

Artículo de investigación

L'intégration des jeux vidéo coopératifs et individuels en classe de français langue étrangère

La integración de los videojuegos cooperativos e individuales en la clase de francés como lengua extranjera

The Integration of Cooperative and Individual Video Games in the French as a Foreign Language Classroom

Sébastien Véjux¹

Cómo referenciar:

Véjux, S. (2026). L'intégration des jeux vidéo coopératifs et individuels en classe de français langue étrangère. *INNOVACADEMIA*, 2(2), 15-37.

<https://doi.org/10.29105/innoacad.v2i2.74>

¹ Máster en Ciencias de la Educación con mención en Francés Lenguas Extranjeras, Universidad Lille 3, Francia.
Centro de Estudio y Certificación de Lenguas Extranjeras. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: [0009-0009-2340-3500](https://orcid.org/0009-0009-2340-3500)
Contacto: svejux@uanl.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional* (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.



RESUMEN

Palabras clave:

*videojuegos,
francés como lengua
extranjera,
didáctica de lenguas.*

Esta investigación explora la integración de videojuegos cooperativos e individuales en una clase de francés como lengua extranjera (FLE) dentro de un centro de idiomas universitario en México, con 36 estudiantes de niveles situados entre A2 y B1. Su objetivo es analizar en qué medida estos recursos videolúdicos, cuando son didactizados, pueden favorecer la motivación de los aprendientes, las interacciones en la lengua meta y el aprendizaje lingüístico. A partir de experiencias de campo, el estudio adopta un diseño de estudio de caso exploratorio con un enfoque mixto, basado en el análisis de sesiones parcialmente grabadas, producciones escritas y cuestionarios. Los resultados ponen de manifiesto una alta implicación de los aprendientes y un uso funcional de la lengua, especialmente a través de interacciones orientadas hacia la realización de cibertareas y la adquisición de léxico contextualizado. Asimismo, muestran que los procesos de aprendizaje observados son en gran medida implícitos. Sin embargo, algunos resultados invitan a relativizar estos beneficios, en particular las limitaciones relacionadas con las condiciones de implementación de la integración de estos dispositivos en contexto escolar. El estudio pone de relieve el valor pedagógico de los videojuegos en la clase de FLE, al tiempo que subraya la importancia de las condiciones didácticas en las que se utilizan.

RÉSUMÉ

Mots-clés

*jeux vidéo,
français langue étrangère,
didactique des langues.*

Cette recherche explore l'intégration de jeux vidéo coopératifs et individuels en classe de français langue étrangère (FLE) au sein d'un centre de langues universitaire au Mexique, auprès de 36 étudiants de niveaux situés entre A2 et B1. Elle vise à comprendre dans quelle mesure ces supports vidéoludiques, lorsqu'ils sont didactisés, peuvent favoriser la motivation des apprenants, les interactions en langue cible et les apprentissages linguistiques. À partir de données recueillies sur le terrain, la démarche adoptée relève d'une étude de cas exploratoire à approche mixte, fondée sur l'analyse de séances partiellement filmées, de productions écrites et de questionnaires. Les résultats mettent en évidence une forte implication des apprenants et une mobilisation fonctionnelle de la langue, notamment à travers des interactions orientées vers la réalisation de cybertâches et l'acquisition de lexique contextualisé. Ils montrent également que les apprentissages observés relèvent en grande partie de processus implicites. Toutefois, certains éléments invitent à nuancer ces apports, en particulier les limites liées aux contraintes de mise en œuvre de l'intégration de ces dispositifs en contexte scolaire. L'étude met en avant les vertus pédagogiques des jeux vidéo en classe de FLE, tout en soulignant l'importance des conditions didactiques dans lesquelles ils sont utilisés.

ABSTRACT

This research explores the integration of cooperative and individual video games in a French as a Foreign Language (FFL) classroom within a university language center in Mexico, with 36 students at levels ranging between A2 and B1. It aims to examine to what extent these video game-based resources, when didacticized, can foster learners' motivation, interactions in the target language, and language learning. Based on field experiences, the study adopts an exploratory case study design with a mixed-methods approach, drawing on the analysis of partially recorded sessions, written productions, and questionnaires. The findings highlight a high level of learner engagement and a functional use of the language, particularly through interactions oriented toward the completion of cybertasks and the acquisition of contextualized vocabulary. They also show that the observed learning processes are largely implicit. However, some elements call for a more nuanced view of these benefits, particularly the limitations related to the constraints of implementing these pedagogical tools in a school context. The study highlights the pedagogical value of video games in the FFL classroom, while emphasizing the importance of the didactic conditions in which they are used.

Keywords:

*video games,
French as a foreign language,
language teaching
methodology*

INTRODUCTION

L'usage des jeux vidéo (JV) dans l'enseignement des langues suscite un intérêt croissant. De nombreux travaux ont mis en évidence leur potentiel en matière de motivation des apprenants (Bonenfant & Philippette, 2018; Gee, 2003; Prensky, 2001) et de développement des compétences linguistiques (Chowdhury et al., 2024; Govender & Arnedo-Moreno, 2021; Hladonik & Váradí, 2023; Xu et al., 2020). Toutefois, leur utilisation en milieu scolaire demeure limitée et se réduit souvent à des initiatives isolées. Par ailleurs, ces travaux ont exploré leurs effets sur l'apprentissage de l'anglais, les pratiques effectives de la langue qu'ils peuvent déclencher en classe de FLE restent encore peu documentées.

Ce décalage entre potentiel reconnu et usages observés en contexte institutionnel soulève la question de leur place réelle dans un dispositif didactique structuré. Au regard de ce constat, le présent article vise à contribuer à ce champ d'investigation en examinant empiriquement l'emploi des JV en classe de FLE dans un contexte universitaire. Plus précisément, il s'agit de répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'intégration de JV en classe de FLE est-elle pertinente pour l'enseignement du français, et à quelles conditions?

Cette question principale se décline en trois interrogations secondaires :

- Dans quelle mesure ces dispositifs favorisent-ils l'adhésion des apprenants à l'activité?
- Dans quelle mesure les interactions qu'ils génèrent s'inscrivent-elles dans une perspective orientée vers la tâche?
- Dans quelle mesure permettent-ils l'émergence d'apprentissages linguistiques?

CADRE THÉORIQUE

Pour comprendre le concept d'apprentissage des langues par le jeu numérique (ALJN), il est important de commencer par définir les principales notions fréquemment mobilisées dans la littérature. Cette approche s'inscrit plus largement dans le champ de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur

(ALAO), qui regroupe l'ensemble des usages des technologies numériques au service de la formation linguistique.

L'apprentissage par le jeu renvoie à l'utilisation d'activités ludiques comme supports éducatifs, qu'elles soient numériques ou non. Dans ce cadre, un jeu numérique désigne tout dispositif vidéoludique fonctionnant sur un support technologique (ordinateur, tablette, smartphone ou console).

Au sein de cette catégorie, plusieurs types de jeux peuvent être distingués. D'abord, les jeux sérieux sont conçus dans une finalité éducative, informative ou de sensibilisation, sans que ceux-ci soient nécessairement dédiés à l'enseignement (Sorbonne Université, 2019). Ensuite, les jeux éducatifs visent explicitement l'acquisition de connaissances ou de compétences spécifiques, dont certaines peuvent relever du domaine linguistique (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2022). Enfin, à l'inverse, les JV commerciaux sont développés dans un but de divertissement, sans intention pédagogique initiale. Toutefois, ils peuvent faire l'objet d'un réinvestissement didactique lorsqu'ils sont intégrés dans un dispositif pédagogique (Éthier et al., 2022). Cette distinction renvoie ainsi à deux perspectives complémentaires: une logique de conception éducative d'une part, et une logique d'appropriation pédagogique d'autre part.

Par ailleurs, certaines approches ne reposent pas sur l'usage direct du jeu, mais sur la gamification. Celle-ci consiste à intégrer des mécanismes issus du jeu (points, niveaux, récompenses, défis, classements) dans des contextes non nécessairement ludiques afin de renforcer l'engagement des apprenants. Cette approche prend souvent la forme d'activités brèves ou de mini-jeux, où les éléments ludiques peuvent structurer la formation sans constituer un jeu à part entière.

Dans le cadre plus précis de cette étude, l'apprentissage par le jeu numérique désigne l'utilisation de jeux sur support technologique à des fins éducatives, en combinant contenus pédagogiques et mécaniques ludiques. Dans le cas de l'ALJN, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences linguistiques

à travers ces environnements vidéoludiques. La langue n'y est pas uniquement un objet d'acquisition, mais devient un outil mobilisé dans l'action, au sein de situations interactives, contextualisées et orientées vers la réalisation de missions.

Toutefois, ces typologies, bien qu'utiles pour situer les dispositifs, ne suffisent pas à rendre compte des processus d'apprentissage à l'œuvre dans ces environnements vidéoludiques. Il convient dès lors de dépasser une approche descriptive des types de jeux numériques pour s'intéresser aux mécanismes susceptibles d'expliquer les effets de l'intégration des JV commerciaux en contexte d'enseignement des langues.

