La recherche cognitive suggère que de telles mesures à grain fin à une distance provoque effectivement l'homme de se sentir comme si leurs corps et les esprits ont été étirés dans un nouvel espace (Clark, 2003), un état très motivant. Les livres et films, pour toutes leurs vertus, ne peuvent pas le faire. Plus un joueur ne peut manipuler un personnage de jeu et prendre des décisions qui ont une incidence sur le caractère, plus le joueur investit dans le caractère et le jeu à un niveau profond. Cet investissement semble être le fondement le plus profond de la motivation d'un joueur. La motivation, qui peut être définie comme la volonté de l'apprenant à faire un engagement à long terme de s'engager dans un nouveau domaine de l'apprentissage (DiSessa, 2000) est l'un des facteurs le plus important qui entraîne l'apprentissage. Lorsque la motivation meurt, l'apprentissage et la lecture s'arrête.

Aucun apprentissage profond a lieu à moins que les apprenants ne prennent des nouvelles identités : à prendre un engagement à voir et à valoriser le travail et le monde dans la façon dont les bons physiciens ou bons fabricants de meubles font. Les jeux vidéo capturent les joueurs à travers l'identité. Les joueurs héritent d'un caractère-par exemple, Solid Snake bien formé dans Metal Gear Solid ou bien ils arrivent à construire un personnage à partir de zéro, comme dans le cas d'Elder Scrolls III: Morrowind. De toute façon, les joueurs deviennent engagés dans le nouveau monde virtuel dans lequel ils vont vivre, apprendre, ou agir par leur engagement à leur nouvelle identité. (Gee, 2005)

Les jeux vidéo provoquent un milieu interactif. Platon dans le « Phèdre » célèbre plaint que les livres étaient passifs dans le sens que vous ne pouvez pas les faire parler de nouveau à vous dans un véritable dialogue de la façon dont une personne peut dans un face-à-face. Les Jeux vidéo ne parlent pas en retour. En fait, rien ne se passe jusqu'à ce qu'un joueur agisse et prenne des décisions. Ensuite, le jeu réagit en arrière, donnant le feedback des joueurs et de nouveaux problèmes. Dans un bon jeu, les paroles et les actes sont tous placés dans le contexte d'une relation interactive entre le joueur et le monde, ce qui fait des joueurs des vrais producteurs au lieu de simple consommateurs. Dans les jeux vidéo, l'information verbale est toujours à l'heure et en contexte. Alors que dans les livres, rester en contexte est une tâche difficile. Dans la plupart des jeux vidéo, le joueur non seulement est un lecteur mais aussi un auteur ou un acteur actif. (Gee, 2005)

Des recherches récentes suggèrent que les gens ne savent vraiment ce que les mots signifient et apprennent de nouvelles quand ils peuvent les accrocher aux sortes d'expériences auxquelles ils se réfèrent, c'est-à-dire les sortes d'actions, des images ou des dialogues auxquels les mots se rapportent (Barsalou 1999; Glenberg 1997). Cela donne aux mots des significations situées, et pas seulement les paroles, et, en effet, les mots ont des significations différentes situées dans différents contextes d'utilisation. Les jeux situent toujours le sens des mots en termes d'actions, des images et des dialogues auxquels ils se rapportent et montrent comment ils varient selon les différentes actions, images et dialogues.

Les jeux vidéo encouragent les joueurs à réfléchir sur des événements, des faits et des compétences. Dans un jeu massivement multi-joueurs comme World of Warcraft, les joueurs doivent penser aux conséquences de leurs actions non seulement sur tous les aspects de l'univers du jeu, mais aussi sur beaucoup d'autres joueurs. Dans notre monde complexe et global, une telle pensée de système est cruciale pour tout le monde. Ils encouragent les joueurs à explorer à fond avant de passer trop vite, à penser latéralement et pas seulement de manière linéaire, et d'utiliser cette exploration et la pensée latérale pour ressaisir ses objectifs de temps en temps. (Gee, Hull, et Lankshear 1996).

Prensky (2006) décrit plusieurs niveaux d'apprentissage par le jeu vidéo (bien qu'il parle dans le contexte de l'éducation des enfants, il y a des leçons à tirer pour l'enseignement supérieur). Le premier niveau est de savoir comment faire quelque chose (interagir avec le système), alors les joueurs doivent apprendre ce qu'il faut faire, c'est comprendre les véritables règles du jeu. Le troisième niveau est quand les joueurs se familiarisent avec le pourquoi du jeu et élaborent des stratégies pour atteindre les objectifs (exemples donnés comprennent cause et l'effet à long terme de gain par opposition aux gains à court terme et les comportements de systèmes complexes). Le quatrième niveau d'apprentissage est décrit comme le lieu, la compréhension des systèmes de contexte et la valeur intrinsèque dans le jeu, et le cinquième niveau est le si, la capacité de prendre des décisions basées sur le système de valeur imposée par le jeu. (Cité par Whitton, 2010)

Gagné et ses collègues (1992) identifient cinq catégories principales de l'apprentissage. Ces catégories d'apprentissage montrent une série d'éléments qui pourraient être développés en utilisant des jeux vidéo.

Catégorie	Description
Habilité intellectuelle	Concepts, règles et relations, faire des discriminations (par exemple en utilisant l'algèbre pour résoudre une énigme mathématique)
Stratégie cognitive	Techniques personnelles pour la pensée et l'action (par exemple développer un modèle mental d'un problème)
Information verbale	Etablir la relation entre les faits (par exemple se rappeler des noms des caractères dans un jeu vidéo)
Habilité moteur	Actions qui utilisent les muscles (par jouer des jeux vidéo par l'intermédiaire de la manette et de la souris)
Attitude	Les croyances et les sentiments (par exemple le choix de jouer des jeux action –aventure sur le PC).

Tableau 22 Cinq catégories principales de l'apprentissage de Gagné et ses collègues

Il existe des exemples de jeux vidéo commerciaux utilisés efficacement pour l'apprentissage par praticiens en milieu scolaire, comme le projet de l'enseignement avec des jeux vidéo réalisé par Futurelab et Electronic Arts (Sandford et al, 2006, cité par Whitton, 2010). Dans le domaine de l'enseignement supérieur, il y a une pénurie d'exemples de l'utilisation de ce type de jeu efficace pour l'enseignement, mais on peut citer ici cinq des exemples les plus connus pour démontrer le potentiel d'utilisation créative et pragmatique des jeux vidéo pour l'apprentissage.

Jeu	Description	Domaines d'apprentissage
Age Of Empires	Un jeu de stratégie en temps réel où les joueurs doivent soutenir leurs tribus pour la développer à travers plusieurs étapes de la civilisation en développant des technologies.	Stratégie. Histoire. Politique
CSI: Crime Scene Investigation	Le jeu est basé sur des scènes de crime dans lesquels les joueurs doivent trouver, recueillir et analyser des données afin de résoudre des mystères.	L'analyse judiciaire. Techniques scientifiques. L'analyse et évaluation.
In Memoriam	Jeu d'aventure qui utilise l'Internet ainsi que l'environnement de jeu pour permettre aux joueurs de résoudre des énigmes et progresser.	La navigation sur le web. Nouvelle éducation aux médias. Recherche d'information et d'évaluation
And Then There werre None	Jeu d'aventure dans lequel le personnage principal doit résoudre un crime par la collecte de témoignages et de preuves par la résolution d'une série d'énigmes.	la résolution de problèmes. La pensée latérale.
The Simpsons Hit And Run	Un jeu vidéo de course et d'action dans lequel le joueur contrôle un personnage par niveau où il doit accomplir des missions (comme aller acheter une boisson gazeuse à l'épicerie ou reconduire Lisa à l'école)	Impératif Donner les directions Donner des ordres simples

Tableau 23 Utilisations possibles des Jeux vidéo dans l'enseignement supérieur (adapté de Whitton, 2010)

Dans le tableau ci-dessus, Whitton donne l'utilisation possible de cinq jeux vidéo dans l'enseignement. Rylands (2007) a utilisé Myst, un jeu d'aventure pour soutenir l'alphabetisation des enfants de l'école primaire. Le jeu a été utilisé dans une salle de classe, projeté sur un tableau blanc interactif et discuté par l'enseignant et les élèves et le

scénario développé et les objectifs de jeux ont été achevés. Les étudiants ont été demandés de tenir un journal de réflexion pour détailler leurs pensées de la partie.

Squire et Barab (2004) décrivent l'utilisation du jeu de simulation historique *Civilization III* comme un moyen de soutenir l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Les enseignants précisent que le jeu facilite la maîtrise des aspects géographiques, l'anticipation des interactions entre les processus géographiques et la compréhension des relations entre les systèmes géographiques, politiques, économiques et historiques. Le jeu a été utilisé trois fois par semaine sur une période de six semaines dans une salle de classe de l'école secondaire. L'avantage de l'aide d'un jeu de simulation était qu'il permettait aux élèves de jouer individuellement, et d'envisager des scénarios historiques hypothétiques et de développer des histoires alternatives, leur permettant de mieux comprendre les relations complexes entre la cause et la conséquence. (Whitton, 2010)

Bien que ces exemples proviennent de l'école primaire et secondaire, on pense que les deux sont d'excellentes illustrations de la façon dont les jeux vidéo commerciaux peuvent être utilisés d'une manière créative dans un cadre éducatif, et il est possible que certains des techniques décrites soient appliquées à l'enseignement supérieur. L'utilisation des jeux vidéo a l'avantage de permettre aux élèves d'utiliser un produit haut de gamme qui a été explicitement conçu pour être attrayant.

6.2 Compréhension Orale

Le point de vue traditionnel de l'apprenant comme un individu suffisamment auto motivé à s'engager dans l'apprentissage par la lecture de livres, et participant à des cours et en faisant leurs devoirs eux-mêmes, a changé au cours des dernières années. Dans un monde, connecté à Internet, avec une exposition permanente à des applications interactives et des jeux vidéo, il est de plus en plus difficile de garder les élèves motivés dans leur domaine universitaire. Les jeux vidéo tentent de combler cette lacune en réunissant la technologie et l'enseignement des langues, afin de fournir un apprentissage «facile à utiliser», interactif et passionnant. Dans leur œuvre "Listening comprehension games for Portuguese: exploring the best features" (R Correia, T Pellegrini, M Eskenazi, I Trancoso, 2011) les auteurs indiquent que les jeux vidéo facilitent l'apprentissage de la langue.

Comme les jeux vidéo sont assez répétitifs (bâton dans un match de baseball ou navigation dans les menus dans un jeu de simulation peut être plus intégrante et agréable aspect du jeu), ils peuvent prolonger leur temps de travail et permettent d'augmenter la connaissance de la langue inconnue dans les jeux vidéo. Gass et Selinker (2001) ont avancé l'idée que les apprenants de langue sont en mesure de révéler un nouveau langage basé sur son contexte, et parce qu'un joueur de jeu vidéo comprend déjà le réglage de la



Figure 88 Une scène de dialogue entre Zeus et l'héro du jeu vidéo God Of War, Kratos, image adaptée de es.godofwar.wikia.com, (accédé en 2014)



Figure 89 Une scène de dialogue entre Raziel et Kain, La série de Legacy Of Kain, image adapté de gamezone.com (accédé en 2014)

langue répétitive utilisé dans un jeu, il / elle peut être capable de décoder en premier articles sémantiques et lexicales et / ou syntaxiques, ou vice versa, renforçant ainsi les capacités de compréhension réceptives qui peuvent ensuite être transférées à une utilisation plus productive.

Deuxièmement, bien que la question du contrôle est complexe et largement inexplorée (voir Skehan, 1989, pour une discussion sur le locus de contrôle et ses effets sur la motivation individuelle), le contrôle d'un joueur de la langue d'un jeu vidéo peut faciliter l'acquisition. Un joueur peut affecter les commentaires et dialogues textuels audio d'un jeu vidéo beaucoup plus que ce qu'ils peuvent influencer d'une conversation, émission de radio, émission de télévision ou un film. Bien que chacun de ces derniers supports peuvent être enregistrées et examinées de plus près, cette procédure peut être beaucoup plus difficile que de jouer à un jeu vidéo qui pourrait naturellement faciliter l'exposition ou acquisition de lexique et phonologie naturellement imbriqués avec le jeu. En effet, un apprenant curieux sur une chaîne particulière de la langue peut choisir de répéter une action dans un jeu vidéo ou d'écouter plus attentivement certains postes lexicales ou syntaxiques, ou le jeu en pause pour réfléchir à ce qu'il / elle a été exposée. Beaucoup de

jeux vidéo, permettent même au joueur de décider quand des événements ou des conversations ont lieu, donnant ainsi à l'apprenant d'une langue encore plus de contrôle sur la langue de la partie. Avoir le contrôle peut augmenter le niveau de participation de l'apprenant d'une langue, un facteur qui Hulstijn et Laufer (2001) ont souligné comme étant important dans l'acquisition du langage. (Gee et Levine, 2009)

Les jeux vidéo permettent aux élèves de mettre en pratique ces compétences dans les mondes virtuels à travers des jeux ou des mondes joueurs construits comme Second Life. Les apprenants ont la possibilité de voir comment la langue est utilisée dans ces mondes ; ils apprennent aussi à utiliser cette langue et d'autres systèmes de symboles tels que ceux dans les maths et la science pour résoudre des problèmes authentiques. Par exemple, David Shaffer à l'Université de Wisconsin Madison a développé un jeu appelé Urban Science (<http://epistemicgames.org/eg/?cat=14>), dans lequel les élèves de collège planifient la ville de Madison dans un SimCity comme l'environnement virtuel, en utilisant les connaissances professionnelles et des outils. Ces apprenants doivent utiliser la langue de l'urbanisme, l'économie, la politique sociale et ils servent aussi à résoudre des problèmes, former des arguments, et prendre des décisions. Ils entendent des citoyens virtuels en colère, ils voient des espaces changer, et entendent la réaction des gens à ces changements. Ils voient comment les différentes variables de la ville rapportent à un autre de façon complexe et comment le langage fonctionne comme un outil pour identifier et traiter cette complexité.