Dans ce but, cette étude s'appuie sur trois dimensions complémentaires permettant d'en saisir les effets potentiels: l'engagement des apprenants, leur participation à des activités orientées vers l'action et les formes d'apprentissage linguistique susceptibles d'en émerger. Ces dimensions ne sont pas envisagées de manière indépendante, mais comme interdépendantes au sein d'un même processus.

LE JV COMME LEVIER MOTIVATIONNEL

La motivation est un processus théorisé dans les années 1940 par Maslow (1943), qui repose sur l'idée de besoins fondamentaux à combler pour favoriser l'adhésion à une activité. Dans ce contexte, la motivation est influencée par des facteurs internes comme la satisfaction personnelle ou l'intérêt, et des facteurs externes comme les rétroactions ou la reconnaissance. Bien que ce modèle constitue un cadre théorique fondateur, il a été largement complété par des approches contemporaines qui mettent davantage l'accent sur les dynamiques motivationnelles en contexte d'apprentissage.

D'après McCombs et Pope (2000), l'approche sociocognitive souligne que ces variables externes et internes jouent un rôle déterminant dans la motivation à apprendre. Parmi ces facteurs, les auteurs mentionnent que l'implication d'un apprenant dépend de l'idée qu'il se fait de sa propre compétence, de sa capacité à anticiper la réussite ou l'échec d'une

tâche et des sentiments positifs ou négatifs qui en résultent. En d'autres termes, le sentiment de satisfaction à accomplir une mission peut renforcer la perception qu'a un apprenant de ses aptitudes et ainsi contribuer à sa participation à l'activité. Par ailleurs, Viau (2000) ajoute que l'engagement cognitif de l'apprenant provient de sa volonté d'investir toutes ses capacités et ses efforts dans la réussite d'un défi qu'il ne juge ni trop facile ni trop difficile à accomplir. Ces éléments peuvent être éclairés par la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2013), selon laquelle la motivation intrinsèque est favorisée lorsque les apprenants perçoivent un sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Les environnements vidéoludiques en langue cible semblent particulièrement propices à la satisfaction de ces besoins psychologiques, dans la mesure où ils permettent la mobilisation des compétences langagières des apprenants et leur engagement dans des tâches perçues comme accessibles.

Les travaux fondateurs de Prensky (2001) mettent en évidence six caractéristiques intrinsèques du JV susceptibles de capter l'intérêt des joueurs. Parmi celles-ci figurent des règles structurantes qui encadrent l'activité, des objectifs qui orientent les actions, un système de rétroaction immédiat permettant au joueur d'évaluer sa progression, des défis stimulant la créativité et les émotions, des interactions avec l'environnement ou d'autres joueurs et un univers narratif.

Cependant, les travaux plus récents de Bonenfant et Philippette (2018) sur l'engagement dans des dispositifs vidéoludiques remettent en question cette approche, jugée réductrice. Ces auteurs montrent que l'implication ne découle pas automatiquement de la présence de ces éléments, mais dépend du contexte dans lequel ils sont mis en œuvre. Les mécanismes ludiques (rétroaction, défis, objectifs, etc.) doivent ainsi être compris non comme des facteurs intrinsèquement motivants, mais comme des leviers d'influence visant à engager l'apprenant dans une activité.

De ce point de vue, l'engagement repose moins sur les caractéristiques formelles du JV que sur le sens que les individus lui attribuent, leur disposition à y

participer et leur adhésion aux objectifs sous-jacents. Cet engagement révèle précisément le potentiel actionnel de ces dispositifs vidéoludiques. En effet, un apprenant motivé, impliqué dans une tâche perçue comme signifiante, n'est plus seulement un joueur mais devient un acteur social qui mobilise la langue pour agir, interagir et atteindre un objectif. Cette dynamique, dans laquelle la motivation constitue la condition d'une véritable mise en action de l'apprenant, invite à articuler la dimension motivationnelle des JV avec les principes de la perspective actionnelle telle que la définit le Cadre européen de référence pour les langues (CECR; Conseil de l'Europe, 2001).

LE JV AU SERVICE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) considère l'utilisateur d'une langue comme un acteur social qui a pour rôle d'accomplir des tâches, qui ne sont pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donnés. L'ALJN tend à encourager les scénarios actionnels où la langue constitue un moyen d'atteindre un objectif dont la réalisation devient prioritaire. Dans ces activités vidéoludiques, la langue n'est plus une fin en soi, mais un outil au service de l'action permettant de communiquer dans des contextes authentiques, souvent collaboratifs.

Selon Dalgarno et Lee (2010), les environnements vidéoludiques multi-utilisateurs favorisent ce type de dynamique: ils permettent aux apprenants d'effectuer des tâches partagées reposant sur une interdépendance fonctionnelle entre les participants. Cette organisation incite les joueurs à coopérer, à se coordonner et à élaborer conjointement des stratégies afin d'atteindre un but commun, ce qui renforce la dimension actionnelle de l'activité langagière. Les JV, en particulier ceux qui sont coopératifs, offrent précisément ce type de cadre, en plaçant les joueurs dans des environnements immersifs où ils doivent accomplir des tâches, résoudre des problèmes et collaborer avec d'autres participants pour atteindre un dessein collectif. Les activités vidéoludiques peuvent être considérées comme des cybertâches, dans lesquelles l'apprenant agit comme

un acteur social virtuel. Dans ce contexte, la langue devient un instrument bien réel permettant à la fois d'échanger des informations et de construire des connaissances individuelles et collectives par l'action.

Cette dynamique est mise en évidence par les travaux de Hanghøj et al. (2022), qui soulignent l'importance des interactions et des contextes d'usage dans les environnements vidéoludiques, ainsi que le rôle de la collaboration dans l'engagement des apprenants dans des activités situées. Dans ces situations virtuelles simulant des situations authentiques, les apprenants sont engagés dans des pratiques sociales orientées vers une finalité concrète. L'apprentissage peut donc prendre une dimension active et collaborative. C'est dans ce type de contexte que peut se développer ce que Gee (2003) nomme l'apprentissage actif, défini comme l'acquisition d'un nouveau domaine sémiotique, entendu comme un ensemble de pratiques mobilisant différentes modalités pour produire du sens, par une participation active et réfléchie. Il mentionne trois éléments fondamentaux: expérimenter le monde autrement; former de nouvelles affiliations sociales dans un groupe; acquérir des ressources qui peuvent préparer les futurs apprentissages.

Ce concept d'apprentissage actif conduit à envisager ce processus comme une construction progressive des connaissances. Il ne se limite pas à la maîtrise de la langue, mais porte sur la capacité d'un apprenant à interagir avec le monde et avec les autres. Dans cette perspective, l'apprentissage peut être envisagé selon une approche constructiviste, dans laquelle les connaissances se construisent par l'action, l'expérimentation et l'erreur. Schmoll (2017) indique que l'environnement ludique peut contribuer à ce processus car il peut faciliter la déstigmatisation de l'erreur en incitant le joueur-apprenant à associer un échec au domaine ludique plutôt qu'au registre langagier, ce qui favorise une prise de risque et une communication davantage libérée des contraintes évaluatives.

L'ensemble de ces caractéristiques conduit à envisager les JV comme des environnements privilégiés pour la mise en œuvre d'activités orientées vers l'action.

En plaçant les joueurs-apprenants dans des situations de résolution de cybertâches, souvent collaboratives et contextualisées, ils les amènent à mobiliser la langue comme un outil d'action et de coordination. Les JV dispensent des missions virtuelles, inscrites dans des contextes signifiants et interactifs, qui favorisent ainsi la construction progressive des apprentissages. Cela suppose que les interactions observées relèvent effectivement d'usages langagiers significatifs et génèrent des apprentissages linguistiques réels dont la nature demeure à préciser. S'agit-il d'apprentissages volontaires, résultant d'une attention consciente portée à la langue, ou d'une acquisition involontaire, produite de manière inconsciente au fil de l'action? Cette question invite à examiner plus précisément les formes et les conditions d'apprentissage que les JV sont susceptibles de favoriser.

LE JV COMME VECTEUR D'APPRENTISSAGES

Selon une enquête en ligne réalisée auprès de 52 étudiants par Hladonik et Váradí (2023), les JV permettraient d'apprendre de nouveaux mots et expressions principalement en compréhension écrite. Les résultats de cette étude montrent que la majorité des participants, 84,6%, ont déclaré avoir appris de nouveaux mots et expressions en jouant aux JV et 76,9 % considèrent que ces éléments linguistiques leur sont utiles en contexte scolaire. Cependant, l'étude ne rend compte ni des processus d'acquisition ni de la nature des apprentissages, ce qui soulève des interrogations à cet égard.

La nature pluri-sémiotique des JV, combinant des éléments textuels, visuels, auditifs et narratifs, semble constituer un atout permettant aux apprenants d'accéder au sens de nouveaux contenus linguistiques, même en l'absence d'une compréhension exhaustive. Cette accessibilité repose sur la mobilisation d'indices contextuels variés, facilitant la déduction du sens. Cette caractéristique corrobore l'hypothèse de l'input compréhensible, traduit comme apport langagier, tel que défini par Krashen (1985), selon laquelle l'acquisition linguistique repose sur l'exposition à des messages globalement compréhensibles. Ce concept trouve un prolongement dans la théorie du double

codage (Chowdhury et al., 2024), selon laquelle la cognition repose sur l'articulation de deux systèmes complémentaires: un système verbal, lié au langage, et un système non verbal, lié aux représentations visuelles et sensorielles. L'apprentissage repose ainsi sur la mobilisation conjointe de ces deux systèmes, favorisant l'établissement de liens entre la forme et le sens des mots, dont l'efficacité dépend des conditions d'engagement des apprenants dans l'activité. À cet égard, Csikszentmihalyi (2014) décrit un état de flow, traduit par expérience optimale, caractérisé par une concentration intense sur une tâche perçue comme à la fois stimulante et accessible. Dans cet état, l'attention est principalement dirigée vers la résolution de la tâche, ce qui favorise le traitement du sens et crée des conditions propices à ce que Krashen (1985) désigne comme un input compréhensible.

Les travaux de Govender et Arnedo-Moreno (2021), ainsi que ceux de Xu et al. (2020) montrent que l'acquisition du lexique est la plus fréquemment documentée dans les contextes d'ALJN, notamment en raison d'une exposition répétée à des éléments lexicaux au sein de ces environnements vidéoludiques. Néanmoins, cela peut refléter un axe de recherche davantage centré sur des éléments facilement mesurables que sur des compétences langagières plus complexes et plus difficiles à analyser. Cette idée d'exposition répétée trouve écho dans les travaux de Gee (2003), qui évoque le terme de *concentrated sample*, traduit par échantillon concentré, caractéristique des premières phases du JV, qui permet au joueur de se familiariser avec les éléments essentiels de l'environnement vidéoludique et constitue un socle pour les apprentissages ultérieurs.

Cette exposition répétée, combinée à une contextualisation intensive des unités lexicales, contribue à la construction du sens et à leur mémorisation progressive. Ce constat est confirmé par les recherches de Calvo-Ferrer et Belda-Medina (2021) qui mettent en évidence l'influence positive de cette répétition sur l'apprentissage du vocabulaire en anglais. Cependant, les auteurs distinguent deux conditions d'apprentissage: une condition intentionnelle, dans laquelle les apprenants disposent

d'une liste de mots cibles à réutiliser pendant le jeu, et une condition incidentelle, où ces mêmes mots sont rencontrés au fil de l'activité sans consigne explicite. Les résultats montrent que les performances sont nettement supérieures en condition intentionnelle. Toutefois, les données indiquent également que la répétition des formes lexicales joue un rôle déterminant dans leur acquisition, y compris en l'absence d'instruction explicite, ce qui suggère que les JV peuvent combiner des dynamiques à la fois intentionnelles et incidentelles.

D'une part, les apprentissages intentionnels impliquent une mobilisation consciente et organisée de stratégies visant l'acquisition de nouveaux savoirs. Ils peuvent ainsi être rapprochés du concept d'auto-apprentissage, tel que le décrit Barbot (2000), qui désigne des procédures de construction de savoirs dans lesquels le sujet adopte une posture active et réflexive et régule son activité au sein d'un dispositif structuré de médiations. D'autre part, les apprentissages incidentels sont des processus inconscients ne donnant pas lieu à des explications formalisées. Perruchet et Poulin-Charronnat (2012) soulignent que de nombreuses acquisitions complexes s'effectuent à l'insu de l'apprenant, phénomène qu'ils regroupent sous la notion d'apprentissage implicite. Dans ce cadre, le fait que les apprenants se concentrent sur le sens de l'activité plutôt que sur la forme linguistique rejoint l'idée de Krashen (1985) selon laquelle l'acquisition se réalise à travers des processus largement implicites, à partir d'un input compréhensible. Cependant, le contexte scolaire complexifie cette distinction. En effet, la conscience du cadre pédagogique de l'activité peut amener les apprenants à traiter ce qui aurait pu relever d'une acquisition incidentelle de manière intentionnelle, à travers une démarche d'auto-apprentissage. Dès lors, l'isolation des mécaniques véritablement implicites devient difficile à établir.

Ainsi, les JV semblent favoriser des formes d'apprentissage reposant sur l'exposition, la répétition et la contextualisation des contenus linguistiques, en particulier sur le plan lexical. Toutefois, l'ALJN doit être envisagé comme un ensemble de procédures

dépendant à la fois des caractéristiques des environnements vidéoludiques et des conditions d'engagement des apprenants, ce qui confirme leur interdépendance dans les processus motivationnels et actionnels précédemment évoqués. Si ces approches mettent en évidence le potentiel pédagogique des JV, elles tendent à en présenter une image essentiellement favorable, au risque d'en occulter les contraintes réelles, notamment en contexte scolaire. Or, entre le potentiel théorique de ces dispositifs et leur mise en œuvre effective en classe, il existe un écart que la littérature invite à ne pas minimiser. Reconnaître les vertus des JV en contexte d'apprentissage implique donc d'examiner simultanément les obstacles qui en limitent l'intégration, qu'ils soient d'ordre institutionnel, pédagogique ou matériel.

LES LIMITES ET LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION EN CLASSE

Le recours aux JV en contexte scolaire apparaît moins fréquent que l'utilisation d'autres dispositifs ludiques à visée pédagogique, un écart que Baek (2008) attribue à six freins majeurs :

- L'inflexibilité du curriculum: il est difficile pour les enseignants de trouver un jeu correspondant précisément aux objectifs d'apprentissage du programme institutionnel.
- Les effets négatifs des JV: ils comprennent des risques d'addiction, des difficultés de concentration sur les contenus d'apprentissage, la perte de contrôle de la classe, l'excès de compétitivité, ainsi que certains effets physiques néfastes comme la fatigue visuelle.
- Le manque de préparation des élèves: il existe des différences dans les compétences vidéoludiques des élèves, ce qui peut influencer sur le temps nécessaire à leur appropriation.
- Le manque de ressources et d'accompagnement: on observe également une absence de scénarios pédagogiques intégrant les JV prêts à l'emploi, un déficit de JV validés par les autorités éducatives, ainsi qu'un manque d'outils d'évaluation adaptés.
- Les contraintes horaires: le temps limité en

classe et la charge du programme éducatif ne permettent pas de mettre en place des activités plus longues.

- **Les contraintes budgétaires:** les JV et le matériel nécessaire (ordinateurs, smartphones, tablettes, consoles de jeux) représentent un coût non négligeable.

Au-delà des contraintes matérielles et institutionnelles, Schmoll (2017) pointe une limite d'ordre motivationnel: selon elle, la motivation que les enseignants prêtent naturellement à toute activité ludique pourrait avoir tendance à s'atténuer lorsque celle-ci révèle de manière trop évidente ses objectifs pédagogiques. Elle estime ainsi que la dimension de jeu doit être perçue comme prioritaire par les joueurs pour favoriser leur implication.

En définitive, si les JV présentent des obstacles réels à leur intégration en contexte scolaire, ces limites ne remettent pas en cause leur potentiel pédagogique mais en précisent certaines conditions de réalisation. Elles invitent à ne pas considérer les environnements vidéoludiques comme des dispositifs universellement efficaces, mais comme des outils dont l'efficacité dépend de la réflexion portée à leur sélection, à leur articulation avec les objectifs d'apprentissage de la classe et à la préparation minutieuse de chaque séance.

SYNTHÈSE

L'analyse de la littérature permet de dégager trois dimensions complémentaires à travers lesquelles les JV peuvent s'inscrire dans une démarche d'enseignement du FLE. Sur le plan motivationnel, les environnements vidéoludiques favorisent l'engagement des apprenants, non pas de manière mécanique à travers leurs caractéristiques formelles, mais grâce au sens que ceux-ci leur attribuent et les conditions de leur mise en œuvre. Sur le plan actionnel, ils offrent un cadre propice à la réalisation de cybertâches dans lesquelles la langue devient un instrument d'action et de coordination sociale, rejoignant les principes de la perspective actionnelle du CECR. Enfin, sur le plan des apprentissages, ils tendent à favoriser des acquisitions linguistiques, notamment lexicales, reposant sur

des mécanismes d'exposition, de répétition et de contextualisation. Ces acquisitions semblent relever principalement de processus implicites, bien que la conscience du cadre pédagogique de l'activité puisse, en contexte scolaire, induire des formes d'apprentissage intentionnelles.

Cette articulation entre engagement, action et apprentissage constitue le fil conducteur de la présente étude qui cherche à analyser empiriquement, à travers une approche mixte combinant données quantitatives et qualitatives, dans quelle mesure les effets identifiés dans la littérature se vérifient empiriquement en classe de FLE.