Figure 90 Second Life, image adaptée de slnwser.blogspot.com.tr (accédé en 2014)



Figure 91 SimCity, image adaptée de theregister.co.uk, (accédé en 2014)

6.3 Compréhension Ecrite

Même s'il devient de plus en plus courant, l'apprentissage basé sur le jeu, actuellement n'est pas omniprésent dans l'acquisition de la langue étrangère dans l'enseignement supérieur, (Johnson, Levine et Smith, 2007). Comme de nombreux environnements de l'apprentissage basé sur le jeu vidéo simulent les réseaux sociaux réels complexes, ils peuvent être alignés avec les théories de la cognition située, la théorie du schéma, et le développement cognitif interactionnelle. Ces théories soulignent l'importance que l'apprentissage cognitif et les communautés d'apprentissage favorisent le développement des processus mentaux plus élevés et l'acquisition de connaissances (Lave et Wenger, 1991; Vygotsky 1978; Wertsch, 1998). En outre, l'apprentissage basé sur le jeu vidéo peut être également utilisé avec des approches pédagogiques utilisant comme modèle un apprentissage situé, une instruction ancrée, et selon l'apprentissage (Brown & Adler, 2008; Gibson & Aldrich, 2007; Van Eck, 2007) axée sur la découverte. Enfin, la preuve de l'apprentissage efficace dans les environnements vidéoludiques a été constaté dans de nombreux thèmes et de sujets, allant de l'histoire et de l'ingénierie pour les mathématiques (Shaffer, Squire, Halverson, et Gee, 2004; Shaffer et al, 2004; Squire & Barab, 2004 ; cité par Neville, Shelton, McInnis ; 2009)

Une approche basée sur le contenu, exige des étudiants qu'ils apprennent à "signifié" en se concentrant leur attention sur la sémantique du discours. En même temps, en exigeant une analyse de niveau supérieur de sens, basée sur le contenu, apprentissage de la langue peut aider à développer simultanément en L2 compétences lexicales et grammaticales (Mohan et Beckett, 2003). La lecture des textes en L2 joue un rôle clé dans un programme d'études basé sur le contenu que la lecture des textes bien construits enseigne aux étudiants la langue et la capacité de raisonnement en L2 (Maxim, 2006; Swaffar, Arens, et Byrnes, 1991). En outre, la lecture en L2 facilite la transmission des connaissances linguistiques et de fait, ainsi que la connaissance sociale et les valeurs culturelles, donnant ainsi les capacités multiples de lire et d'écrire. (Byrnes, 1998; Swaffar & Arens, 2005). Enfin, comme bien affirmé par Neville, Shelton, et McInnis (2009) un apprentissage basé sur le contenu nourrit ces capacités multiples en permettant aux apprenants de créer et transmettre la connaissance pour créer des communautés sociales et intellectuelles; et d'agir comme un agent et membre au sein de ces communautés.

Shelton et Scoresby (2007) ont observé qu'un jeu de fiction interactif peut offrir des expériences d'apprentissage fructueux avec des textes en anglais, en renforçant et en augmentant les objectifs pédagogiques d'une première langue (L1) classe. Notant qu'un jeu de fiction interactif améliore les possibilités de compréhension de la lecture, la

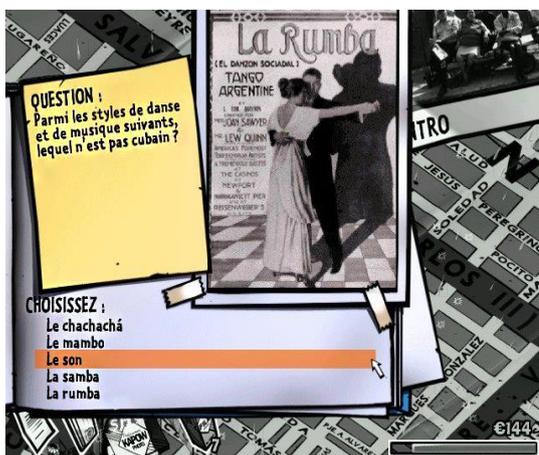


Figure 92 Le Jeu d'Aventure du Routard, 2002 par Ubisoft (image adaptée de jeuxvideo.com accédé en 2014)



Figure 93 Les Sims 3 (image adaptée de luniversims.com, accédé en 2014)

maîtrise de la langue, et l'analyse littéraire (y compris la motivation du caractère, l'examen de la narration, et étude de la structure de l'intrigue), ils ont également constaté que les objectifs pédagogiques explicites sont souvent complétés par des résultats d'apprentissage accessoires qui peuvent bénéficier du joueur. Les résultats d'apprentissage secondaire de la note incluent l'amélioration des compétences de résolution de problèmes, raisonnement spatial, et une confiance accrue. Ladd (2006), qui a utilisé un jeu de fiction interactif pour enseigner les concepts de programmation pour les débutants en informatique, assisté par des projets aux résultats positifs similaires. Il s'agit d'une distinction importante à faire entre deux façons de comprendre un mot ou un concept (Gee 2004, 2005). Un mot ou un concept peut être compris d'une manière largement verbale ou d'une manière située (ou les deux, bien sûr). Lorsque les gens comprennent un mot ou un concept verbalement ils peuvent en exprimer le sens en d'autres termes dans un dictionnaire moyen. Quand ils ont une compréhension située d'un mot ou d'un concept qu'ils peuvent pas offrir seulement des mots pour les mots, mais associer le mot ou concept donné avec des images, des actions, des sentiments, des expériences et le dialogue, ce qui rend les différentes associations pour différents contextes d'utilisation. Les enfants qui jouent Yu -Gi-Oh à comprendre les termes techniques dans Yu -Gi-Oh (dont il existe un grand nombre) d'une manière située. Ils n'ont tout simplement pas les définitions, ils ont des images, des

actions, des sentiments, des expériences et le dialogue. Ils associent les mots avec des mouvements physiques et les arguments dialogiques dans et autour de la partie. C'est aussi comment un physicien comprend un mot comme " travail ", et pas seulement en termes d'autres mots , mais en termes d'images , des actions , des sentiments , des expériences et le dialogue et, surtout , les relations entre eux, pour la résolution de problème différents contextes . C'est pourquoi le joueur Yu-Gi-Oh et le physicien peuvent utiliser leurs mots techniques comme des outils pour voir le monde d'une certaine façon et à résoudre les problèmes d'un certain type (y compris les débats / arguments avec les autres).



Figure 94 Yu-Gi-Oh, image adaptée de youtube.com (accédé en 2014)



Figure 95 Les Chevaliers de Baphomet, image adaptée de jeuxvideo.com (accédé en 2014)

Les jeux vidéo encouragent les apprenants à accéder à des schémas existants dans leur culture d'origine et à les appliquer vers la navigation d'un contexte culturel étranger en L2. Incarnant des principes compatibles avec les théories actuelles, en particulier celles qui mettent l'accent sur l'importance de la lecture dans le processus, certains jeux vidéo (Comme Les Sims, Les Chevaliers de Baphomet, et Le Jeu d'Aventure de Routard) jouent des rôles importants le discours bien construit sous une forme textuelle. Certains jeux vidéo ont plus d'une centaine de pages de transcriptions faites de tous les dialogues et les instructions qui se passent dans le jeu. (Voir Annexe 2)

6.4 Production Orale

Nous utilisons le récit de la vie quotidienne au-delà de la classe, quand nous parlons à un ami de nos jours, quand nous décrivons un événement sportif, quand nous écrivons dans les journaux, les revues, ou de la correspondance personnelle, comme le courriel. Nous racontons des problèmes ennuyeux quand nous écrivons des lettres de plainte, nous nous divertissons de diverses anecdotes quand nous écrivons des discours,

des histoires inspirantes lorsque nous écrivons des sermons. Les récits sont à la base des systèmes religieux, les mythes et légendes du monde entier, ainsi que dans la tradition orale des cultures tribales. Les images d'événements se trouvent même dans les dessins rupestres de Neandertal, chambres dans les pyramides, les fresques dans les ruines romaines, galeries d'art, des campagnes de publicité, ainsi que des dramatisations de télévision et de cinéma. (Sharton, 1990)

Dans son œuvre « Narrative in Videogames » Holleman indique qu'un film crée un monde fictif que l'on peut voir et entendre, mais les téléspectateurs sont enfermés dans une visite guidée que les cinéastes ont prévu pour le spectateur, et les téléspectateurs ne peut jamais s'écarter de cette tournée. Dans un jeu vidéo, d'autre part, le joueur est présenté avec un monde qui peut être consulté en grande partie à leur propre discrétion. Le désir d'une certaine quantité de liberté dans le jeu vidéo montre que c'est précisément ce monde la construction élaborée qui rend les jeux vidéo non seulement uniques, mais aussi agréables. Et finalement, le monde du jeu est aussi, tout simplement par sa nature, un élément narratif.

En effet, les sociétés de jeux considèrent récemment la narration comme un argument de vente clé pour leurs produits. Steve Papoutsis de Visceral Games, les plus connus pour leur série "Dead Space", a déclaré: «Notre objectif [...] est d'appliquer nos principes de conception clés - immersif, le gameplay difficile, narratifs intense et de se concentrer sur la qualité". Rockstar Games a récemment annoncé Grand Theft Auto 5 définissant "une nouvelle direction audacieuse de la liberté dans un monde ouvert, la narration, le gameplay basé sur des missions et un mode multijoueur en ligne". Dan Connors de Telltale Games, a souligné la "conception narrative" dans les jeux The Walking Dead comme une caractéristique qui fait appel aussi bien aux joueurs fidèles et occasionnels qui sont enthousiastes de la série.



Figure 96 Toontastic, image adaptée de souris-gris.fr, (accédé en 2014)



Figure 97 Millie's Crazy Dinosaur Adventure, image adaptée de jump-kids.co.uk, (accédé en 2014)

Il existe aussi des logiciels utilisés dans le domaine de l'éducation qui donnent à l'utilisateur la possibilité de créer son propre jeu vidéo parmi lesquels le logiciel de Launchpadtoys, Toontastic, peut être considéré l'un des meilleurs au niveau de facilité. Toontastic transforme enfants en animateur, dessinateurs de caractère, et narrateur. Les enfants utilisent leurs doigts pour déplacer personnages autour de l'iPad et de raconter en même temps. Toontastic enregistre leurs mouvements et leurs voix et le transforme en une bande dessinée entièrement animé. Une de mes choses préférées au sujet Toontastic est qu'il demande aux enfants de construire des histoires en leur enseignant les concepts fondamentaux de la structure narrative. Il rend les enfants pensent de concepts comme paramètre, le caractère, et l'intrigue. Les enfants apprennent les bases de l'écriture sans le recours à des mots. Les enfants peuvent choisir parmi un tas de personnages préconçus et les paramètres. Ou alors, ils peuvent concevoir leur propre. Toontastic a aussi un nouveau "ProtoToys" mise à jour qui en fait un moteur encore plus robuste de la narration. Les enfants peuvent travailler avec "ProtoToys», des accessoires et des caractères partiellement conçus qu'ils obtiennent à compléter par le dessin avec le doigt sur l'écran de la tablette.

Faire des dessins animés avec Toontastic aussi facile que de mettre sur un spectacle de marionnettes – il faut appuyer simplement sur le bouton d'enregistrement, déplacer ses personnages à l'écran, et raconter ses histoires par le jeu ! Une fois c'est fini, Toontastic lira votre animation et de la voix comme un dessin animé pour vous de partager avec famille et amis dans le monde entier. Toontastic enseigne les principes de narration

clés qui contribuent à promouvoir la créativité à un jeune âge. Ses outils de dessin apporter idées les plus folles pour enfants à la vie aux côtés ensembles de jeu virtuelles plein à craquer de pirates , princesses , loin des galaxies , et de nombreux autres personnages et des décors pour susciter l'imagination . Les dessins animés peuvent être partagées en ligne par Toon Tube, Toontastic Réseau mondial Raconter une histoire , pour aider les enfants se connectent à des amis et de la famille et d'apprendre sur les autres cultures , les coutumes et modes de vie à travers des histoires créées par leurs pairs du monde entier . «Les enfants et les parents seront d'accord : Toontastic est fantastique. L'application offre une expérience éducative créative et attachante qui construit un nouveau pont essentiel entre l'apprentissage formel et informel » - Michael Levine

Un autre jeu vidéo qui possède des caractéristiques d'accessibilité axées sur les enfants est Millie's Crazy Dinosaur Adventure, qui propose des instructions vocales ainsi que d'un indice visuel. Il y a aussi des marqueurs d'impression patte qui servent d'indices, soulignant les points interactifs pour avancer l'histoire. Conception réfléchi de l'application garantit que les défis ne sont jamais trop difficiles ou frustrant pour les enfants. Cet engagement de narratif peut être apprécié même par les jeunes joueurs qui ont juste commencé à apprendre à lire. Les lecteurs débutants bénéficieront également de la fonctionnalité du jeu qui met en valeur chaque mot comme il est lu par le narrateur. Cela aide les tout-petits de se familiariser avec de nouveaux mots et de sons tout en s'amusant.

La facilité de stockage des données sur des serveurs distants est rendue possible par :

- La diminution drastique des coûts de stockage
- La facilité de prise en main des méthodes de mise en ligne sur internet

Ce phénomènes implique que de manière très récente des outils d'enregistrement vocaux sont intégrés aux applications et aux jeux. Ceci ouvre le champ à la prise en compte des activités de production orale de la part des utilisateurs, cette compétence en particulier se rapproche de la compétence s'exprimer oralement en continu.

Les logiciels permettant aux utilisateurs/joueurs de communiquer directement à l'aide d'un micro-casque permettent de développer la compétence s'exprimer oralement en continu.

6.5 Production Ecrite

Si les jeux vidéo amènent directement à développer les compétences de compréhension orale et écrite (compétences de réception) directement grâce au contenu textuel et du contenu sonore dans les jeux, la compétence de production écrite elle est soit développée directement dans le jeu par l'intégration de chat pour communiquer directement avec d'autres joueurs comme on le verra ultérieurement, soit indirectement dans des sites ou forums consacrés à un jeu donné (demande de conseil, rédaction d'une solution, échanges au niveau de stratégies, commerce pour échanger des objets virtuels, ou création d'extension d'histoire dans le monde du jeu lui-même)

Le terme fanfiction (parfois abrégé en fanfic, (vwww.fanfiction.net) fait référence à des récits produits par les fans sur la base de lignes de l'intrigue et des personnages, soit auprès d'un seul texte ou bien encore un ensemble de travaux (incluant des narratifs des jeux vidéo) ; ces récits de fans créés prennent souvent l'histoire préexistante dans une nouvelle direction. Thomas (2007) affirme que l'engagement des jeunes avec les communautés Fanfiction, ou des autres sites d'écrivain en ligne, est bien facilité et favorisé par les pratiques de jeu vidéo qu'ils font. En ce sens, c'est aussi acceptable que jouer des jeux vidéo est avancé en l'écriture fictive et en la lecture. Bien que le travail de Thomas explore le lien entre les jeux et les activités liées au jeu en langues maternelles des étudiants (anglais), Benson et Chik (2010) prolongent l'étude aux apprenants de langue seconde. Ils suggèrent que l'utilisation des jeux vidéo et les activités liées au jeu vidéo (à la fois en ligne et hors ligne) est essentiel pour pouvoir établir un apprentissage des langues étrangères autogéré.