MÉTHODOLOGIE

Cette contribution se situe dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Ce travail adopte une approche mixte, combinant une dimension qualitative basée sur des observations d'interactions orales et de productions écrites, ainsi qu'une dimension quantitative reposant sur des questionnaires. Cet article s'inscrit dans une étude de cas exploratoire dans laquelle la généralisation n'est pas un objectif. Elle se concentre sur l'observation de tendances susceptibles d'alimenter des recherches plus systématiques. L'intention est plutôt d'observer l'intégration des JV en classe de FLE afin de permettre aux lecteurs d'interpréter les principes théoriques en fonction de leurs propres contextes. À cet effet, une démarche de triangulation des données a été adoptée, consistant à croiser les données déclaratives issues de questionnaires avec des données observées (interactions orales et productions écrites), afin de renforcer la validité interne des analyses.

CONTEXTE

Les données ont été recueillies lors de sept séances pédagogiques intégrant des JV auprès d'apprenants de français inscrits au Centre d'Études et de Certifications de Langues Étrangères (CCL) de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL) à Monterrey (Mexique). Les activités reposant sur des JV coopératifs ont été réalisées en présentiel et en ligne, tandis que celles utilisant des JV individuels ont été menées dans le

cadre d'un devoir autonome à effectuer à la maison, précédées d'une séance de préparation en classe.

PROFIL DES PARTICIPANTS

Les 36 participants impliqués dans cette étude appartenaient à des groupes bimestriels déjà constitués au moment de l'expérimentation. À l'exception de deux apprenants âgés de 27 et 58 ans, la majorité présentait un profil d'âge relativement homogène (entre 17 et 23 ans). En revanche, les niveaux de compétence en français variaient du niveau A2 au niveau B1. Parmi eux, 26 ont participé aux séances intégrant les JV coopératifs *Overcooked* ou *Keep Talking and Nobody Explodes* en présentiel et en ligne, tandis que 10 ont pris part aux activités intégrant des JV individuels, dont 7 ont utilisé *SimCity* et 3 *Les Sims Mobile*. Cette répartition correspond aux groupes tels qu'ils existaient au moment de l'expérimentation et ne résulte pas d'une sélection intentionnelle des participants.

JV SÉLECTIONNÉS

Les JV coopératifs utilisés, *Overcooked* et *Keep Talking and Nobody Explodes (KTANE)*, visaient à favoriser les interactions entre les apprenants et à consolider les contenus abordés en classe. Ces séances de jeu ont duré 40 minutes et ont été suivies d'un questionnaire individuel.

Les JV individuels *SimCity* et *Les Sims Mobile* ont été proposés sur la base du volontariat, à des apprenants de niveau A2 afin de renforcer des points de grammaire et de vocabulaire vus en classe. Après une séance de préparation pour expliquer comment installer l'application mobile en français et détailler la nature du devoir à remettre, les étudiants ont réalisé les différents objectifs proposés par le JV ainsi que le devoir maison de manière autonome. Ces activités ont permis d'encourager des productions écrites visant à présenter leurs réalisations. Ce travail a été accompagné d'un questionnaire, différent dans sa forme, mais comparable dans son contenu à celui utilisé pour les JV coopératifs.

Il convient de mentionner que *Les Sims Mobile*, utilisé au moment de la collecte des données

en 2021, n'est plus disponible sur les plateformes de téléchargement au moment de la rédaction de cet article. Les données recueillies dans ce cadre conservent néanmoins leur pertinence au regard de leur valeur pédagogique, dans la mesure où elles rendent compte d'un dispositif situé. En outre, une autre version intitulée *Les Sims FreePlay* est disponible, ce qui permet d'envisager des répliques de l'expérience à partir d'environnements vidéoludiques similaires et actuellement accessibles.

LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire a été élaboré à partir des catégories issues du cadre théorique, notamment la motivation (sentiments et perceptions), la coopération (utilité perçue et limites) et l'acquisition linguistique (apprentissages). Cependant, il n'a pas fait l'objet d'une validation scientifique et constitue un outil d'exploration dont le but est de recueillir des perceptions déclarées, ce qui implique que les résultats doivent être interprétés avec prudence et ne peuvent être considérés comme des éléments de mesure stables des phénomènes étudiés.

Dans le cadre des expériences vidéoludiques coopératives, incluant les JV *Overcooked* et *Keep Talking and Nobody Explodes (KTANE)*, un questionnaire de cinq questions ouvertes a été administré à la fin des séances. Son objectif était de qualifier les émotions ressenties par les apprenants pendant la séance, d'identifier les compétences morphosyntaxiques et lexicales qu'ils déclaraient avoir acquises ou renforcées et de leur permettre d'exprimer librement leurs perceptions de l'expérience.

Concernant les expériences vidéoludiques individuelles, reposant sur *SimCity* et *Les Sims Mobile*, le dispositif de recueil a été adapté au niveau de la classe, au JV utilisé et à la scénarisation didactique proposée. S'agissant de l'activité menée avec *SimCity*, les participants ont été invités à produire un commentaire libre portant sur leur expérience. Ce choix méthodologique visait à encourager une expression spontanée et à limiter le guidage des réponses. En ce qui concerne *Les Sims Mobile*, le dispositif de recueil reposait sur trois questions ouvertes, portant

respectivement sur l'appréciation de l'activité et les justifications associées, les apprentissages perçus (étayés par des exemples) ainsi que la pertinence de l'activité au regard des contenus abordés en classe. Bien que la forme des instruments de collecte diffère selon les JV expérimentés, les données recueillies demeuraient dirigées dans une même logique analytique fondée sur les catégories issues du cadre théorique en vue d'assurer une cohérence méthodologique dans le traitement et l'interprétation des résultats.

L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données repose sur une approche qualitative fondée sur l'observation et l'interprétation des productions orales et écrites des apprenants, mises en corrélation avec des éléments quantitatifs issus des questionnaires. Cette démarche vise à confronter les perceptions des participants à des indices observables, permettant de nuancer et de valider les résultats obtenus.

Le corpus qualitatif se fonde sur un sous-ensemble des données recueillies. Pour les JV coopératifs, les interactions orales analysées proviennent de deux séances filmées partiellement. Ce choix a été déterminé par des critères de qualité sonore et d'exploitabilité interactionnelle des enregistrements disponibles, les autres séances ne permettant pas une captation suffisamment claire pour une transcription fiable. Pour les JV individuels, une seule production écrite a été retenue parmi les dix recueillies. Ce choix s'appuie sur deux critères: la consistance et la richesse de la production, d'une part, et la présence significative de nouveaux éléments lexicaux issus de l'environnement vidéoludique d'autre part, ce qui en fait un cas particulièrement représentatif des phénomènes étudiés. Il convient par ailleurs de préciser que les données qualitatives ne peuvent être mises en correspondance directe avec les questionnaires individuels, dans la mesure où ces derniers ont été administrés de manière anonyme. L'analyse quantitative porte ainsi sur l'ensemble des répondants, tandis que l'analyse qualitative s'appuie sur les productions de six apprenants pour

les interactions orales et de deux apprenants pour les productions écrites, sans qu'il soit possible d'établir un lien nominatif entre ces deux sources.

Le traitement des données s'est déroulé en trois temps. Dans un premier temps, les données issues des questionnaires ont fait l'objet d'un traitement descriptif reposant sur le calcul de fréquences et de pourcentages, calculés à partir du nombre de réponses obtenues pour chaque item.

Dans un second temps, ces données ont été soumises à une analyse par catégorisation thématique. Elle a d'abord suivi une logique déductive: les trois catégories issues du cadre théorique (motivation, perspective actionnelle et apprentissages linguistiques) ont constitué une grille d'analyse initiale permettant de coder les données. Ce premier codage a ensuite été enrichi par une démarche inductive: la lecture attentive des données a conduit à identifier des sous-catégories non anticipées, qui ont permis d'affiner et de nuancer l'analyse.

Dans un dernier temps, les données issues des différentes sources (perceptions déclarées des apprenants à travers les questionnaires, productions écrites et interactions orales observées en situation) ont été mises en relation dans une logique de triangulation. Cette démarche vise à confronter ce que les participants déclarent à des indices observables, afin de renforcer la validité interprétative des résultats.

Pour analyser les résultats, trois axes principaux ont ainsi été retenus en lien avec les catégories du cadre théorique, tout en intégrant les sous-catégories émergentes identifiées lors du codage. La motivation a été analysée à partir des sentiments déclarés par les apprenants dans le questionnaire ainsi que de leur perception globale de la séance. Sur le plan de la dimension actionnelle, les perceptions de coopération exprimées par les participants ont été confrontées à l'analyse des échanges verbaux (types d'actes de parole et fréquence des interactions) afin d'évaluer l'écart éventuel entre discours et pratiques. Il convient toutefois de préciser que cet axe n'a pu être observé que pour les sessions ayant intégré des JV coopératifs. Quant aux apprentissages linguistiques, les déclarations des apprenants relatives à la mobilisation

de vocabulaire ou de structures grammaticales ont été mises en regard de leurs productions écrites et de leurs interactions orales, afin de vérifier le réemploi effectif.

L'ANALYSE DES INTERACTIONS ORALES

Les JV coopératifs, tels qu'Overcooked ou KTANE, sont des JV où plusieurs joueurs peuvent interagir simultanément sur le même écran. Ceux-ci sont utilisés pour examiner leur potentiel pour favoriser le développement des échanges verbaux spontanés et l'élaboration de stratégies collaboratives en vue d'accomplir des cybertâches.

OVERCOOKED

Dans le JV Overcooked, les joueurs incarnent des cuisiniers chargés de préparer et de servir des plats dans un temps limité. Chaque mission impose la réalisation de recettes spécifiques (soupe, sushi, pizza, etc.) nécessitant différentes étapes: récupérer les aliments, les découper, les cuire, les assembler et les servir. La difficulté réside dans la gestion du temps et l'organisation collective au sein d'un espace instable et évolutif. En effet, certaines cuisines sont des environnements mobiles, comme un bateau, où le mouvement constant de l'embarcation modifie la disposition des postes de travail et contraint les joueurs à s'adapter en permanence.

La consigne donnée aux participants était d'utiliser exclusivement le français durant l'activité. Il leur était également suggéré de travailler en équipe afin de réussir les différentes missions proposées. Cette situation a conduit les apprenants à élaborer leur stratégie en répartissant les rôles, ce qui a contribué à rendre la collaboration plus fonctionnelle.

Voici un exemple de répartition des rôles que nous avons relevé dans la séance n°1. La transcription des échanges qui suit a été reproduite fidèlement, en respectant les erreurs originales à des fins d'analyse.

- Le joueur 2 récupère les ingrédients et les apporte au joueur 3.

- Le joueur 3 se charge de découper les ingrédients.

- Le joueur 1 récupère les ingrédients coupés et

les fait cuire.

- Le joueur 4 dresse les assiettes avec les ingrédients cuisinés et sert les plats aux clients.

Transcription 1 – Séance n°1 : Overcooked

Élève 1: Ok!
Élève 2: La première c'est...champignon!
Élève 3: Donnez-moi pignon!
Élève 1: Champignon!
Élève 4: Champignon.
Élève 2: Champignon!
Élève 3: Champignon est là!
Élève 2: Où est la soupe?
Élève 3: Une champignon!
Élève 4: Coupe-la!
Élève 1: Coupe!
Élève 3: Ok! Donne-moi un champignon!
Élève 1: Ok!
Élève 4: Et le plat?
Élève 1: Ha...l'assiette?
Élève 4: L'assiette!
Élève 1: C'est à gauche!
Élève 4: Merci!
Élève 1: Ha...
Élève 3: Ha non, non, non, non!
Élève 4: Ha...
Élève 3: Un champignon!
Élève 2: Un...oignons?
Élève 4: Mais déjà c'est parti!
Élève 2: Des champignons, champignons! Coupe des champignons!
Élève 3: Les champignon, ici.
Élève 4: Tomate!
Élève 2: Tomate, tomate, tomate!
Élève 1: Coupe les tomates!
Élève 3: Ha!! Adios! Non! Ah!
Élève 1: Ici!
Élève 4: Le plat, le plat!
Élève 1: Quel plat?
Élève 2: Le plat, le plat, le plat!
Élève 1: L'assiette?
Élève 4: L'assiette! Montre-moi l'assiette!
Élève 1: Une soupe!
Tous: (Exclamation collective) Waaa!
Élève 2: Wooo, une autre champignon!
Élève 3: Non...
Élève 2: 224! [Commentant le score apparaissant sur l'écran]
Tous: (Exclamation de joie collective) Wooo ! [Réactions de joie des élèves après avoir réussi la mission]

La situation pédagogique renforce l'interdépendance des participants et donne lieu à une forte fréquence d'échanges spontanés en langue cible pour coordonner les actions, formuler des demandes ou des instructions et ajuster l'organisation en temps réel. Les structures grammaticales comme l'impératif sont mobilisées, parfois avec des hésitations ou des approximations morphologiques. Un relevé plus précis des occurrences dans cette transcription permet d'identifier environ sept emplois de formes impératives. Parmi celles-ci, cinq correspondent à des usages morphosyntaxiquement attendus («Coupe-la!», «Donne-moi un champignon!», «Coupe des champignons!», «Coupe les tomates!», «Montre-moi l'assiette!») tandis que deux présentent des formes approximatives ou elliptiques (par exemple: «Donnez-moi pignon!», «Coupe!»). Ce décompte, bien qu'indicatif au regard de la taille du corpus, permet de nuancer l'observation générale en distinguant des usages fonctionnellement efficaces mais linguistiquement hétérogènes. Par ailleurs, certaines formes hybrides («Donnez-moi pignon») témoignent d'une segmentation encore instable du lexique, où la proximité phonologique semble prévaloir sur la précision lexicale. Cette prédominance des échanges brefs et directifs suggère que la nature de la cybertâche structure les productions langagières, en orientant les apprenants vers des formes linguistiques économes et immédiatement opératoires, ce qui favorise certes la fluidité interactionnelle mais limite potentiellement l'autocorrection dans l'utilisation des formes morphosyntaxiques plus complexes. Des microprocessus de construction du savoir signalent une tentative d'appropriation plus précise du lexique. En effet, en témoigne l'ajustement lexical de l'élève n°4 qui, après avoir utilisé le terme «plat», reformule «assiette». Ces éléments constituent des indices situés d'acquisition en contexte, dans lesquels les ajustements entre pairs semblent jouer un rôle dans l'affinement progressif des productions et la construction des apprentissages.

KEEP TALKING AND NOBODY EXPLODES (KTANE)

Le JV KTANE met en scène des démineurs qui ont

pour mission de désamorcer une bombe dans un temps imparti. Les étudiants sont répartis en binômes. L'un incarne le démineur et doit décrire la bombe virtuelle, tandis que l'autre, l'instructeur, est muni d'un manuel et interprète ces informations afin de transmettre les instructions pour la désactiver. La réussite de la mission dépend alors de la précision lexicale, la clarté des consignes et la gestion du temps. Les erreurs de manipulation étant limitées à trois, toute approximation dans les échanges entraîne la détonation prématurée. Pour scénariser la situation, l'accompagnant a joué le rôle d'un interlocuteur francophone menaçant de faire exploser la bombe à distance si les démineurs utilisaient une autre langue que le français. Afin de limiter les contraintes techniques, une version non officielle du JV, accessible gratuitement en ligne, a été utilisée.

La transcription suivante des échanges est reproduite de manière fidèle, en respectant les erreurs originales à des fins d'analyse.

Transcription 2 – Séance n°4: KTANE – binôme n°1

Élève 1 (le démineur): Ok Vas-y! J'ai 4 fils!

Élève 2 (l'instructeur): Ok...heu...Il y a plus d'un fil rouge ou non?

Élève 1: Non, il y a seulement un.

Élève 2: Et le dernier fil est jaune?

Élève 1: Non!

Élève 2: Non?

Élève 1: (confirme en hochant la tête de gauche à droite)

Élève 2: Heu... Combien de fils bleus ?

Élève 1: Mmm... Aucune!

Élève 2: Aucune...heu...Combien de fils jaunes?

Élève 1: Seulement un !

Élève 2: Heu...copier le...le...couper...couper, pardon, le deuxième

Élève 1: Ok, c'est fait ! Et le suivant c'est les symboles, j'ai un espèce de e à l'inverse et un 6 ... mais étrange, un OM. Je sais pas si tu connais le symbole de OM? C'est comme...

Élève 2: Omega ?

Élève 1: un O mais avec comme ça (Elle le représente avec ses mains)

Élève 2: Oui, oui, Omega!

Cette asymétrie d'information génère une forte dépendance interactionnelle et stimule la production d'énoncés orientés vers la collecte d'informations dans laquelle les structures interrogatives jouent un rôle central. Par ailleurs, ces interrogations ne visent pas uniquement à obtenir de l'information, mais structurent également la progression, segmentant l'échange en

unités séquentielles qui guident le démineur vers l'action correcte. Un relevé des occurrences dans cette transcription permet d'identifier six énoncés interrogatifs. Parmi ceux-ci, trois correspondent à des formulations relativement conformes aux structures attendues («Et le dernier fil est jaune?», «Il y a plus d'un fil rouge ou non?», «Je sais pas si tu connais le symbole de OM?»), tandis que trois présentent des formes elliptiques («Combien de fils bleus?», «Combien de fils jaunes?», «Omega?»). Malgré ces approximations, ces énoncés remplissent leur fonction communicative en permettant la progression de la tâche. Ils constituent ici l'outil linguistique principal pour organiser la coopération en permettant de faire circuler des informations, de confirmer les hypothèses et d'ajuster les actions.