Des savants comme Rebecca Black ont montré que de nombreux enfants, y compris ceux qui sont des apprenants de langue anglaise, sont de plus en plus immergés dans l'écriture à travers des sites en ligne de fiction de fan pour des titres populaires, comme JK Harry Potter de JK Rowling ou Maurice Sendak Where the Wild Things Are, que ce qu'ils sont à l'école. (Gee, 2009)

Jason Sellers (coordinateur technologie de lycée de San Francisco) voulait que ses étudiants anglais au Lycée Français International américain améliorent leurs compétences en écriture descriptive. Il a lancé un projet dans la classe de trois jours pour écrire du code. Contrairement au code de programmation tels que Java ou C++, les sites de fiction interactive utilisent un pseudo-code (un code sans rapport avec le matériel d'un ordinateur particulier et nécessitant une transformation au code utilisé par l'ordinateur avant que le programme peut être utilisé) qui est seulement reconnaissable dans un jeu particulier, qui organise la langue dans les commandes et les variables qui raconte le jeu quoi faire. Ce sont les principes de l'écriture de code, mais avec plus de latitude; en enchaînant les mots, les enfants peuvent créer un monde interactif, qui vient à la vie sur l'écran. L'un des étudiants de Sellers l'appelle «l'écriture 3-D." Les cours sont basés dans Playfic, une communauté en ligne où les utilisateurs écrivent, partagent, et jouent à des jeux en utilisant Informer 7, un système de programmation pour la création de fiction interactive basée sur le langage naturel. Les jeux sont simples à jouer, les utilisateurs cliquent et écrivent comme ils le feraient d'un message texte. Bien que faible au niveau du graphisme et du son, les jeux peuvent néanmoins être captivants. Jason et quatre de ses élèves de 10e année ont participé à une conférence à Santa Clara pour présenter le projet, aider les enseignants dans le métier de la chambre du code lui-même. Jason dit qu'il est heureux d'ouvrir de nouveaux horizons à ses étudiants. (Barack, 2013)

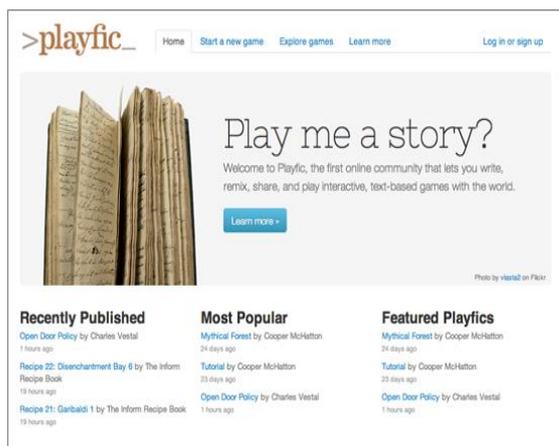


Figure 98 L'interface de Playfic, image adaptée de waxy.org (accrédité en 2014)



Figure 99 L'interface Kodu, image adaptée de Microsoft.com. (accrédité en 2014)

Un autre exemple pour les ressources créatives des jeux vidéo est la plateforme Kodu de Microsoft. Le langage Kodu est conçu spécifiquement pour le développement

de jeu et fournit des primitives spécialisées provenant de scénarios de jeux vidéo. La langue est simple et entièrement à base d'icônes pourvu que les étudiants préparent facilement leur jeux vidéo. Les logiciels sont composés de pages, qui sont ventilés dans les règles, qui sont divisés en conditions et des actions. Les conditions sont évaluées simultanément. Les logiciels sont exprimés en termes physiques, en utilisant des concepts tels que la vision, l'audition et le temps de contrôler le comportement des personnages. Bien qu'il ne soit pas aussi polyvalent que les langages de programmation classiques, Kodu peut créer des jeux vidéo d'une manière simple, directe et intuitive.

Dans son article «Tech Tools for Teachers, by Teachers: Video Game Design in the Classroom » Greg Kehring partage son expérience de participer à une séance à la réunion du projet d'écriture national en 2010. Le présentateur de cette session était Alan Gershenfeld, le fondateur et président d'E-Media Line. Il a présenté la conception de jeux vidéo comme un genre de la culture numérique et il était étonnant de voir instantanément les possibilités de ce concept. Gershenfeld m'a montré un genre d'écriture qui utilise le processus d'écriture classique, la collaboration, la résolution de problèmes et la pensée critique d'une manière attrayante et innovante dit- il. J'ai vu beaucoup de possibilités d'apprentissage qui impliquent l'utilisation de la conception de jeux; y compris des possibilités pour l'écriture dans les milieux scolaires. M. Gershenfeld introduit Gamestar Mécanique, la plate-forme de conception de jeu qu'il a contribué à créer. Il propose que les enseignants doivent utiliser des jeux vidéo, et la conception de jeux, comme un outil pédagogique.



Figure 100 Gamstar Mechanic, image adaptée de netpublic.fr (accédé en 2014)



Figure 101 Alice 3, image adaptée de freewarefiles.com (accédé en 2014)

Il faut ici citer quelques autres ressources numériques pour les enseignants de FLE.

ClassTools : Plus de 20 outils web gratuits pour les enseignants qui permettent de créer des quiz , des diagrammes et des jeux éducatifs , les jeux créés peuvent être hébergés sur leur propre site gratuitement (sous licence Creative Common). En plus, il y a aussi des jeux pré-faits sur ClassTools.net pour que les enseignants utilisent dans leur classe de Fle.

Purpose Games est un service gratuit qui permet aux utilisateurs de créer des jeux personnalisés, de partager et de jouer. On peut créer des jeux de base à choix multiples, ou des repères de nommage sur l'image ou la carte qu'on crée.

Adventure Maker est un outil gratuit pour créer des jeux d'aventures « point-and-click » et logiciels multimédia en quelques minutes, sans aucun script ou de programmation. Il fonctionne sur Windows, et permet la création de logiciels pour Windows, PSP, iPhone et iPod touch. Il est particulièrement adapté pour la création de jeux basés sur des images d'aventure, des visites virtuelles, des logiciels éducatifs, des présentations et des visites interactives.

GameSalad est la démocratisation de la création de jeux. Il vise à ouvrir les portes de la conception de jeu pour tous ceux qui veulent créer. Avec l'ensemble complet de d'outils et éditeurs de GameSalad, c'est possible de créer des jeux vidéo sans une seule ligne de codage.

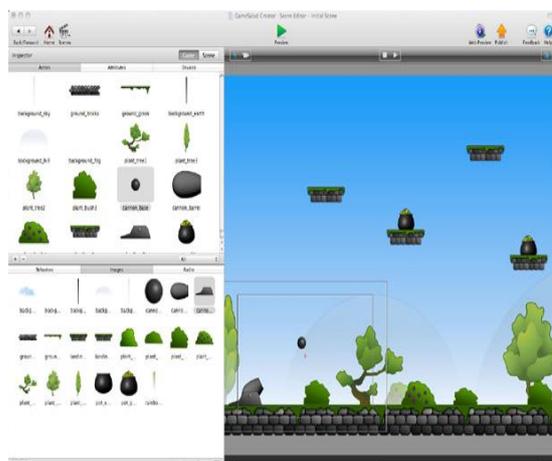


Figure 102 Gamesalad, image adaptée de uptodown.com (accédée en 2014)



Figure 103 sploder, image adaptée de sploder.com (accédé en 2014)



Figure 104 Scratch, image adaptée de engagingeducators.com (accédé en 2014)

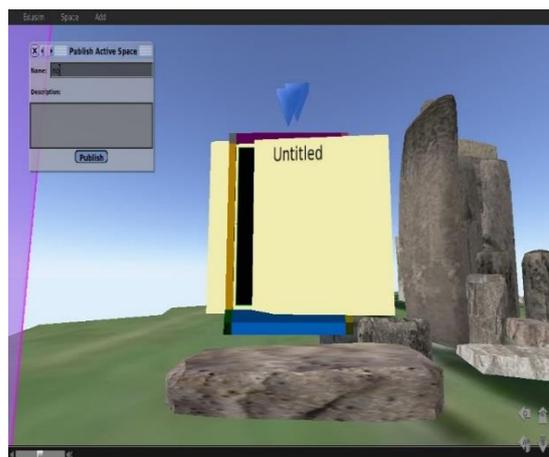


Figure 105 Eduism, image adaptée de eduism3d.com (accédé en 2014)

Sploder, facilite de faire des jeux video gratuits en ligne et de les partager avec des amis. Les jeux de plateforme, les tireurs de vaisseau spatial, les jeux aventures spatiales, et les jeux de physique peuvent être construits. Sploder permet aux utilisateurs de mettre facilement des jeux flash sur leur site sans avoir besoin d'apprendre de Flash.

Edusim est un environnement virtuel "Immersive Touch" interface utilisateur 3D naturelle (NUI) concept de leçon à moteur (multi-utilisateurs) les mondes virtuels 3D sur le tableau blanc interactif en salle de classe ou une surface interactive en classe en fonction. Le concept Edusim est démontré par la libre et open source Edusim multi-utilisateur 3D Ouvrir Cobalt plate-forme de monde virtuel et le kit d'outils de création modifié pour le tableau blanc ou surface interactive classe. L'application Edusim est une édition modifiée du projet open source Open Cobalt et s'appuie fortement sur la manipulation directe des modèles d'apprentissage virtuels 3D et Principes de l'apprentissage constructiviste.

Scratch est un nouveau langage de programmation développé par le groupe Lifelong Kindergarten au MIT Media Lab, en collaboration avec l'École supérieure UCLA de l'éducation et sciences de l'information. Il a été développé avec le soutien financier de la National Science Foundation, Fondation Intel, et le MIT Media Lab consortiums de recherche. Il prend en charge le développement des compétences d'apprentissage du 21e siècle. (Site web de Scratch a 44 langues disponibles, y compris le chinois simplifié)

D'après Thomas (2007) les jeunes développent leurs identités à travers leur «empreinte numérique» ou langue en ligne (p. 191). Rédaction en ligne permet aux jeunes de s'exprimer de deux façons. En termes de contenu, l'écriture peut être basée sur la vie réelle, une fantaisie en ligne, ou une combinaison des deux. En termes de style, les jeunes utilisent des moyens de communications multimodales à travers le langage, des symboles, des icônes, des codes, ou le style. D'autres commencent à reconnaître chaque membre de la communauté sur la base de forme différente de chaque membre de la communication. L'environnement en ligne permet aux jeunes de recevoir des commentaires de leurs pairs sur leur écriture et de narration. Il offre aussi aux jeunes le temps pour réfléchir sur leur écriture avant de la poster en ligne parce que la communication n'est pas en temps réel.

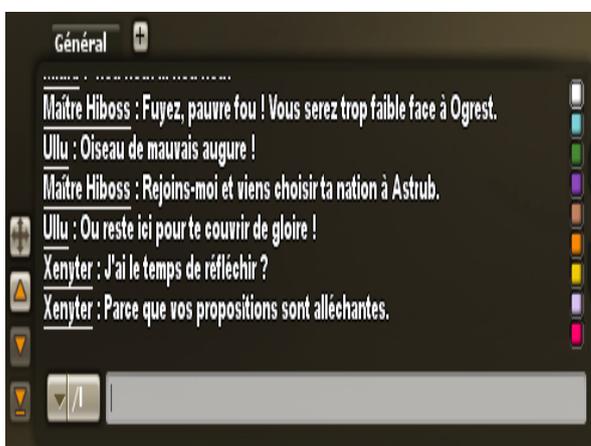


Figure 106 Une fenêtre de chat dans un MMO, image adaptée de wakfuworld.com, (accédé en 2014)



Figure 107 Une session de chat, World Of Warcraft, image adaptée de wowmania.fr, (accédé en 2014)

En ce qui concerne les compétences de production écrite, les jeux vidéo offrent des nombreux outils tels que les chats. Dans les jeux en ligne massivement multi-joueurs (MMOG, de l'anglais massively multiplayer online game, parfois encore abrégé en MMO) comme Guild Wars ou World Of Warcraft les joueurs se communiquent par l'intermédiaire d'un système chat qui marche comme un système de messagerie instantanée.

L'apparition des outils permettant de réaliser des activités de production orale directement à l'intérieur du jeu est quelque chose de récent mais en même temps qui se développe considérablement. Ceci est lié au fait que la nature des jeux a profondément été bouleversée. Le joueur jouait seul pour accomplir les objectifs alors que maintenant avec la composante internet, tous les jeux requièrent à un degré plus ou moins important suivant le jeu, de communiquer avec un autre joueur soit oralement comme on l'a vu dans

la partie précédente soit par écrit avec les « chat ingame » ce qui signifie chat intégré dans le jeu.

6.6 Pédagogie de Projet

Si la pratique du jeu vidéo en classe de FLE s'avère pertinente, la question de savoir comment l'intégrer dans un programme de formation se pose alors. Il faut donc se tourner vers le CECRL plus particulièrement sur la pédagogie de projet. En effet l'idée est de créer des activités en parallèle du suivi d'une méthode donnée et cela permet de donner du sens aux apprentissages. Nous envisageons donc dans une deuxième partie de créer un espace dédié au sein d'une institution qui permettrait aux apprenants de pratiquer des activités vidéo ludiques dans des séquences construites par l'enseignant.

CHAPITRE VII

CREATION D'UN ATELIER D'ANIMATION VIDEO LUDIQUE ET EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

7.1 Définition du projet

Le projet consisterait à créer un espace d'animation centré sur des activités vidéo-ludique dans un environnement en langue cible (français). Cet atelier serait destiné à des apprenants de niveau débutant et intermédiaire qui apprendraient le français dans un milieu non francophone, en Turquie dans notre cas. La première étape consisterait à établir le design de l'atelier, et de le mettre en place d'un point de vue technique et matériel. La deuxième étape consisterait à concevoir des séquences didactiques adaptées et dans une troisième étape à réaliser des expérimentations et à évaluer les apports effectif de ce dispositif.

7.2 Recherche de projets similaires préexistants

Après de longue recherche, nous avons découvert un projet similaire à l'Alliance Française de Malaga qui a inauguré la toute première ludothèque française à l'étranger à la rentrée de septembre 2013 supporté par L'institut Française sous le fond TICE 2014. Un centre de jeux tourné vers les nouvelles technologies, destiné à promouvoir l'innovation française en matière de jeux vidéo : la France est le deuxième producteur européen de jeux vidéo après le Royaume-Uni, et le deuxième créateur de jeux sur Facebook au monde après les Etats-Unis. La motivation de ce projet part d'une réelle prise de conscience des apports importants de la pratique du jeu vidéo dans l'apprentissage d'une langue étrangère en plus des ouvertures industrielles liées aux conceptions des jeux eux-mêmes. Le domaine étant très nouveau, cet exemple de projet étant un véritable précurseur, de nombreuses possibilités en termes de recherches et de résultats sont possibles.

7.3 Première étape du projet : conception de l'atelier

La première étape consiste à concevoir virtuellement le plan de l'atelier. Pour cela nous avons utilisé le logiciel Autodesk Homestyler 2014 et nous avons abouti au résultat suivant :



Figure 108 La conception de l'atelier.

Nous listons les pièces requises suivantes permettant de créer cet atelier.

PROCESSEUR

CARTE GRAPHIQUE

CARTE MÈRE

MÉMOIRE

SSD /DISQUE DURE

SYSTÈME D'EXPLOITATION

ENCEINTES

ALIMENTATION

LECTEUR BLU-RAY

PROJECTEUR

RIDEAUX DE PROJECTEUR
 DISPOSITIF D'ENREGISTREMENT VIDEO
 CABLE POUR LE RESAU (CAT6)
 TÉLÉ / FAUTEUIL

7.4 Deuxième étape – Calcul du budget au deuxième trimestre 2014

COMPOSANT	PRIX ESTIMÉ
PROCESSEUR	305 €
CARTE GRAPHIQUE	453 €
CARTE MÈRE	257 €
MÉMOIRE	289 €
SSD /DISQUE DURE	180 €
SYSTÈME D'EXPLOITATION	100 €
ENCEINTES	77 €
ALIMENTATION	103 €
LECTEUR BLU-RAY	127 €
PROJECTEUR	695 €
RIDEAUX DE PROJECTEUR	45 €
CABLE POUR LE RESAU (CAT6)	25 €
DISPOSITIF D'ENREGISTREMENT VIDEO	201 €
TÉLÉ	400 €
FAUTEUIL	189 €
TOTAL	3446 €

Tableau 24 Calcul du budget au deuxième trimestre 2014

7.5 Mise en place d'une méthodologie d'analyse

Nous nous appuyons sur quelques éléments de la théorie des situations didactiques à savoir analyser ce avec quoi l'apprenant est en interaction, le tout dans une situation d'enseignement dont l'intention d'enseigner n'est pas explicite. L'apprenant n'est pas conscient précisément des objectifs d'apprentissage.

L'enseignant placera un groupe de deux apprenants sur un ordinateur et les placera dans une séquence de jeu déterminée avec des objectifs donnés propres au jeu lui-même. Il est bien évident qu'en amont l'enseignant aura réfléchi aux objectifs et aux apports de l'accomplissement de telle ou telle séquence.

Ensuite les échanges entre apprenants et leur attitude seront enregistrés pour constater si oui ou non ils parviennent à réaliser les objectifs et surtout de quelles manières ils le font. Par ailleurs nous analyserons les stratégies développées par les apprenants pour résoudre telle ou telle situation d'un problème.

Cette analyse ne passera pas la méthodologie de l'analyse conversationnelle qui passe inévitablement par la transcription de tous les échanges verbaux et non verbaux. Ces analyses permettront à terme d'améliorer les situations mises en place par l'enseignant. Nous pourrions également prendre connaissance de la perception des apprenants de la pratique des activités proposées.

7.6 Exemple d'une activité prototypique basée sur le jeu « Les chevaliers de Baphomet »

7.6.1 Description de l'univers du jeu et de l'objectif principal

Le jeu se passe à Paris, le joueur est amené à visiter plusieurs arrondissement de la capitale afin d'enquêter sur un meurtre. Le joueur est en interaction complète avec les éléments des décors et avec les différents personnages. Pour mener à bien sa mission, le joueur devra utiliser des éléments de son inventaire récoltés au fur et à mesure de son épopée et poser des questions pertinentes aux différents protagonistes pour démasquer le coupable. Le voyage dans un Paris fidèlement reconstitué est une véritable découverte culturelle. Les dialogues sont entièrement sous forme orale et les sous titres sont disponibles si on le souhaite en fonction du type d'activité effectuée.

7.6.2 Objectifs à termes pour l'apprenant : Rédiger la solution d'une partie du jeu

Dans l'enseignement du FLE, l'enseignement de la grammaire par l'étude des genres de texte commencent à être de plus en plus employés. Notre idée est que la solution d'un jeu vidéo constitue un genre à part entière. Les éléments suivants sont typiques de ce genre de texte

Emploi de l'impératif

- Expression du conseil
- Expression de l'obligation
- Structure du texte typique : situation, présentation du problème, conseil pour le résoudre, résultats obtenus (récompense ou changement de la situation initiale)
- Utilisation de connecteurs logique (cause/conséquence/ but)
- Marqueurs de temps pour établir une chronologie
- Marqueurs de lieu

Dans cet exemple extrait d'une solution proposée par le site : exemple de la solution du chapitre un de ce jeu www.jeuxvideo.com, on peut mettre en lumière certains de ces éléments. On peut préciser que les éléments sont propres à chaque type de jeu. Dans ce jeu de type point and click, les marques exprimant le conseil sont absentes car dans ce type de jeu il n'y a souvent qu'un seul moyen pour avancer. Ici nous aurons donc une succession de verbes à l'impératif avec des indicateurs temporels et des indicateurs de lieu avec essentiellement l'expression du but.

Ramassez le journal. Allez au chantier. Après l'interview de Rosso dans le café parlez à Nico la photographe. Questionnez-la au sujet du clown et de Plantard (la victime du clown) jusqu'à ce qu'elle vous dise tout ce qu'elle sait et vous donne son numéro de téléphone. Retournez au chantier et donnez le journal à l'ouvrier. Prenez l'outil dans la boîte à outils dans la tente. Allez dans l'allée accessible par la partie droite de l'écran de la vitrine du café. Utilisez l'outil sur la bouche d'égout. Ramassez le nez de clown dans le premier conduit puis le tissu et le bout de vêtement dans le second conduit. Montez l'escalier vers la cour. Montrez la carte de Rosso au concierge puis le morceau de vêtement. Questionnez le concierge au sujet de la veste. Dites au revoir au concierge puis retournez au chantier. Téléphonnez à Nico en regardant le morceau de papier et en sélectionnant le numéro afin d'obtenir son adresse. Quittez le chantier par la droite pour avoir accès à la carte de Paris. Allez à la rue Jarry... Parlez à la fleuriste pour identifier l'adresse de Nico. Essayez d'ouvrir la porte qui est coincée puis questionnez de nouveau la fleuriste au sujet de Nico. Allez à l'appartement de Nico. Montrez le bout de vêtement à Nico et prenez la photographie. Allez à la "Risée du Monde" et montrez la photographie au costumier. Parlez lui du clown. Quittez le costumier (en prenant le buzzer). Téléphonnez à Todrik le tailleur et questionnez-le sur Khan (utilisez l'icône de la photo). Allez à l'hôtel Ubu. Parlez à Mme Piermont de la photo et d'elle-même. Essayez de prendre la clé. Parlez à Mme Piermont de la clé et de l'assassin. Lorsque le réceptionniste est parti, prenez la clé. Montez à l'étage. Utilisez la clé sur la première porte à droite. Ouvrez la fenêtre et montez sur la corniche. Entrez dans la chambre sur la droite de l'écran par la fenêtre. Essayez de quitter la pièce par la porte. Lorsque l'assassin repart, il laisse sur le lit un pantalon. Fouillez le pour obtenir la carte d'identité et la boîte d'allumette. Sortez par la porte. Parlez au réceptionniste du coffre-fort puis montrez-lui la carte d'identité. Montrez la carte d'identité à Mme Piermont qui vous soutiendra pour récupérer le manuscrit. Ceci fait, retournez sur la corniche à l'étage et jetez le manuscrit au sol. Sortez de l'hôtel. Après la fouille, allez dans l'allée pour récupérer le manuscrit. Parlez à Nico du manuscrit. Allez sur la carte afin de vous

7.7 : Résultats et Perspectives

A l'issue de ce projet, un ouvrage complet mettant en relation les objectifs communicatifs des méthodes et les séquences de jeux associés permettrait de servir de guide et de support pour des enseignants désireux d'expérimenter eux même de tels apprentissages.

Par exemple si l'on prend cette partie de sommaire de la méthode « Le nouveau Taxi 1 »,

Activités 1 à 6			
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Le pluriel des articles et des noms ▶ <i>Il y a</i> ▶ Être au pluriel du présent ▶ Les prépositions de lieu ▶ L'interrogation avec <i>qu'est-ce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Les marques orales du pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Les couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et localiser des objets
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les pronoms toniques <i>moi, toi, lui, elle, vous</i> ▶ Avoir au pluriel du présent ▶ La négation <i>ne... pas</i> ▶ L'accord des adjectifs avec le nom ▶ Les adjectifs possessifs au pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> • La liaison en [z] 	<ul style="list-style-type: none"> • Les objets et les meubles • Les vêtements 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier quelqu'un
<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'adjectif interrogatif <i>quel(le)</i> ▶ L'interrogation avec <i>comment, combien</i> ▶ Les adjectifs démonstratifs <i>ce(s), cet(te)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Les liens entre les mots 		<ul style="list-style-type: none"> • Faire des achats
			<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un texte court

Figure 109 une partie de sommaire de Nouveau Taxi1

On peut voir ici que :

- les thèmes du lexique se rapportent aux vêtements (a), à l'habitat (b) (meubles) et aux couleurs (c)
- Les objectifs communicatifs sont les suivants :
 - Décrire et localiser des objets (1)
 - Identifier / décrire quelqu'un (2)
 - Faires des achats (3)

Dans l'éventail de jeu à disposition, nous chercherons en priorité une simulation dans laquelle des personnages, que l'on peut personnaliser , évoluent dans un habitat personnalisable.

On pourrait choisir dans ce cas le jeu SimS et différentes séquences et activités associées aux objectifs lexicaux (a,b,c) et communicatifs (1,2,3)

Objectifs communicatif 2 : Décrire et identifier une personne / Objectifs lexicaux a et c (vêtements et les couleurs)



Figure 110 Le jeu video Sims, image adaptée de itgirl-thegame.over-blog.com (accédé en 2014)

On pourrait proposer par exemple dans cet ouvrage de réaliser des fiches complètes d'activités prêtes à l'emploi :

Niveau de l'apprenant	A1
Objectif communicatif	Décrire une personne (physique+vêtements)
Répertoire lexical	Les couleurs- Les vêtements- Les parties du corps
Nom du jeu	Sims
Support du jeu	PC
Temps de l'activité	1 heure
Nombre d'apprenants par groupe conseillé	2
Description de l'activité	Un groupe de deux apprenants créent un personnage avec l'éditeur de personnage intégré dans le jeu (cf photo ci-dessus) et le décrit à un autre groupe de deux apprenants qui tentent de créer le même personnage, sur le même éditeur uniquement d'après les descriptions du premier groupe.

Résultat final attendu / Evaluation	Le personnage créé par le deuxième groupe doit être le plus fidèle possible au personnage créé par le premier groupe
Compétence	Dans cette activité les compétences de compréhension orale et de production orale sont mises en jeu de manière directe. De manière indirecte, cette activité comporte une partie de compréhension écrite puisque lorsque l'on passe sur un élément le nom en français s'affiche dans le cas où les apprenants ne connaissent pas le nom d'un vêtement

Tableau 25 Fiches complètes d'activités prêtes à l'emploi

CONCLUSION

L'ensemble de cette recherche nous permet de valider notre hypothèse de départ : la pratique du jeu vidéo en classe de FLE est susceptible de répondre de manière efficace et pertinente aux préconisations et aux exigences exprimées dans le CECRL en ce qui concerne les pratiques de classe, et en particulier la mise en place de la démarche actionnelle. En effet nous avons démontré que la pratique du jeu vidéo se présentait comme une activité dans laquelle l'apprenant est complètement acteur de son apprentissage dans des activités construites en amont par l'enseignant. Il n'est pas conscient au départ des objectifs d'apprentissage. C'est de cette situation ludique qui fera naître le savoir. Cette démarche s'inscrit dans le constructivisme. L'apprenant doit ainsi résoudre des situations problèmes en utilisant ses connaissances antérieures en interaction avec son environnement. L'erreur bien que pénalisante, est admise et l'objectif inhérent au jeu devient alors facteur de motivation. On obtient alors un cycle : essayer / échouer / réessayer / réussir et avancer. Cette motivation est une pièce maîtresse dans tout apprentissage et le côté ludique du jeu vidéo permet de motiver les apprenants. Nos enquêtes concernant la perception qu'ont les apprenants du jeu vidéo et leur pratique de ce dernier ont montré que le public concerné par notre étude était très familier avec le monde des jeux-vidéo et le volume horaire dédié à jouer était très important. Par ailleurs, les analyses ont montré que les types de jeux privilégiés étaient des jeux qui sont le plus à même de servir de support pour les séquences didactiques : les simulations les jeux d'aventure et de stratégie. Pour une grande majorité d'apprenants, l'intégration du jeu vidéo en classe de FLE apparaît à priori bénéfique pour développer les différentes compétences communicatives. Les récentes avancées technologiques permettent désormais d'intégrer l'interaction orale et écrite au sein du jeu, chose qui était impossible avant. Ainsi un apprenant turc en Turquie peut être en interaction avec un groupe de dix joueurs francophones situés en France pour discuter des actions à mener pour développer une ville et résoudre les problèmes (pollution, citoyens mécontents, priorités de développement) comme c'est le cas dans Sim City 3D. Si le jeu vidéo apparaît comme particulièrement adapté comme support et outils didactique, l'intégration de celui-ci dans une séquence demande un véritable travail de réflexion de la part de l'enseignant. Ainsi, il ne faut pas utiliser le jeu vidéo juste pour utiliser le jeu vidéo. Jouer est un moyen et non une fin en soi. C'est donc dans ce sens que l'enseignant doit s'interroger : « Avec

quel jeu puis-je réaliser mes objectifs d'apprentissage ? » et non « Quels objectifs d'apprentissage puis-je réaliser avec tel ou tel jeu ». En revanche dans le monde de la recherche un partenariat avec des entreprises de création de jeux vidéo peut être établi pour créer des jeux répondant exactement aux exigences liées à l'acquisition des savoirs-savants. Cela a déjà été fait dans le domaine des mathématiques avec l'entreprise Cabri qui développe en partenariat des logiciels et des jeux éducatifs en trois dimensions avec l'université de Grenoble. Du côté de l'enseignant dans sa classe, chaque situation doit être analysée, modifiée, améliorée ou abandonner si cela ne fonctionne pas du tout. Ces technologies étant très nouvelles et la multiplication des dispositifs mobiles se multipliant de façon exponentielle, le terrain de recherche est quasiment vierge. Comme c'était le cas avec l'apparition de la vidéo en classe de FLE qui a fait l'objet de nombreuses recherches et qui est à présent est très bien maîtrisée, le jeu vidéo peut faire l'objet d'expérience et des manuels gravitant autour de cette technologie peuvent être conçus pour offrir des solutions clefs en mains aux enseignants désireux de se lancer dans cette grande aventure. Comme c'est le cas à chaque apparition d'une nouvelle technologie, la peur et la crainte sont des sentiments qui peuvent être présents dans différents strates du milieu éducatif. Il vaut mieux selon nous apprendre à contrôler, maîtriser et exploiter cet outil étant donné que le taux d'exposition aux jeux par les jeunes adultes est quelque chose de déjà installé, de conséquent et d'inévitable.