Contrairement à *Overcooked*, où dominent les injonctions et les actes de parole directifs, *KTANE* favorise davantage l'émergence des phrases interrogatives. Ce contraste entre les deux JV suggère que la nature de la cybertâche influence directement les formes linguistiques mobilisées, les situations nécessitant une transmission d'informations précises favorisant les structures interrogatives, tandis que les contextes d'action rapide privilégient les formes injonctives. Cette variation fonctionnelle renforce l'idée d'une

adaptation des ressources linguistiques aux contraintes interactionnelles de la tâche. Cependant, les deux corpus semblent révéler un usage stratégique et orienté vers l'efficacité de la langue cible pour accomplir cette tâche, ce qui constitue un indicateur contextualisé propre à ce dispositif d'apprentissage.

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE SUR LES JV COOPÉRATIFS

Pour chacune des cinq questions, les réponses sont regroupées en différentes catégories thématiques à partir des éléments mentionnés par les participants. Chaque apprenant pouvant fournir plusieurs éléments de réponse, un même individu peut être comptabilisé dans plusieurs catégories.

Le tableau indique le nombre d'étudiants ayant évoqué au moins un élément relevant de chaque catégorie, ainsi que la proportion correspondante par rapport à l'ensemble des participants (N = 26). Ces proportions renvoient donc à des fréquences de perceptions déclarées. Les exemples indiqués entre parenthèses sont issus des réponses collectées. Celles qui étaient en espagnol ont été traduites et celles qui étaient écrites en français ont été parfois corrigées afin d'en faciliter la lecture.

Tableau 1

Question 1 : Comment avez-vous trouvé l'expérience de jouer à un JV en classe?

Catégories	Participants (N = 26)
Dimension ludique (amusant, divertissant, drôle...)	21 (81%)
Dimension collaborative (travailler en équipe...)	9 (35%)
Dimension expérientielle (intéressant, différent...)	7 (27%)
Dimension linguistique (vocabulaire, expressions...)	5 (19%)

Les éléments de réponse de cette question ont été regroupés en quatre dimensions correspondant aux principaux aspects évoqués par les participants: les dimensions ludique (le caractère amusant ou divertissant de l'expérience), collaborative (le travail en équipe et les interactions entre participants), expérientielle (l'aspect innovant ou original de l'activité) et linguistique (la valorisation d'apprentissages de mots ou d'expressions issus du JV). Les réponses mettent principalement en avant la dimension ludique de l'activité, mentionnée par 21 participants sur 26 (81%). Citées respectivement par 9

(35%) et 7 participants (27%), les dimensions collaborative et expérientielle apparaissent de manière secondaire. Enfin, la dimension linguistique est indiquée seulement par 5 personnes (19%). La dimension ludique apparaît ainsi comme la plus fréquemment relevée parmi les catégories identifiées, ce qui témoigne de l'importance accordée à cet aspect par les participants dans leurs perceptions. Cette prédominance peut également être interprétée comme un effet de nouveauté lié au caractère innovant du dispositif. En effet, les apprenants sont susceptibles de valoriser en priorité les aspects les plus immédiatement

perceptibles de l'expérience, au détriment des dimensions linguistiques, dont les effets sont plus différés et peuvent

échapper plus facilement à la conscience réflexive des apprenants.

Tableau 2

Question 2: Quels sentiments avez-vous éprouvés?

Catégories	Participants (N = 26)
Sentiments positifs	
Dimension ludique (joie, plaisir, bonheur...)	20 (77%)
Dimension motivationnelle (motivation, enthousiasme...)	12 (46%)
Dimension émotionnelle (surprise, excitation...)	11 (42%)
Dimension valorisante (fierté, satisfaction, intérêt...)	9 (35%)
Dimension sécurisante (moins de peur, moins de stress...)	2 (8%)
Sentiments négatifs	
Dimension ludique (frustration)	5 (19%)
Dimension motivationnelle (ennui)	1 (4%)
Dimension émotionnelle (peur, désespoir...)	2 (8%)
Dimension valorisante (inquiétude, anxiété...)	4 (15%)
Dimension sécurisante (hésitation, confusion...)	2 (8%)

Les sentiments déclarés par les participants ont été regroupés en cinq catégories d'émotions positives et négatives: les dimensions ludique (l'aspect amusant du JV), motivationnelle (le facteur motivant de l'expérience), émotionnelle (le caractère stimulant de l'activité), valorisante (les sentiments liés à la réussite ou à l'échec) et sécurisante (la perception de l'erreur). Les résultats montrent que les sentiments sont majoritairement positifs dans les réponses des répondants, ce qui traduit une tendance globalement favorable. La dimension ludique est la plus fréquemment mentionnée, citée par 20 individus sur 26 (77%). Les dimensions motivationnelle

et émotionnelle apparaissent fréquemment, évoquées respectivement par 12 (46%) et 11 participants (42%). La dimension valorisante est énoncée par 9 répondants (35%). La dimension sécurisante est marginalement indiquée par 2 personnes (8%). Les sentiments négatifs apparaissent dans des proportions plus faibles. La frustration, associée à la dimension ludique, est relevée par 5 participants (19%). L'inquiétude et l'anxiété, liées à la dimension valorisante, sont mises en avant par 4 personnes (15%). Les autres sentiments négatifs, tels que l'ennui, la peur ou l'hésitation, sont signalés de manière plus ponctuelle.

Tableau 3

Question 3: Avez-vous appris de nouvelles choses?

Catégories	Participants (N = 26)
Dimension lexicale (vocabulaire, lexique...)	22 (85%)
Dimension morphosyntaxique (grammaire...)	7 (27%)
Dimension communicative (communiquer...)	7 (27%)
Dimension phonétique (phonétique)	1 (4%)

Les nouveaux apprentissages déclarés, ainsi que la réactivation des connaissances oubliées, ont été regroupés en quatre dimensions: les dimensions lexicale (le vocabulaire), morphosyntaxique (les structures grammaticales), communicative (les actes de parole) et phonétique (la prononciation).

Le premier élément significatif de ces résultats indique que 24 participants (92%) ont déclaré avoir

appris de nouvelles choses, ce qui reflète une perception largement positive de l'expérience, sans pour autant constituer une mesure quantifiable des apprentissages réalisés. Parmi les 2 personnes (8%) ayant répondu négativement, l'un souligne que pour un niveau inférieur au sien, l'activité pourrait générer de nouveaux apprentissages. «Avec ce jeu-vidéo, non. Mais à un niveau 2 ça peut être marche, vocabulaire, impératif, etc.». Les

acquisitions d'ordre lexical dominant largement les réponses puisqu'elles sont mentionnées par 22 individus (85%). Les nouvelles connaissances liées à la grammaire et à la communication sont évoquées chacune par 7 répondants (27%). La dimension phonétique apparaît de manière plus marginale: un seul participant (4%) la relève. Ce décalage entre la fréquence des apprentissages lexicaux et celle des autres dimensions peut s'expliquer

par la nature même des JV utilisés, qui exposent les apprenants à un vocabulaire souvent associé à des actions répétées et contextualisées, ce qui en facilite la réutilisation spontanée, contrairement aux structures grammaticales ou phonétiques, dont la perception requiert un regard métalinguistique qu'ils n'adoptent pas spontanément en situation de jeu.

Tableau 4

Question 4: Pensez-vous que les JV peuvent être utilisés en classe?

Catégories	Participants (N = 26)
Dimension pédagogique (apprentissage, révisions...)	15 (58%)
Dimension ludique (amusant, ludique...)	7 (27%)
Dimension motivationnelle (motiver, plus vivant...)	6 (23%)
Dimension collaborative (travail en équipe...)	3 (12%)
Dimension didactique (dépend du jeu...)	3 (12%)

Les réponses des participants ont été regroupées en cinq catégories. Certaines d'entre elles ont déjà été présentées, notamment les dimensions ludique, motivationnelle et collaborative. Les autres dimensions identifiées sont les dimensions pédagogique (les apprentissages) et didactique (la pertinence de l'intégration d'un JV dans une classe). Il est à noter que les 26 répondants (100%) considèrent que les JV peuvent être utilisés en classe. Selon les résultats, les JV seraient principalement utiles pour leur valeur pédagogique. Celle-ci est mentionnée par 15 personnes

(58%). La dimension ludique apparaît également dans les réponses et est citée par 7 individus (27%). La dimension motivationnelle est évoquée par 6 participants (23%). Enfin, certaines réponses mettent en avant les dimensions collaborative et didactique, chacune étant rapportée par 3 apprenants. (12%). La question étant dirigée vers l'utilisation des JV en classe, les participants indiquent par leurs réponses qu'ils considèrent que ces supports ont une valeur pédagogique qui, dans un contexte de classe, dépasse l'aspect purement ludique.

Tableau 5

Question 5: Selon vous, l'utilisation des JV pour apprendre une langue présente-t-elle des avantages et/ou des inconvénients?

Catégories	Participants (N = 26)
Uniquement des avantages	12 (46%)
Dimension linguistique (apprentissage, communication...)	17 (65%)
Dimension motivationnelle (motivant, attractif...)	12 (46%)
Dimension ludique (amusant, divertissant...)	8 (31%)
Dimension collaborative (travail ensemble...)	4 (15%)
Avantages et inconvénients	14 (54%)
Dimension attentionnelle (distraction...)	7 (27%)
Dimension d'accessibilité (sans expérience...)	4 (15%)
Dimension éthique (contenu violent, JV inappropriés...)	2 (8%)
Dimension organisationnelle (manque de temps)	1 (4%)

Les réponses des participants ont été regroupées en huit dimensions correspondant à quatre avantages et quatre inconvénients perçus de l'utilisation des JV

en classe. Les nouvelles dimensions identifiées relèvent exclusivement des inconvénients, comme les dimensions attentionnelle (le risque de distraction), d'accessibilité

(les difficultés de prise en main des commandes pour les apprenants non familiers avec les JV), éthique (la présence possible de contenus violents ou inadaptés) et organisationnelle (les contraintes de temps dans le cadre des horaires de la classe). Pour 12 répondants (46%), l'utilisation des JV en classe de FLE ne présente pas d'inconvénients, tandis que 14 autres (54%) évoquent des avantages et des inconvénients. Bien que plusieurs individus mentionnent des aspects négatifs, notamment en termes de distraction ou d'accessibilité, ces éléments coexistent avec une forte valorisation des aspects positifs, ce qui traduit une perception globalement favorable malgré la conscience des limites du dispositif. Parmi les avantages, la dimension linguistique est la plus fréquemment évoquée, citée par 17 apprenants (65%). La dimension motivationnelle apparaît également de manière significative, relevée par 12 participants (46%). La dimension ludique est citée par 8 répondants (31%). Enfin, la dimension collaborative est évoquée par 4 personnes (15%). Concernant les inconvénients, le principal élément mentionné est la dimension attentionnelle, citée par 7 participants (27%). La dimension d'accessibilité est relevée par 4 individus (15%). Les dimensions éthiques et organisationnelles, respectivement indiquée par 2 (8%) et 1 (4%) personnes, apparaissent plus marginalement dans les réponses. Les apprenants semblent considérer que les inconvénients n'existent pas si le JV est utilisé dans un but pédagogique.

L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES SUR SIMCITY

Concernant *SimCity*, les étudiants devaient construire une ville virtuelle puis en proposer une description écrite. La consigne consistait à présenter les principales infrastructures et situer les bâtiments les uns par rapport aux autres. Les phrases étaient rédigées sous forme de légendes accompagnant des captures d'écran réalisées par les apprenants durant leurs sessions de jeu.

Dans ma ville il y a des appartements payen en face de la gazette urbaine, à côté de les appartements payen il y a un quartier rochie et a bâtiment résidentiel, il y a un mairie et derrière à quincaillerie, à côté de la quincaillerie il y a une boutique de matériaux, deux petite usines, et à centrale à charbon, en face de la centrale à charbon il y a une centrale à charbon, et à côté de la centrale à charbon il y a deux petite usine,

un entrepôt, et une centrale éolienne, à côté de la mairie il y a une centrale éolienne, deux bâtiments résidentiels, un parc miroitant, derrière de le bâtiment résidentiel il y a des appartements oxford, en face de les appartements Oxford il y a un quartier roche, à côté il y a un bâtiment résidentiel, et un château d'eau (base), et à côté de la gazette urbaine il y a des tours sellier, un bâtiment résidentiel, et une petite caserne de pompiers.
(Présentation écrite d'un apprenant, *SimCity*, 2021)

Cet écrit témoigne d'une réutilisation efficace des contenus abordés en classe pour décrire un espace urbain. L'apprenant a mobilisé les structures morphosyntaxiques telles que les présentatifs («il y a») et les prépositions de lieu («en face de», «à côté de», entre autres). L'analyse montre également la présence d'un lexique vu en classe («ville», «appartement», «quartier», «bâtiment», «boutique», «mairie», «parc» et «caserne de pompiers»), ainsi que d'un lexique nouveau directement issu du JV («gazette », «quincaillerie», «usines», «centrale à charbon », «entrepôt», «centrale éolienne», «château d'eau» et «tour »). Cela indique qu'il ne s'agit pas simplement d'un réemploi de mots travaillés en cours, mais d'une combinaison entre acquisition en contexte scolaire et apports lexicaux fournis par l'environnement vidéoludique. Le JV semble avoir contribué à l'apprentissage contextualisé de nouveaux mots, tels qu'ils se manifestent dans la production analysée. Par ailleurs, malgré la présence de nombreuses erreurs morphosyntaxiques, la structuration globale du discours reste cohérente et permet de comprendre l'organisation spatiale décrite. Cela suggère une priorité accordée à la transmission du sens, dans une logique comparable à celle observée dans les interactions orales, où l'efficacité communicative prime sur la correction formelle. Cette convergence entre productions orales et écrites tend à indiquer que la focalisation sur le sens constitue une caractéristique transversale de l'apprentissage d'une langue par le JV, indépendamment du type de production.

L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES SUR SIMCITY

Concernant *Les Sims Mobile*, les apprenants devaient rédiger une description physique et morale de leur personnage, décrire ses activités quotidiennes et raconter un récit au passé. Lors de la deuxième et troisième partie,

les productions devaient être formulées sous forme de légendes accompagnant des captures d'écran réalisées au cours de leurs sessions de jeu.

Production écrite 1: Ma Sim appelle Bella Morel et elle a 21 ans. Elle a les cheveux bruns, frisés et court, elle a les yeux marrons et grands. Elle est grande et mince avec un teint brun clair. Elle aime s'habiller de façon moderne et formelle-décontractée et aime aussi se maquiller. Elle porte une robe de couleur crème avec une ceinture marron, elle porte aussi des talons hauts marrons, un bracelet, un collier et des boucles d'oreilles dorées. Elle est un peu sérieuse mais sociable et amusante. Elle aime travailler mais aussi sortir avec des amis. Elle est très amical et aime marcher sur la plage regarder le coucher de soleil.

Production écrite 2 (A): Aujourd'hui, Bella regarde la télé sur le sofa. Après avoir regardé la télé, Bella lit un livre. Bella parle maintenant à Scott Parker, son meilleur ami. Dans l'après-midi, Bella purifie la plante maudite. Plus tard elle se détend un peu dans son lit. Quand Bella se réveille elle va au frigo et prend un café infus à froid. Elle se brosse les dents avec prudence. Bella va à travailler et préparer le café. Quand Bella rentre à sa maison elle arrose les plantes. Le soir pour son dîner elle réchauffer un repas.

Production écrite 2 (B): Dans la matinée, Bella s'est assis en regardant le téléphone. Plus tard elle a pris une douche embuée. Sur le sofa Bella a discuté avec son amie Myra à propos de la météo. Un peu plus tard, elle a reposé sur la table. Bella a rempli le réfrigérateur. Bella est allé en ville et a mangé un repas. Au restaurant elle s'est lavé les mains. Quand Bella est arrivé à sa maison elle s'est parlé à soi-même. Dans l'après-midi, Bella a parlé avec ses amies Vanessa et Scott. Avant d'aller dormir, Bella a regardé un documentaire sur les lamas et elle a adoré.

Les trois textes montrent une mobilisation

des contenus grammaticaux vus en classe (verbes de la description physique et morale, adjectifs qualificatifs, expressions de temps, verbes de la routine quotidienne, présent de l'indicatif et passé composé). Certains éléments lexicaux vus en classe sont mobilisés («s'appeler», «être», «avoir», «cheveux», «bruns», «frisés», etc.) mais il est important de noter l'apparition de lexique nouveau («teint», «crème», «dorées», «sociable», «coucher de soleil», «se détendre», «arroser», «réchauffer», «rempli»), voire de groupes syntaxiques très spécifiques directement issus du JV («purifie la plante maudite», «café infusé à froid», «se brosse les dents avec prudence», «a pris une douche embuée», «a rempli le réfrigérateur», «s'est parlé à soi-même», «a regardé un documentaire sur les lamas»).

L'articulation entre le réinvestissement des apprentissages et l'intégration d'un vocabulaire contextuel fourni par le JV constitue un indice d'acquisition en contexte dans ce dispositif spécifique, plutôt que d'un simple exercice de réemploi. Ces productions montrent également une capacité à intégrer des éléments narratifs et descriptifs dans un même discours, ce qui témoigne d'une mobilisation relativement complexe des ressources linguistiques dans un cadre guidé par la cybertâche. Cette hybridation discursive constitue un indicateur intéressant du développement des compétences langagières et mériterait d'être approfondie dans des recherches ultérieures.

L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES SUR LES JV INDIVIDUELS

Comme indiqué précédemment, les questionnaires utilisés pour ces deux expériences différaient dans leur forme mais non dans leur contenu. Les réponses ont été regroupées en différentes catégories thématiques

à partir des éléments mentionnés par les participants. Chaque apprenant pouvant fournir plusieurs éléments de réponse, un même individu peut être comptabilisé dans plusieurs catégories.