BIBLIOGRAPHIE

- Aarseth, E. (2004). Genre trouble: Narrativism and the art of simulation. N. Wardrip-Fruin, & P. Harrigan dans, *First person: New media as story, performance, and game* (s. 45-55). Cambridge: MIT University Press.
- Allen, J. (1983). A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education. *Canadian Modern Language Review*.
- Anetta, L. A. (2008). Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. *Theory Into Practice*, 229-239.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de L'anglais Tome 2, La mise en oeuvre pédagogique*. Nathan Pédagogie.
- Barsalou, L. (1999). Perceptual Symbol Systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 577-660.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Longman.
- Benson, C. (2002). Bilingual education in Africa: An exploration of encouraging connections between language and girls' schooling. *Education- A Way out of Poverty?* (pp. 79-95). Stockholm: New Education Division Documents .
- Benson, P., & Chik, A. (2010). New literacies and autonomy in foreign language learning. J. Luzón, M. Ruiz-Madrid, & M. Villanueva dans, *Digital genres, new literacies, and autonomy in language learning* (s. 63-80). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bergström, J., Howard, J., & Howard, D. (2011). Enhanced Implicit Sequence Learning in College- age Video Game Players and Musicians. *Applied Cognitive Psychology*.
- Bolter, D., & Grousin, R. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press.
- Bouchacourt, G. (1982). *De l'hypothermie chez les aliénés*. Lyon.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*. Paris: Delgrave.
- Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 89-110.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

- Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 16-32.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. Londres: Pearson.
- Byrnes, H. (1998). Constructing curricula in collegiate foreign language departments. H. Byrnes dans, *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (s. 262-295). New York: Modern Language Association.
- Caldwell, N. (2004). Theoretical frameworks for analysing turn-based computer strategy games. *Media International Australia*, 42-51.
- Cheng, X. (2002). *The Analysis and Design of English Materials*. Beijing: Foreign Language teaching and research press.
- Clark, A. (2004). *Natural-Born Cyborgs: Why Minds and Technologies Are Made to Merge*. Oxford University Press.
- Clarke, M., & Silberstein, S. (1977). Towards a realization of psycholinguistic principles for the ESL reading class. *Language Learning*, 135-154.
- Cleeremans, A. (1997). Principles for Implicit learning. Dans D. Berry, *How Implicit is Implicit Learning?* (pp. 195-234). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A., Ivry, R., & Keele, S. (1990). Attention and structure in sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17-30.
- Correia, R., Pellegrini, T., Eskenazi, M., & Trancoso, I. (2011). Listening comprehension games for Portuguese: exploring the best features. *Proc. SLATE*.
- Crawford, C. (1984). *The Art Of Computer Game Design: Reflections Of A Master Game Designer*. McGraw-Hill/Osborne Media.
- Crawford, G. (2001). *Video Gamers*. Routledge.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble PUG: FLE.
- De Castell, S., & Jenson, J. (2003). Serious play. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 649-665.
- DeLattre, P. (1971). *Les exercices structuraux pour quoi faire?* Pratique Pédagogique.
- DiSessa, A. A. (2000). *Changing Minds: Computers, Learning, and Literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Duff, P. (1995). An ethnography of communication immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 505-537.

- Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: A handbook for teachers*. European Schoolnet.
- Felmer, L., Boudon, P., & Filsecker, M. (2008). Aprendizaje implícito en usuarios intensivos de videojuegos. *Paidéia*, 165-174.
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative: Introduction to ludology. M. J. Wolf, & B. Perron dans, *The Video Game Theory Reader* (s. 1-5). New York: Routledge.
- Gagné, R., Briggs, L., & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Co.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Taylor & Francis.
- Gee, J. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 33.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Psychology Press.
- Gee, J. P. (2005). *Why Video Games are Good for Your Soul: Pleasure and Learning*. Common Ground.
- Gee, J., & Levine, M. (2009). TV Guidance Educators should embrace—not castigate—video games and TV. *Democracy journal*.
- Gee, J., Hull, P., & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Westview: Boulder, Co.
- Gérard, F., Widener, J., & Greene, M. (1999). Using SMART Board in Foreign Language Classes. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (s. 1268-1273). Chesapeake.
- Germain, C. (1993). *Évolution de L'Enseignement des Langues: 5000 Ans D'Histoire*. Cle International.
- Geryk, B. (2011). A History of Real-Time Strategy Games. *Gamespot*.
- Gibson, D., Aldrich, C., & Prensky, M. (2007). *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks*. Hershey: PA: IGI Global.
- Glenberg, A. (1997). What is Memory For. *Behavioral and Brain Sciences*, 1-55.

- Glower, D., & Miller, D. (2001). Running with technology: The pedagogic impact of large -scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 257-276.
- Guberina, P., & Rivenc, P. (1966). *voix et images de france*. chilton books.
- Hilbert, M., & López, P. (2011). The World's Technological Capacity to. *Science*, 60-65.
- Hoffmann, K. (2004). *System Integration: From Transistor Design to Large Scale Integrated Circuits* . John Wiley & Sons.
- Ivan, M. (2006 / 14). La méthode structuro - globale audio-visuelle (SGAV). *Dialogos*, 16.
- Jiménez, L., & Méndez, C. (1999). Which attention is needed for implicit sequence learning? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 236-259.
- Jiménez, L., & Méndez, C. (2001). Implicit sequence learning with competing explicit cues. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 345-369.
- Jiménez, L., Vaquero, J., & Lupiáñez, J. (2006). Qualitative differences between implicit and explicit sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 475-490.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2007). *2007 Horizon report*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Kehring, G. (2011). Tech Tools for Teachers, by Teachers: Video Game Design in the Classroom. *Wisconsin English Journal*.
- Ladd, B. C. (2006). The Curse of Monkey Island: Holding the Attention of Students Weaned on Computer Games. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 162-174.
- Lahire, B. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. G. VINCENT, B. LAHIRE, & D. THIN d, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (s. 227). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. *Notions en questions*, 131-144.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching (Teaching Techniques in English as a Second Language)*. Oxford: Oxford University Press.

- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 1-26.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge University Press.
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Levy, P. (2002). *Interactive Whiteboards in two Sheffield schools: a developmental study*. Sheffield: Department of Information Studies University of Sheffield.
- Little, D. (1997). Linguistic Awareness and Writing: Exploring the Relationship with Language Awareness. *Language Awareness*, 95-104.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Dans K. Hyltenstam, & M. Pienemann, *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). San Diego: College-Hill Press.
- Marín Díaz, V., & Martín-Párraga, J. (2014). Can videogames be used to develop the infant stage educational curriculum? *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 20-25.
- Markovac, V., & Rogulja, N. (2009). Key ICT competences of kindergarten teachers. *8th special focus symposium on ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the knowledge society* (s. 72-77). Zagreb: Zadar: Faculty of Education, University of Zagreb dans ENCSI database.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangère*. Paris: PUF Coll. Que sais-je ?
- Maxim, H. H. (2006). Integrating textual thinking into the introductory college-level foreign classroom. *Modern Language Journal*, 19-32.
- McLaughlin, R. T. (2009). Review of Research on the Educational Impacts. *AEPA*.
- Mohan, B., & Beckett, G. (2003). A functional approach to research on content-based. *Modern Language Journal*, 421-432.
- Moseley, A., & Whitton, N. (2014). *New Traditional Games for Learning: A Case Book*. Routledge.

- Mueller, T. (1978). The Effectiveness of Two Learning Models: The Audio-lingual Habit Theory and The Cognitive Code-learning Theory. *The Psychology of Second Language Learning* (s. 113).dans Cambridge: Cambridge University Press.
- Neville, D., Shelton, B., & McInnis, B. (2009). Cybertext redux: Using DGBL to teach L2 vocabulary and reading to beginning university students. *Computer Assisted Language Learning*, 409-424.
- Nissen, M., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*.
- Norman, D. A. (1993). *Things that Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Nunan, D. (2000). Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL Convention*. Vancouver.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ott-Richard, M.-H. (1991). *Des Cles Pour L'Interaction en Classe D'Anglais (Anglais Premier Cycle)*. Strasbourg: CRDP.
- Patil, V. (2009). *Information Technology in Veterinary Science*. New India Publishing Agency.
- Perrichon, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues cultures, étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle . *thèse de doctorat*. Saint Etienne: Université Jean Monnet de Saint Etienne.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and tecnology in the home. *Children and Society*, 63-74.
- Pochard, J.-C. (1994). Profils d'apprenants actes du IXe Colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches. *IXe Colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches*. Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Poussard, C., & Vincent-Durroux, L. (2002). Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO. *Apprentissage des Langues et Systemes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 107-122.

- Prator, C., & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. Dans M. Celce-Murcia, & L. McIntosh, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me Mom, I'm learning*. Paragon House.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 10-26.
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, 42-44.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1. Dans M.-L. Lions-Oliveri, & P. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 119-137). Barcelone: Difusión-Édition Maison des langues.
- Rajaraman, V. (2003). *Introduction to Information Technology*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Routledge.
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., & Rudd, T. (2006). *Teaching with Games: Using Commercial Off-the-Shelf Computer Games in Formal Education*. Bristol: Futurelab.
- Scharton, M. (1990). *Narration: A Short History*. Illinois: Murphy Press.
- Schinnerer-Erben, J. (1981). Sequencing redefined. *Practical Papers dans English Language Education*, 1-29.
- Schweitzer, S. (1904). *Deutches Lesebuch Cours Allemand Planches*. Armand Colin.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 149-156.
- Shelton, B., & Scoresby, J. (2007). Visual perspectives within educational computer games: Effects on presence and flow within virtual learning environments. *American Educational Research Association (AERA)*. Chicago.
- Shepard, R. (1994). Perceptual-cognitive universals as reflections of the world. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2-28.

- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Londre: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. London: Methuen.
- Squire, K., & Barab, S. (2004). Replaying history: Engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games. Y. Kafai, W. Sandoval, N. Enyedy, A. Nixon, & F. Herrera dans, *dans Proceedings of the sixth international conference of the learning sciences: Embracing diversity in the learning sciences* (s. 505-512). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stolyarov, G. (2006). The Characteristics and Evolution of. *Rational Argumentator*.
- Swaffar, J. K., Arens, K., & Byrnes, H. (1991). *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Prentice Hall Books.
- Swaffar, J., & Arens, K. (2006). *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach Through Multiple Literacies*. Modern Language Association of America.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press.
- Thomas, A. (2007). *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age*. Peter Lang International Academic Publishers .
- Thomas, M., & Reinders, H. (2010). *Task-Based Language Teaching and Technology*. New York: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Walker, D. (2002, Septembre 13). White enlightening. *Times Educational Supplement*, p. 19.
- Walker, D. (2003, Janvier 3). Quality at the dockside. *TES Online*, s. 66-67.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Whitton, N. (2010). *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Taylor & Francis.
- Widdowson, H. (1968). The teaching of English through science. Dans J. Dankin, B. Tuffen, & H. Widdowson, *Language In Education: The Problem In Commonwealth Africa And The Indo-Pakistan Sub-Continent* (pp. 115-175). Londres: Oxford University Press.

- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.
- Wold, M. J., & Perron, B. (2005). An Introduction to Video Game Theory. *Formats*, 2-11.
- Wolf, M. J. (2001). *The Medium of the Video Game*. University of Texas Press.
- Wolf, M. J., & Perron, B. (2003). *The Video Game Theory Reader*. Taylor & Francis Group.
- Zhang, X., & Yuhao, L. (2012). *Knowledge Building in E-Learning*. InTech.

SITOGRAPHIE

- Active learning method - Definition*. (2014, Avril 4). Récupéré sur Mondofacto.com:
<http://www.mondofacto.com/facts/dictionary?active+learning+method>
- Akanegbu, A. (2013, Mai 9). *Anuli Akanegbu / EdTech Magazine*. Récupéré sur edtechmagazine.com: <http://www.edtechmagazine.com/k12/author/anuli-akanegbu>
- Allowing Cellphones in School: Using Smartphones as Learning Tools | Concordia University - Portland Online*. (2014, Juin 7). Récupéré sur <http://education.cu-portland.edu>: <http://education.cu-portland.edu/blog/tech-ed/should-students-use-their-smartphones-as-learning-tools/>
- Apple II Computer*. (2013, Avril 15). Récupéré sur oldcomputers.net:
<http://oldcomputers.net/appleii.html>
- Apple iPad Review - IGN*. (2010, Avril 6). Récupéré sur ign.com:
<http://www.ign.com/articles/2010/04/06/apple-ipad-review>
- Audiolingual method | Define Audiolingual method*. (2014, Mars 23). Récupéré sur Dictionary Reference:
<http://dictionary.reference.com/browse/audiolingual+method>
- Audiolingualism*. (2013, Avril 1). Récupéré sur Aberystwyth University Modern Foreign Languages:
<http://www.aber.ac.uk/~mflwww/seclangacq/langteacht7.html>
- Barack, L. (2013, Avril 3). *California 10th Graders Improve Their Writing Skills—Through an Interactive Fiction Game - The Digital Shift*. Récupéré sur thedigitalshift.com: <http://www.thedigitalshift.com/2013/04/k-12/kids-game->

class-teacher-approves-jason-sellerss-students-build-interaction-fiction-games-and-improve-their-writing-skills

- Bell, M. (2013, Septembre 12). *Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons!* Récupéré sur teachers.net: <http://teachers.net/gazette/JAN02>
- Britannica Online Encyclopedia*. (2014, Mai 21). Récupéré sur electronic game -- Britannica Online Encyclopedia: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/183800/electronic-game>
- Brown, S. (2013). *Interactivewhiteboards.pdf*. Récupéré sur jisc.ac.uk: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Interactivewhiteboards.pdf
- Classroom Aid - Game Building Resources*. (2014, Juin 4). Récupéré sur <http://classroom-aid.com>: <http://classroom-aid.com/play-and-learn/game-building/>
- Commodore 64 computer*. (2013, Mars 1). Récupéré sur oldcomputers.net: <http://oldcomputers.net/c64.html>
- Computer Game - Define computer game at Dictionary.com*. (2014, Avril 14). Récupéré sur dictionary.reference.com: <http://dictionary.reference.com/browse/computer%20game>
- Computer History Museum | Timeline of Computer History : Year 1949 Entries*. (2013, Mars 1). Récupéré sur computerhistory.org: <http://www.computerhistory.org/timeline/?year=1949>
- Conseil de l'Europe. (2001). *framework_fr.pdf*. Récupéré sur Cadre européen commun de référence pour les langues: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Définition RPG - Role Playing Game*. (2013, mars 21). Récupéré sur futura-sciences.com: <http://www.futura-sciences.com/magazines/high-tech/infos/dico/d/jeux-video-rpg-4556/>
- Définitions : action - Dictionnaire de français Larousse*. (2014, Avril 11). Récupéré sur Larousse.fr: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/action/924>
- Defragging the Divide: panel at DiGRA 2013*. (2013, Avril 12). Récupéré sur gamesandnarrative.net: <http://gamesandnarrative.net/?p=437>
- Direct method - Definition and More from the Free Merriam-Webster Dictionary*. (2014, Mars 13). Récupéré sur Merriam-Webster: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/direct%20method>

- Dossier > Histoire de la tablette tactile : du GridPad au Tablet PC.* (2013, Avril 30).
Récupéré sur futura-sciences.com: <http://www.futura-sciences.com/magazines/high-tech/infos/dossiers/d/technologie-tablettes-essor-tactile-1472/page/4/>
- Edwards, B. (2011, Decembre 11). *Computer Space and the Dawn of the Arcade Video Game.* Récupéré sur Technologizer:
<http://www.technologizer.com/2011/12/11/computer-space-and-the-dawn-of-the-arcade-video-game/>
- Eldridge, J. (2012, Mars 12). *What are Real-time tactics games? RTT games, definition and meaning - Dayton MMORPG | Examiner.com.* Récupéré sur Examiner:
<http://www.examiner.com/article/what-are-real-time-tactics-games-rtt-games>
- Engineer Creates First Academic Playstation 3 Computing Cluster - ScienceDaily.* (2014, Mars 12). Récupéré sur sciencedaily.com:
<http://www.sciencedaily.com/releases/2007/03/070319205733.htm>
- ESA FACTS 2013 esa_ef_2013.pdf.* (2014, Mars 11). Récupéré sur theesa.com:
http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2013.pdf
- General education and subjects of instruction; Prospects: quarterly review of education; Vol.:XVII, 3; 1987 - 078097eo.pdf.* (2014, Mai 21). Récupéré sur Unesco.org: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000780/078097eo.pdf>
- Gray, G. (1999). *Engineering Research Associates and the Atlas Computer (UNIVAC 1101).* Récupéré sur Unisys History Newsletter:
https://wiki.cc.gatech.edu/folklore/index.php/Main_Page
- Gray, G. (2012, Septembre 4). *Engineering Research Associates and the Atlas Computer (UNIVAC 1101).* Récupéré sur Unisys History Newsletter:
<http://www.cc.gatech.edu/gvu/people/randy.carpenter/folklore/v3n3.html>
- Henson, G. (2014, Mars 20). *What is the Definition of Simulation Games.* Récupéré sur alteredgamer.com: <http://www.alteredgamer.com/pc-gaming/58403-from-planes-to-pets-to-people-the-growth-and-breadth-of-simulation-games/>
- History of the development of projectors - Epson -.* (2013, Septembre 8). Récupéré sur epson.com: http://global.epson.com/innovation/projection_technology/history/
- History of the Development of Projectors.* (2013, Avril 26). Récupéré sur epson.com:
http://global.epson.com/innovation/projection_technology/history/

- Holleman, P. (2014, Mai 14). *Game Design Forum: Narrative in Videogames*. Récupéré sur <http://thegamedesignforum.com>:
http://thegamedesignforum.com/features/narrative_in_games.html
- IBM Archives 7030 Data Processing System*. (2013, Octobre 1). Récupéré sur www-03.ibm.com: http://www-03.ibm.com/ibm/history/exhibits/mainframe/mainframe_PP7030.html
- Ict / Define Ict at Dictionary.com*. (2014, Juin 10). Récupéré sur [Dictionary.com](http://dictionary.reference.com/browse/ict):
<http://dictionary.reference.com/browse/ict>
- Insight IT Blog Infographic: The evolution of tablets - Insight IT Blog*. (2014, Avril 29). Récupéré sur [insight.com](http://blog.insight.com): <http://blog.insight.com/2013/11/infographic-evolution-tablets/>
- Irvine, M. (2013, Decembre 13). *The life and times of an online gamer - Technology & Science - Games NBC News*. Récupéré sur [nbcnews.com](http://www.nbcnews.com):
http://www.nbcnews.com/id/6645959/ns/technology_and_science-games/t/life-times-online-gamer/#.U8jP4bFUcaI
- ISU - Glossaire > Accueil > Terme*. (2014, Janvier 23). Récupéré sur unesco.org:
<http://glossary.uis.unesco.org/glossary/fr/term/2344/fr>
- jeu de rôle*. (2014, Avril 1). Récupéré sur [futura-sciences](http://www.futura-sciences.com): [http://www.futura-sciences.com/magazines/sciences/recherche/?q\[0\]=RPG&q\[1\]=%22jeu+de+r%C3%B4le%22&offsetDisplay=0&UseCluster=1&sortBy=pertinence&typeQuery=0&synFlag=ok](http://www.futura-sciences.com/magazines/sciences/recherche/?q[0]=RPG&q[1]=%22jeu+de+r%C3%B4le%22&offsetDisplay=0&UseCluster=1&sortBy=pertinence&typeQuery=0&synFlag=ok)
- Jeux vidéos et enseignement du FLE, faut-il tout inventer ? - LatitudeFrance*. (2014, Mai 5). Récupéré sur [Latitudefrance](http://latitudefrance.diplomatie.gouv.fr):
<http://latitudefrance.diplomatie.gouv.fr/Jeux-videos-et-enseignement-du-FLE-faut-il-tout-inventer.html>
- Karmali, L. (2013, Juillet 26). *World of Warcraft Down to 7.7 Million Subscribers - IGN*. Récupéré sur [IGN](http://www.ign.com): <http://www.ign.com/articles/2013/07/26/world-of-warcraft-down-to-77-million-subscribers>
- Kodu - Microsoft Research*. (2013, Juillet 20). Récupéré sur research.microsoft.com: <http://research.microsoft.com/en-us/projects/kodu/>
- Linus Write-Top computer*. (2014, Mars 23). Récupéré sur oldcomputers.net:
<http://oldcomputers.net/linus.html>

- Marion, H. (2013, Février 20). *Microsoft Word - ocr_742918445154.txt - henrimarion.pdf*. Récupéré sur meirieu.com:
<http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf>
- Mfl -*Méthode Audio Orale*. (2013, Mai 5). Récupéré sur Aber.ac.uk:
<http://www.aber.ac.uk/~mflwww/seclangacq/langteacht7.html>
- Miller, S. (2014, Mars 8). *GameSpot - /features/vgs/universal/Puzzle_hs*. Récupéré sur
<http://web.archive.org>:
http://web.archive.org/web/20100204081152/http://www.gamespot.com/features/vgs/universal/puzzle_hs/
- Newton *MessagePad*. (2013, Mai 19). Récupéré sur msu.edu:
<https://www.msu.edu/~luckie/gallery/mp100.htm>
- North Carolina State University. (2007, March 20). *Engineer Creates First Academic Playstation 3 Computing Cluster*. Récupéré sur Sciencedaily:
<http://www.sciencedaily.com/releases/2007/03/070319205733.htm>
- OLD-COMPUTERS.COM : SEARCH ENGINE*. (2013, Mars 14). Récupéré sur
 oldcomputers.net: <http://www.old-computers.com/search/default.asp>
- Oxford Dictionaries*. (2014, Mars 13). Récupéré sur e-learning: definition of e-learning in Oxford dictionary (British & World English):
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/e-learning>
- Papoutsis, S. (2012, Juillet 19). *Dead Space 3 interview with Steve Papoutsis, GM and VP of Visceral Games*. Récupéré sur mypost.com:
<http://nypost.com/2012/07/19/dead-space-3-interview-with-steve-papoutsis-gm-and-vp-of-visceral-games-and-executive-producer/>
- Patil, V. (2013, Avril 23). *Applications of Information Technology - Livestock Production Management*. Récupéré sur /sites.google.com:
<https://sites.google.com/site/viveklpm/information-technology-in-veterinary-science/applications-of-information-technology>
- Pothier, M. (2013, Mars 11). *éditions Ophrys, coll. AEM. Archive EduTice*. Récupéré sur edutice.archives-ouvertes: http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/51/85/PDF/Multimedia_Dispositifs%28Maguy_Pothier%29.pdf
- PS2 100M Final.doc-051130e.pdf*. (2014, Avril 30). Récupéré sur scei.co.jp:
<http://www.scei.co.jp/corporate/release/pdf/051130e.pdf>

- Radicati Group Inc. (2014, Juin 18). *Email Market 2012 - 2016*. Récupéré sur radicati.com: <http://www.radicati.com/wp/wp-content/uploads/2012/10/Email-Market-2012-2016-Executive-Summary.pdf>
- Research and Markets*. (2013, Septembre 24). Récupéré sur Research and Markets: The Worldwide Motherboard Industry, 3Q 2013: <http://finance.yahoo.com/news/research-markets-worldwide-motherboard-industry-144100114.html>
- Research7_Whiteboards.pdf - wtrs_whiteboards.pdf*. (2003). Récupéré sur ioe.ac.uk: http://dera.ioe.ac.uk/5318/1/wtrs_whiteboards.pdf
- Rylands, T. (2014, Janvier 22). *Tim Rylands Blog*. Récupéré sur timrylands.com: <http://www.timrylands.com/>
- Samsung Galaxy Tablet Coming in September | News & Opinion | PCMag.com*. (2013, Octobre 6). Récupéré sur pcmag.com: <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2368214,00.asp>
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2013, Octobre 20). *Academic ADL Colab -Part of CEOEL at University of Wisconsin*. Récupéré sur academiccolab.org: <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>.
- smartphone: definition of smartphone in Oxford dictionary (British & World English)*. (2014, Juin 1). Récupéré sur Oxford Dictionaries: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/smartphone>
- Smith, A. (1999). *Interactive whiteboard evaluation*. Récupéré sur miranda.net: <http://www.mirandanet.ac.uk/publications/smartboard.htm>
- Smith, H. (2001). *SmartBoard evaluation*. Récupéré sur kented.org: <http://www.kented.org.uk/ngfl/whiteboards>
- Software | Define Software at Dictionary.com*. (2014, Mars 30). Récupéré sur reference.dictionary.com: <http://dictionary.reference.com/browse/software>
- Stahl, T. (2014, Juin 1). *Video Game Genres*. Récupéré sur thocp.net: <http://www.thocp.net/software/games/reference/genres.htm>
- Stamford, C. (2013, Octobre 29). *Gartner Says Worldwide Video Game Market to Total \$93 Billion in 2013*. Récupéré sur gartner.com: <http://www.gartner.com/newsroom/id/2614915>

- Stamford, C. (2014, Mai 15). *Gartner Says Worldwide Traditional PC, Tablet, Ultramobile and Mobile Phone Shipments On Pace to Grow 7.6 Percent in 2014*. Récupéré sur gartner.com: <http://www.gartner.com/newsroom/id/2645115>
- Stolyarov, G. (2014, Février 14). *The Characteristics and Evolution of - The Rational Argumentator*. Récupéré sur <http://rationalargumentator.com>:
<http://rationalargumentator.com/issue85/RPGs.html>
- Strategy game genre definition and meaning - Dayton MMORPG - Examiner.com*. (2014, Janvier 22). Récupéré sur examiner.com: www.examiner.com/article/the-definition-and-meaning-of-the-strategy-game-genre
- tablette tactile*. (2014, Avril 12). Récupéré sur Le grand dictionnaire terminologique: http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26528522
- The History of the Tablet PC -IGN*. (2013, Mars 31). Récupéré sur ign.com: <http://www.ign.com/articles/2010/04/01/the-history-of-the-tablet-pc?page=5>
- The Worldwide Motherboard Industry, 4Q 2013 - Research and Markets*. (2014, Janvier 19). Récupéré sur researchandmarkets.com: http://www.researchandmarkets.com/research/bbk72f/the_worldwide
- Total Number of Websites - Internet Live Stats*. (2014, Mai 24). Récupéré sur internetlivestats.com: www.internetlivestats.com/total-number-of-websites/
- TRS-80 Color Computer*. (2013, Mai 10). Récupéré sur princeton.edu: http://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/TRS-80_Color_Computer.html
- TRS-80 Color Computer*. (2014, Mai 21). Récupéré sur princeton.edu: https://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/TRS-80_Color_Computer.html
- Vision of Learning: A History of Classroom Projectors | EdTech Magazine*. (2013, Mars 10). Récupéré sur edtechmagazine.com: <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2013/02/vision-learning-history-classroom-projectors>
- What is an Interactive Whiteboard?* (2014, Mars 14). Récupéré sur bbcactive.com: <http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/Whatisaninteractivewhiteboard.aspx>
- Worldwide Quarterly Mobile Phone Tracker*. (2014, Mars 4). Récupéré sur IDC: http://www.idc.com/tracker/showproductinfo.jsp?prod_id=37

Worldwide Smartphone Shipments Top One Billion Units for the First Time, According to IDC. (2014, Juin 15). Récupéré sur [idc.com](http://www.idc.com):

<http://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS24645514>

ANNEXE 1 ENQUETE

Cette enquête servira à analyser les attitudes des jeunes en face de jeu vidéo. Vos réponses sont strictement confidentielles. Tous les fichiers d'études et les statistiques produits seront anonymes.

Merci !

1 Age: 1.2 Sexe: Fille Garçon

2 Est-ce que vous jouez sur votre PC? OUI NON

3 Est-ce que vous jouez sur votre smartphone ou tablette? OUI NON

4 Est-ce que vous jouez sur votre jeu de console? OUI NON

5 En quelles plates-formes vous jouez? Smartphone PC Jeu de console
Plusieurs réponses possibles

6 Quelle la fréquence de votre pratique du jeu ? Tous les-jours Plus d'une fois par semaine
 Une fois par semaine Une fois par mois Jamais

7 Quelle la fréquence quotidienne de votre pratique du jeu vidéo?
 0-2 Heures 2- 4 Heures Plus de 4 heures Jamais

8 Quel genre de jeu vidéo préférez-vous?
 Action–Aventure Jeux de role Simulation Puzzle Strategie
 FPS (Tirreur) Sport Combat Horreur
Plusieurs réponses possibles

9 Est-ce que vous suivez les consignes (dialogues, instructions etc.) dans les jeux vidéo ?
 Oui Partiellement oui Non

10 Pensez -vous que la pratique du jeu vidéo en classe de langue est pertinente ?
 Oui Non

11 Dans quelle compétence langagière pensez-vous que le jeu vidéo est susceptible d'aider?
 Compréhension orale Compréhension écrite Expression écrite Vocabulaire
Plusieurs réponses possibles

ANNEXE 2 LES TRANSCRIPTIONS

Legacy Of Kain Soul Reaver

Développé par	Crystal Dynamics
Publié par	Eidos Interactive
Lancé	PlayStation et Microsoft Windows en 1999
Écrit par	<ul style="list-style-type: none"> • Amy Hennig • Richard Lemarchand • Jim Curry
Classement du jeu	<p><i>Legacy Of Kain Soul Reaver, image adapte de www.caratulas.info (accédé en 2014)</i></p> <p>Source de la scripte : http://www.gamefaqs.com/pc/142681-legacy-of-kain-soul-reaver/faqs/15114</p> <p>Legacyofkain.wikia.com</p>
Source : www.esrb.org	
	



[...]

Raziel:

Kain est déifié. Les Clans racontent des histoires sur Lui. Peu de gens savent la vérité. Il était mortel une fois, que nous avons tous été. Cependant, son mépris pour l'humanité l'a conduit à créer moi, et mes frères.

Je suis Raziel, premier-né de ses lieutenants. Je suis resté avec Kain et mes frères à l'aube de l'empire. Je lui ai servi un millénaire. Au fil du temps, nous sommes devenus moins humains et plus ... divin. Kain est entré dans l'état de changement et est sorti avec un nouveau cadeau. Quelques années après le maître, notre évolution suivrait. Jusqu'à ce que

j'ai eu l'honneur de dépasser mon seigneur. Pour ma transgression, je gagnais une nouvelle sorte de récompense ... agonie.

Il n'y avait qu'une issue possible - ma damnation éternelle. Moi, Raziel, devait subir le sort des traîtres et des faibles - de brûler éternellement dans les entrailles du Lac de la mort.

[...]

Elder God :

Tu es changé. Ta soif de sang est remplacée par un besoin plus profond - que tu es devenu un dévoreur d'âmes. Pour soutenir ta force, tu dois chasser les esprits perdus de la pègre, et consommer les âmes de tes ennemis. Tes ailes, bien que ruinées, ne sont pas sans effet. Prends-les comme tu te lances, et elles vont te faire traverser le gouffre.

[...]

Raziel rencontre un portail matériau-plan pour la première fois.

Elder God :

Ces portails sont ton conduit entre les domaines spectraux et matériels. Avec leur aide, tu peux recueillir la matière et te manifester dans le monde physique. Cependant Ceci a un coût ta force doit d'abord être entièrement restauré. Tu n'as pas besoin d'un conduit à revenir sur ce plan - vous pouvez abandonner votre corps physique à tout moment.

(Raziel tombe sur sa première rencontre avec Kain à l'intérieur des piliers maintenant délabrés et abandonnés; il ne sait pas que Kain attendait là. Comme Raziel entre dans la pièce, Kain se penche négligemment sur son ancien trône, la Soul Reaver attaché à son dos. Il a clairement été en attente pour Raziel)

[...]

Kain:

Raziel.

Raziel:

Kain!

Kain:

L'abîme a été méchant.

Kain se lève et commence à s'approcher de Raziel, en passant, mais d'un air menaçant.

Raziel:

Je suis ta création, Kain - maintenant, comme avant. Tu critiques ton propre travail. Qu'as-tu fait de mon clan, dégénérer? Tu n'as pas le droit.

Kain:

Ce que j'ai fait, je peux aussi détruire, enfant.

Raziel:

Mince, Kain! Tu n'es pas Dieu! Cet acte de génocide est inadmissible!

Kain:

Conscience ...? Tu oses me parler de la conscience? Ce n'est que lorsque tu as senti toute la gravité de choix devrait t'oser remettre en question mon jugement!

De vie de votre vie est une lueur par rapport à la masse de doute et de regret que j'ai porté depuis Mortanius premier m'a fait de la lumière ... A savoir que le destin du monde dépend de la prise de conscience de chacun de mes actes - pouvez-vous même commencer à concevoir les mesures que vous prendriez, dans ma position?

Raziel:

Je choiserais l'intégrité, Kain.

Kain:

Regardez autour de vous, Raziel - voir ce qu'est devenu notre empire. Assister à la fin d'une époque. Les clans, dispersés aux quatre coins de Nosgoth ...

Cet endroit a survécu à son utilité - que vous avez.

Comme Kain prononce cette dernière ligne, il en tire la Soul Reaver de son fourreau; son énergie saute à la vie.

Raziel:

Le Soul Reaver, ancienne lame de Kain - plus que n'importe quelle d'entre nous, et mille fois plus mortelle. Les légendes ont affirmé que la lame était possédée, et a prospéré en dévorant les âmes de ses victimes. Pour tous nos bravades, nous savions ce que cela signifiait quand Kain a attiré l'Soul Reaver en colère - cela signifiait que vous étiez mort.

[...]

Tomb Guardian:

Hérétique! Tu ne passeras pas ...

Raziel:

Une telle fidélité ... à celui qui t'a gardé en ce poste comme un chien enchaîné. As-tu prospéré sur les déchets qu'il te jette?

Tomb Guardian:

Tes insultes ne feront rien pour atténuer les souffrances de tes décès.

Raziel:

Kain m'a tué une fois – tu vois le résultat. Je n'ai plus rien à craindre de toi.

[...]

Raziel trouve Rahab au centre de l'abbaye noyée.

Rahab:

Raziel.

Raziel:

Rahab. T'a bien adapté à ton environnement, pour un mal ajusté ...

Rahab:

Ne pas se moquer de moi, Raziel. Toi, de nous tous, devraient respecter le pouvoir conféré par une limitation surmonté.

Kain a dit que tu viendrais.

Raziel:

Tu parles au tueur?

Rahab:

Tu ferais bien de l'esprit de ta langue blasphématoire.

Raziel:

Qu'est ce qu'il t'a dit?

Rahab:

Que tu me détruirais.

Raziel:

Je vais, en effet. Mais dis-moi, avant que je déchire ton âme de ses amarres, sais-tu ce que nous étions avant que Kain nous ait engendré?

Rahab:

Humain.

Raziel:

Sarafan, Rahab. L'antithèse de tout ce que nous ne croyions jamais.

Rahab:

Est-ce important? Nous étions perdus. Il nous a sauvés.

Raziel:

Nous sauvés? De quoi?

Rahab:

De nous-mêmes.

Lorsque Rahab est détruit:

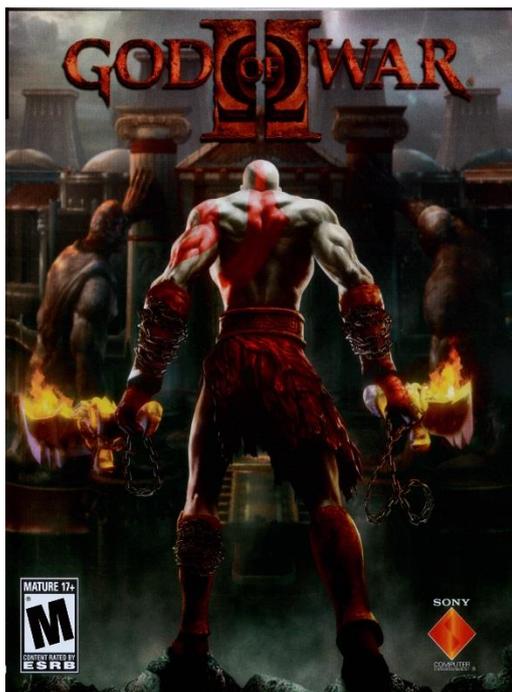
Rahab:

Je suis perdu!

Elder God :

Imprégnée de l'âme de Rahab, t'as vaincu, ton ancienne vulnérabilité au contact de l'eau est bien fini. Immersion dans l'eau ne sera plus dissoudre ton corps physique, te permettant de nager dans des zones jusque-là hors de ta portée.

God Of War II



God Of War II, image adapte de es.godofwar.wikia.com (accédé en 2014)

Source de la scripture :

<http://www.gamefaqs.com/vita/718916-god-of-war-collection/faqs/48006>

Développé par	SCE Studios Santa Monica
Publié par	Sony Computer Entertainment
Lancé	En 2007
Écrit par	Cory Barlog James Barlog Marianne Krawczyk
Classement du jeu Source : www.esrb.org	

[...]

(Kratos s'éloigne de la structure pour trouver Athéna debout dans son chemin)

Athena: Assez Kratos! Avec chaque ville que tu détruis, la colère de l'Olympe se développe. Bientôt, je ne serai plus en mesure de te protéger.

(Kratos ses pinceaux éteints)

Kratos: Je n'ai pas besoin de protection!

(Athena continue à essayer de raisonner avec Kratos)

Athena: N'oublie pas que c'est moi qui te fais un dieu, fantôme de Sparte. Ne me tourne pas le dos.

Kratos: Je ne te dois rien!

(Kratos se retourne et s'éloigne d'elle)

Athena: Alors tu ne me laisses pas le choix ...

(Kratos est vu en approchant du seuil de l'Olympe et en sautant vers le bas pour rejoindre ses camarades dans la bataille sur la terre ci-dessous)

Narrateur: Kratos avait tourné la douleur de ses souvenirs dans la haine, haine pour les dieux, qui avaient refusé de le libérer des cauchemars de ses fonctions passées. Et donc il est allé à Rhodes porter le coup final à la ville assiégée.

[...]

[Comme Kratos traverse à travers la ville de Rhodes, Zeus lui parle du ciel au-dessus après qu'il quitte le palais.]

Zeus: Kratos ...

Kratos: Je n'ai pas besoin de ton aide, Zeus! Je peux prendre vers le bas de cette bête!

Zeus: je t'offre plus que de l'aide, Kratos. Je t'offre la puissance.

(Une épée bleue éclatante règne et descend du ciel, frappant le sol à une distance loin avec une grande force)

Zeus: Je vous offre L'épée de l'Olympe. C'est cette épée qui a terminé la Grande Guerre et vaincu les Titans. Transforme tes pouvoirs à l'épée, Kratos. C'est le seul moyen que tu attends ton plein potentiel.

Kratos: Pourquoi tu m'aides maintenant?

Zeus: Ce que je fais maintenant, je le fais pour le bien de tout l'Olympe.

(Kratos fait son chemin à la lame de l'Olympe et procède à transférer la totalité de son pouvoir à l'épée)

Zeus: Avec ton pouvoir divin drainé dans la lame, tu peux détruire tous ceux qui défient les dieux.

(Maintenant brandissant L'épée de l'Olympe, Kratos utilise sa grande puissance pour entrer dans le intérieur de Colossus et détruit la structure géante de l'intérieur. Kratos saute de la bouche du géant et atterrit sur la plate-forme ci-dessous)

Kratos: Voyez-vous, les dieux de l'Olympe? Avez-vous besoin de plus de preuve que ça?

(Le colosse tombe fait une dernière tentative d'attaquer en apportant son main géante sur le Kratos inattendu cette action. L'épée de l'Olympe est tombée de sa main, au sol à une courte distance de lui)

Narrateur: Placer tout son pouvoir divin dans l'arme avait rendu Kratos mortel, vulnérable aux bras de la mort. Ensanglanté et battu, il savait que pour avoir une chance de survie, il doit récupérer L'épée de l'Olympe.

(Kratos crache du sang. Son armure de Dieu tombe en morceaux, comme il tente de reprendre pied)

Narrateur: Humilié devant son armée spartiate, Kratos se traîna à partir de la saleté.

(Kratos fait lentement son chemin vers L'épée de l'Olympe, si faible qu'il ne peut pas même autant que balancer ses épées. Avant qu'il n'atteigne l'épée, le même aigle qui a utilisé sa magie lui dégénérer de sa taille divine apparaît devant lui et révèle sa vraie forme. Il n'est autre que le souverain des dieux, Zeus)

Kratos: Toi?

Zeus: Oui, je suis obligé d'assister à cette question moi-même. Athena refuse indûment de son erreur. Imagine que je prends soin d'un animal comme vous.

Kratos: Pourquoi? Pourquoi veux-tu me trahir?

Zeus: C'est toi qui me trahis! Suis-je resté les bras croisés alors que Olympe est menacée?

(Zeus récupère L'épée de l'Olympe de la terre)

Zeus: Tes mains sont déjà colorées par le sang d'un dieu! Je ne laisse pas mon destin être le même qu'Ares.

Kratos: Les Dieux sont petits et pathétiques et votre règle est faible.

Zeus: je suis fatigué de cette insolence! Je suis le roi de l'Olympe!

(Zeus place la lame de l'Olympe au cou de Kratos)

Zeus: Et c'est ma façon qui est la voie des dieux. Vous devez jurer de me servir toujours.

(Kratos pousse l'épée loin)

Kratos: je sers personne!

Zeus: Alors vous ne me laissez pas le choix!

(Kratos est forcé au combat avec Zeus. Il est clair que la défaite est inévitable pour le Spartan comme il est agressé par un déluge d'attaques tout en étant incapable de se défendre)

Zeus: Obéis!

Kratos: Je préfère mourir!

(Zeus saisit Kratos et le jette au sol. Il tente ensuite poignarder Kratos avec L'épée de l'Olympe. Après une vaine tentative de résister par Kratos, Zeus plonge l'épée dans le ventre de Kratos)

Zeus: Ça ne devait pas être de cette façon mon fils. Ce chemin est de ton choix.

Kratos: Un choix de dieux est aussi inutile que les dieux eux-mêmes.

Zeus: Même maintenant que tu dessines ton dernier souffle, tu continues à me défier ?

(Zeus plonge l'épée plus loin dans le corps de Kratos)

Zeus: Tout ce que tu as jamais connu, Kratos, va maintenant subir à cause de ton sacrilège. Tu ne régneras jamais l'Olympe. Le cycle se termine ici.

(Zeus enlève L'épée de l'Olympe de Kratos et utilise son pouvoir pour envoyer une puissante vague d'énergie à travers la ville de Rhodes, anéantir les armées luttantes)

Kratos: Tu vas payer pour cela ... Tu ... Sois certain de cela.

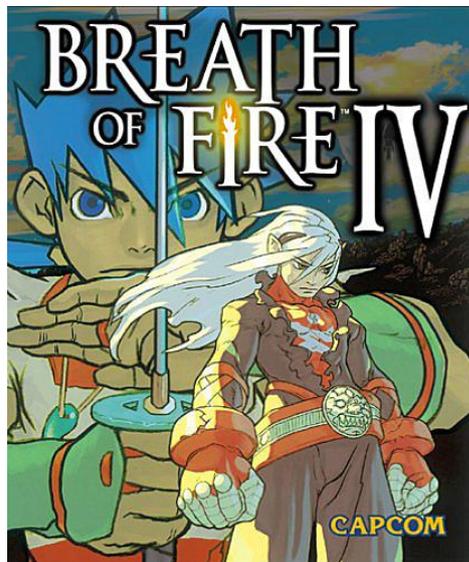
(Zeus s'éloigne de Kratos qui est en train de mourir)

Narrateur: Comme la vie s'en va de Kratos les bras d'Hadès atteignent pour prendre leur prix.

(Mains noires foncées attendent du sol et tirent Kratos ci-dessous en Hadès)

Breath Of Fire IV

Développé par	Capcom
Publié par	Capcom / SourceNext (PC)
Lancé	En 2003 (PC)
Écrit par	Makoto Ikehara
Classement du jeu Source : www.esrb.org	



Breath Of Fire IV, image adapte de vgmuseum.com, (accédé en 2014)

Source de la scripte :

<http://www.gamefaqs.com/ps/196818-breath-of-fire-iv/faqs/51131>

(Cray et Nina survivent. Le sandflier semble être coincé dans le sable. Cray essaie de le corriger)

Cray: «Il ne sert à rien ... Le sable est partout ...!»

Cray: "Je ne peux pas réparer ... Non sans pièces de rechange."

Nina: "Penses-tu que le dragon nous a attaqués exprès?"

Cray: "Difficile à dire ... Nous n'avons pas vu depuis, soit ..."

Cray: «Ici, nous sommes à distance de marche des villes le long du désert frontière. "

Nina: Penses-tu que nous puissions trouver les pièces dont nous avons besoin ?

Cray: "Probablement ... Mais il y a un petit problème."

Cray: "Si nous laissons notre sandflier ici, il y a un risque de se le faire voler par des bandits".

Cray: "Pas besoin d'aller en ville et de revenir avec des pièces de rechange s'il n'y a pas de sandflier sur lequel les utiliser! "

Nina: "Très bien, Cray - je m'en vais."

Cray: "Mais, Nina ..."

[...]

Cray: "Voyons ... Si je me souviens bien, il y a une ville qui s'appelle Sarai au sud d'ici ..."

Cray: "Tu peux être en mesure de trouver des pièces de rechange là-bas."

Cray: ". Bonne chance, Nina Je compte sur toi."

Nina: "Ne t'inquiète pas, je serai de retour avant que tu ne le saches."

Cray: "Ici - profiter de celle-ci. C'est l'épée du roi. J'espère que tu n'auras pas besoin de l'utiliser, mais mieux vaut prévenir que guérir, non? "

Cray: ". Bon voyage, Nina Vous vous regarder, entendre?"

[...]

(Nina part à la ville. Sur sa route, elle voit un moyen de transport accidentée et un commerçant dans un énorme cratère)

Nina: "Comment avez-vous fini à l'intérieur de ce cratère puis êtes-vous tombé? Comment un tel trou est-il venu ici en premier lieu, de toute façon? Avez-vous vu ce

monstre qui était ici avant? Vous savez, celui qui ressemblait à un dragon ou quelque chose? Je me demande ce qu'il était vraiment ...? "

(L'homme secoue la tête)

Nina: "Oh ... Je suis désolé ... Vous ne savez probablement pas les réponses à ces questions.

Nina: «Mon nom est Nina Je suis de Wyndia Quel est votre nom..?»

Nina: "... Ryu ?... Voyons voir si nous pouvons sortir d'ici. "

(Nina utilise le dos de Ryu et saute hors du trou. Nina alors, attache une corde à un rocher et l'utilise pour apporter Ryu sur)

Nina: "Donc, Ryu ... Où allez-vous ?"

(Ryu secoue la tête)

Nina: "Vous ne savez pas alors que cela signifie que vous êtes perdu?».

(Ryu secoue la tête)

Nina: "Oui, Admettez-le - vous êtes perdu. Il n'y a pas à avoir honte. Je perdais beaucoup quand j'étais plus jeune. "

Nina: "Très bien, alors, Ryu Pourquoi ne venez-vous pas avec moi à la plus proche ville?"

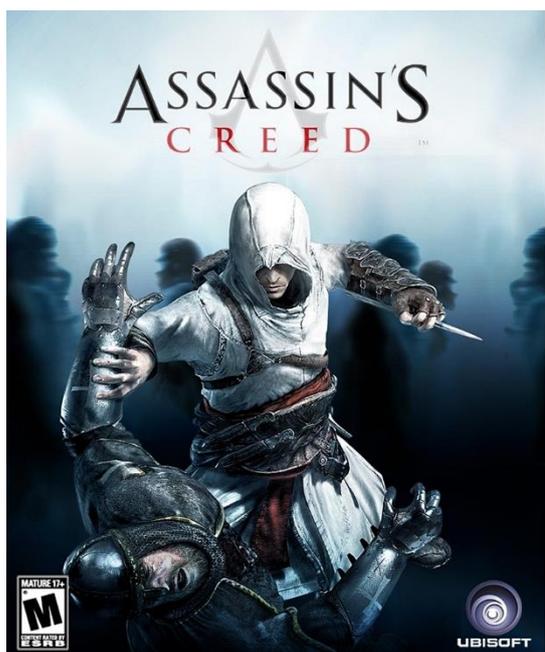
(Ryu reçoit l'épée du roi de Nina)

Nina: "Vous pouvez utiliser cette épée."

Nina: "Vous pourriez en avoir besoin - pour aller en ville, nous devons passer par les zones peuplées par des monstres ".

Nina: "Allons-y alors."

Assassin's Creed



Assassin's Creed, image adapte de vgboxart.com (accédé en 2014)

Source de la scripte :
<http://www.gamefaqs.com/ps3/930022-assassins-creed/faqs/61402>

Développé par	Ubisoft Montreal
Publié par	Ubisoft
Lancé	En 2007
Écrit par	Patrice Désilets Jade Raymond Corey May
Classement du jeu	MATURE 17+
Source :	www.esrb.org
	ESRB

[...]

Kadar: Quelle est notre mission? Mon frère ne voulait me rien dire. Seulement que je devrais être honoré d'avoir été invité.

Altair: Le Maître croit que des templiers ont trouvé quelque chose sous la Mont du Temple.

Kadar: Un trésor?

Altair: Je ne sais pas. Ce qui est sûr, c'est que le maître le considère important, sinon il ne m'aurait pas demandé de le récupérer.

(Ci-dessous les Assassins, deux soldats des Templiers, menés par Robert de Sablé entrent et s'approche d'un grand coffre)

(ALTAIR descend et s'approche des Templiers)

Altair: Tenez Templiers! Vous n'êtes pas les seuls qui ont des choses à faire ici.

Robert: Ah! Eh bien, c'est ce qui explique mon homme disparu. Et qu'est-ce que vous voulez?

Altair: Du sang.

[...]

(On voit Altair vivant dans la bibliothèque de la forteresse de Masyaf. AL Mualim se trouve en face de lui à son bureau)

Altair: Je suis ... vivant? Mais j'ai vu que vous m'avez poignardé ... J'ai senti l'étreinte de la mort!

Al Mualim: T'as vu ce que je voulais que tu voies, et tu as dormi du sommeil des morts. De l'utérus, que vous pourriez réveiller, et renaître.

Altair: Pour quoi faire?

Al Mualim: Souviens toi, Altair, ce pourquoi les Assassins se battent ?

Altair: La paix, en tous cas.

Al Mualim: Oui, en tous cas. Il ne suffit pas de mettre fin à la violence qu'un homme commet sur l'autre. Il se réfère à la paix aussi bien au sein. Tu ne peux pas avoir l'un sans l'autre.

Altair: Donc il est dit.

Al Mualim: C'est donc! Mais toi, mon fils, tu n'as pas trouvé la paix intérieure! Elle se manifeste de façon laide ! Tu es arrogant et présomptueux.

Altair: Vous n'étiez pas le seul à dire "rien n'est vrai et tout est permis?"

Al Mualim: Vous ne comprenez pas le vrai sens de la phrase, mon enfant. Il ne vous donne pas la liberté de faire ce que vous voulez, c'est un savoir destiné à guider vos sens. Il s'attend à une sagesse qui vous manque clairement!

Altair: Alors qu'est-ce que je vais devenir?

Al Mualim: Je devrais vous tuer pour la douleur que vous nous avez apportée. Malik pense qu'il est juste - votre vie en échange de son frère. Mais ce serait une perte de temps et de vos talents. Vous verrez que vous avez été dépouillé de vos positions. Votre rang ainsi. Vous êtes un novice, un enfant une fois de plus, que vous étiez sur le jour où vous avez rejoint notre ordre. je vous offre une chance de rédemption. Vous gagnez votre chemin de retour dans la Fraternité.

Altair: Je suppose que vous avez quelque chose de prévu.

Al Mualim: D'abord vous devez me prouver que vous vous souvenez comment être un assassin.

Altair: Donc, vous auriez pu prendre une vie?

Al Mualim: Non, pas encore, du moins. Pour l'instant vous êtes destiné à devenir un élève une fois de plus.

Altair: Cela n'est pas nécessaire!

Al Mualim: Les autres ont suivi vos objectifs pour vous, mais c'est fini. A partir d'aujourd'hui vous les suivrez vous-même.

Altair: Si c'est ce que vous souhaitez.

Al Mualim: Oui, c'est ça.

Altair: Alors dites-moi ce que je dois faire.

Al Mualim: Nous avons été trahis. Quelqu'un a aidé Robert de Sablé. L'un des nôtres. Vous devez le trouver et amener ici pour interrogatoire.

Altair: Que pouvez-vous me dire de le traître?

Al Mualim: Ah, mais c'est tout simplement. Je vous ai donné tout ce que j'avais. Le reste est à vous.

(ALTAIR quitte la bibliothèque. Il traverse la cour, mais alors qu'il tente de quitter la forteresse, un autre assassin s'approche de lui)

Assassin: la sécurité et la paix, Altair.

Altair: Vous êtes sur mon chemin.

Assassin: Oui, Al Mualim a demandé que je vous aide ... vous rappelez combien il est nous chassons de notre proie.

Altair: Je sais comment cela fonctionne.

Assassin: Quoi qu'il en soit, je n'ai pas envie de désobéir.

Altair: alors faites vite!

Assassin: Un assassin a de nombreux outils à sa disposition.

Altair: Oui, oui. Nous pouvons espionner, nous pouvons voler, ou nous pouvons utiliser la violence pour intimider.

Assassin: Bon, alors vous vous souvenez.

Altair: Alors j' aurais pu me promener parmi les autres et 'apprendre ce que je peux sur le traître?

Assassin: Oui, commencez par aller au marché du village. C'est là que nous avons repéré le traître.

Altair: Vous savez de qui il s'agit?

Assassin: Peut-être ...

Altair: Alors donne-moi un nom et nous allons faire avec.

Assassin: Ce n'est pas la façon dont il fonctionne. Maintenant allez, et souvenez-vous: commencez votre recherche sur le marché du village.

[...]

(ALTAIR arrive à Acre. Il monte un point de vue de s'orienter et de localiser le BUREAU DES ASSASSINS. Il va, il est accueilli par le RAFIQ dans ce domaine)

Rafiq: Ah, Altair. Un petit oiseau m'a dit que vous rendez une visite.

Altair: Al Mualim a ordonné l'exécution de Garnier de Naplouse et donc je suis ici. Que pouvez-vous me dire sur lui?

Rafiq: Il est le Grand Maître des chevaliers et garde sûrement ses quartiers dans leur endroit. Au-delà de cela, je ne peux pas dire. Je vous suggère de rechercher la ville, voyez ce que vous pouvez apprendre des gens.

Altair: Dis-moi où ils se rassemblent et je verrai ce que je peux trouver.

Rafiq: Les jardins publics au nord - ou ce qu'il en reste - sont aussi bons que n'importe quel lieu pour commencer. Il y a un marché abandonné au nord-ouest ainsi que le fond regardé. Et Maria de l'église de Josaphat, à l'ouest reste un lieu de rencontre populaire. Ces trois sites devraient être suffisants pour vos besoins.

Altair: Je vous remercie de l'information, Rafiq. elle sera utilisé à bon escient.

The Adventures Of Batman And Robin



The Adventures Of Batman And Robin, image adapte de mobygames.com (accédé en 2014)

Développé par	Konami, Clockwork Tortoise, Navatrade
Publié par	Konami, Sega
Lancé	En 1995
Classement du jeu	
Source :	

[...]

BATMAN: D'accord, Alfred. Je vais vers la forêt dans le quartier de la banlieue de Gotham City.

ALFRED: La forêt ...?

BATMAN: Récemment il y a eu une augmentation inhabituelle du nombre d'arbres dans la région. En outre, on a rapporté des observations de plantes bizarres ... Si c'est le travail de Poison Ivy, nous avons une urgence majeure.

ALFRED: Je crois que vous avez raison. Bonne chance !

(Quand Batman atteint Poison Ivy)

BATMAN: Pourquoi fais-tu cela, Poison Ivy?

POISON IVY: Le monde des humains ne comprend pas les sentiments du monde végétal, donc je vais vous enseigner!

BATMAN: Il est vrai que la destruction de l'environnement est une tragédie. Mais, c'est une erreur de menacer l'humanité!

Poison Ivy: Je ne m'intéresse pas à l'humanité !

[...]

BATMAN: Alfred, je vais aller dans la ville m'assurer que tout est correct.

ALFRED: C'est une bonne idée, monsieur.

BATMAN: J'ai le sentiment que quelque chose va se passer ce soir.

ALFRED: S'il vous plaît soyez prudent, maître Bruce.

(Quand Batman entre dans l'ascenseur).

BATMAN: Qu'est-ce que tu fais ici, Catwoman?

Catwoman: Batman, reste en dehors de ça!

BATMAN: Je ne peux pas tourner le dos tandis que tu t'engages dans un crime.

(Après avoir combattu Catwoman)

Catwoman: T'es très bon.

Après avoir rattrapé Catwoman.

Catwoman: Tu ne crois pas que tu prends cela un peu trop à cœur?

[...]

GORDON: Batman, quelque chose de terrible est arrivée ! Le Joker a échappé aux autres d'Arkham Asylum! Ils veulent que vous les rencontriez à l'ancien entrepôt de Gotham Harbor.

BATMAN: Hmmm.C'est grave.

GORDON: Ils essaient de vous attirer dans un piège.

BATMAN: Peut-être mais, je ne peux pas laisser s'en sortir.

GORDON: Je suppose que non. Bonne chance, Batman.

(Après être entré dans l'ancien entrepôt)

LE PINGOUIN: Très stupide de vous montrer à nouveau votre visage, Batman. Je vais vous faire payer pour tout le chagrin que vous m'avez donné.

BATMAN: Je pense que je vais envoyer ton oiseau dans son nid.

(Après avoir vaincu le pingouin)

SCARECROW: Je vais te donner une grande dose de mon gaz spécial!

BATMAN: Tu devrais apprendre des nouveaux trucs, Scarecrow!

(Après avoir vaincu Scarecrow)

CLAYFACE: Batman! Je vais t'écraser! Je ne laisserai personne tenir à ma façon.

BATMAN: Clayface! Tu penses vraiment que tu peux me battre si facilement?

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa- 1980

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise Anadolu teknik Lisesi	1994	1999	Bursa Tophane
Lisans	2001	2006	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2011	2014	Uludağ Üniversitesi

Doktora

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi

: İngilizce- İyi
: Fransızca- Çok iyi
: İspanyolca - Orta

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
1.	2005-2007	Bursa Özel Final Okulları
2.	2007-2009	Alta Metal Kalıp ve Sac
3.	2009-2013	Akdemir A.Ş.
4.	2013 -	Uludağ Üniversitesi

Yurt Dışı Görevleri :

Kullandığı Burslar :

Aldığı Ödüller : **AR- GE Günleri 2013 Poster sunumu ikincilik ödülü**

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar :

Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği :

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler : **KUAP (E) – 2012 / 65**

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar :

ALABAY, S. (2013). La Notion d'Interactivité dans la Mise en Pratique. *Les Dialogues Francophones en Europe*. Szeged: Université de Szeged.

Yayımlanan Çalışmalar :

Diğer Profesyonel Etkinlikler:

ULUDAĞ
ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN
FORMU

Yazar Adı Soyadı	Sercan ALABAY
Tez Adı	Enseignement / Apprentissage Du FLE Avec Les Jeux Vidéo
Enstitü	Eğitimi Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Yabancı Diller
Bilim Dalı	Fransız Dili Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans Tezi
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Şeref KARA
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza:

RİT-FR-KDD-12/0