Tableau 6

Synthèse des commentaires sur SimCity

Catégories	% des participants (N = 5)
Dimension pédagogique (vocabulaire, lecture...)	4 (80%)
Dimension ludique (amusant, divertissant...)	3 (60%)
Dimension motivationnelle (dynamique, engageant...)	3 (60%)

Bien que ces résultats doivent être interprétés avec prudence, compte tenu du nombre restreint de participants (N = 5), ils montrent que la dimension pédagogique est la plus fréquemment évoquée dans les commentaires des participants, mentionnée par 4 d'entre eux (80%). Les dimensions ludique et

motivationnelle apparaissent également dans les réponses, chacune étant citée par 3 participants (60%). Cela confirme les observations précédentes qui soulignent que les apprenants considèrent la valeur pédagogique des JV prédominante sur l'aspect ludique dans un contexte d'apprentissage.

Tableau 7

Synthèse des trois questions sur Les Sims Mobile

Catégories	% des participants (N = 3)
Dimension ludique (amusant, agréable...)	3 (100%)
Dimension linguistique (nouveaux mots, conjugaison...)	3 (100%)
Dimension pédagogique (contenus de la classe...)	3 (100%)

Les réponses des 3 participants témoignent d'une perception globalement favorable de l'activité: appréciation de l'activité, acquisition de nouveaux éléments et consolidation de contenus vus en classe. Ces résultats restent néanmoins à considérer avec

prudence au regard de la taille du groupe et du fait qu'ils ont cité chacune des catégories. Toutefois, cela démontre que pour eux, les JV peuvent être ludiques, pédagogiques et favoriser les acquisitions.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Ces résultats permettent ainsi de mettre en évidence une cohérence entre les pratiques observées et les perceptions déclarées, suggérant que les JV ne se contentent pas d'engager les apprenants, mais orientent effectivement leurs usages de la langue dans des situations d'interaction ou de production contextualisées.

dans les questionnaires relatifs aux JV individuels, où les dimensions pédagogique, ludique et motivationnelle sont unanimement valorisées. Elle est par ailleurs confirmée par l'analyse des productions écrites issues de *SimCity* et de *Les Sims Mobile*, qui révèlent une articulation entre les contenus vus en classe et l'intégration de nouveaux éléments lexicaux issus des JV utilisés. L'apprentissage semble ainsi s'inscrire dans un cadre contextualisé et orienté vers la réalisation de la tâche.

Dans les activités basées sur les JV coopératifs, la forte motivation déclarée dans les questionnaires se reflète dans la fréquence et la spontanéité des échanges observés lors des activités coopératives. De plus, bien que ces échanges spontanés, caractérisés par leur dimension fonctionnelle, présentent certaines approximations morphosyntaxiques, ils favorisent l'emploi de structures linguistiques spécifiques. Cette spécialisation des formes en fonction des contraintes de la cybertâche souligne le rôle structurant du contexte sur les productions langagières.

Toutefois, certains éléments invitent à nuancer ces résultats. La communication observée reste souvent centrée sur l'efficacité immédiate au détriment de la correction formelle, et plusieurs contraintes sont mentionnées par les participants, telles que les risques de distraction, les difficultés d'accessibilité ou encore les limites liées à la durée de la classe. Ces aspects soulignent la nécessité d'un encadrement pédagogique adapté.

Par ailleurs, les résultats des questionnaires soulignent une perception largement positive de l'expérience vidéoludique. Les dimensions ludique et motivationnelle apparaissent comme centrales, tandis que les apprenants reconnaissent également les apports linguistiques de ces activités, en particulier sur le plan lexical. Cette tendance se retrouve également

Ces limites ne remettent pas en cause la tendance générale observée: cette convergence entre données déclaratives et observations empiriques contribue ainsi à renforcer la validité interne des résultats, malgré l'absence de validation statistique. Ces derniers suggèrent que les JV constituent des supports favorisant l'engagement des joueurs-apprenants et la mobilisation de la langue en contexte.

MISE EN PERSPECTIVE ET DISCUSSION

L'objectif de cette discussion est de mettre en perspective les résultats obtenus avec les concepts du cadre théorique. Il s'agit d'examiner dans quelle mesure les observations issues des interactions orales, des productions écrites et des questionnaires font écho aux apports théoriques retenus concernant la motivation, la dimension actionnelle et les apprentissages linguistiques en contexte vidéoludique.

MOTIVATION ET ENGAGEMENT DES JOUEURS-APPRENANTS

Les résultats montrent que les activités exploitant les JV sont largement perçues sous un angle ludique, ce qui indique que les joueurs-apprenants associent prioritairement cette expérience à une forme de divertissement. Cette perception suggère que l'entrée dans l'activité se fait d'abord par l'engagement affectif plutôt que par une intention explicitement pédagogique, confirmant ainsi le rôle central de la dimension ludique comme vecteur d'adhésion initiale.

Cette entrée par le registre affectif se manifeste par des sentiments qui pourraient être attribués aux défis proposés par le JV qui, selon Prensky (2001), stimulent la créativité et génèrent des réponses émotionnelles fortes. Cependant, comme le soulignent Bonenfant et Philippette (2018), l'adhésion à l'activité ludique ne découle pas mécaniquement des propriétés du dispositif, mais du sens que les joueurs-apprenants attribuent à l'activité et des conditions de sa mise en œuvre. Cette dynamique s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2013), dans la mesure où les environnements vidéoludiques semblent favoriser simultanément un sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Elle rejoint ainsi la notion d'engagement cognitif (Viau, 2000), dans laquelle l'apprenant investit ses ressources pour accomplir une tâche perçue comme signifiante, et s'inscrit dans une perspective sociocognitive (McCombs et Pope, 2000), qui souligne le rôle des perceptions de compétence et des émotions dans l'adhésion à l'activité.

Cependant, les résultats montrent que les joueurs-apprenants ne perçoivent pas uniquement ces activités comme un moment de divertissement:

une majorité d'entre eux souligne également leur dimension pédagogique, en évoquant les possibilités d'apprentissage ou de révision qu'elles offrent. Ces observations suggèrent que l'engagement initial dans le JV peut évoluer vers un engagement dans l'activité pédagogique à condition que le dispositif didactique favorise explicitement cette transformation. Ce résultat nuance l'idée selon laquelle l'efficacité des approches ludiques reposerait sur l'effacement de l'objectif pédagogique au profit de l'aspect ludique (Schmoll, 2017). En tant qu'utilisateurs d'une formation dans laquelle ils investissent du temps et des ressources, les apprenants développent des attentes élevées quant à la pertinence et à la rigueur des dispositifs proposés: si les JV peuvent constituer des leviers d'engagement, ils ne sauraient, selon eux, se substituer aux exigences académiques. Cela implique, pour les enseignants de FLE, de structurer explicitement ces activités en termes d'objectifs, de consignes et de réinvestissements.

INTERACTIONS ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE: DES CYBERTÂCHES AUTHENTIQUES EN LANGUE CIBLE

Les résultats montrent que les JV coopératifs favorisent l'émergence d'interactions orales en langue cible structurées par la réalisation collective de cybertâches, tandis que les JV individuels soutiennent davantage des formes d'expression écrite contextualisées. Cette distinction met en évidence deux modalités complémentaires de mobilisation de la langue, reposant respectivement sur l'interaction et sur la production.

Les JV coopératifs reposent sur une interdépendance fonctionnelle (Dalgarno et Lee, 2010) qui structure des interactions orales orientées vers la co-construction de stratégies. Les joueurs-apprenants y privilégient l'efficacité communicative sur la correction formelle (Schmoll, 2017), adaptant leurs ressources langagières aux contraintes de la cybertâche grâce à une logique d'apprentissage actif (Gee, 2003). Bien que l'environnement soit fictif, les enjeux de réussite collective lui confèrent une authenticité pragmatique réelle (Hanghøj et al., 2022), faisant du joueur-apprenant un acteur social virtuel engagé dans des cybertâches authentiques, au sens de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001).

Dans les JV individuels, la langue est mobilisée pour mettre en récit un univers construit par l'apprenant, ce qui confère à la production écrite une finalité communicative située. Cette démarche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001; Schmoll, 2017; Gee, 2003) distingue clairement l'activité d'un exercice scolaire décontextualisé.

Ainsi, un apport de cette étude est de montrer que le type de JV influence directement les formes langagières mobilisées. Cette observation peut constituer un repère pour les enseignants souhaitant cibler certaines compétences linguistiques à travers le choix des supports vidéoludiques.

DES APPRENTISSAGES IMPLICITES ET CONTEXTUALISÉS

Les résultats indiquent que les apprenants perçoivent majoritairement avoir acquis ou renforcé des connaissances, en particulier sur le plan lexical, et ce dans les deux types de dispositifs. Cette convergence suggère que les JV favorisent des formes d'apprentissage linguistique implicite.

Bien que les apprenants aient conscience des vertus pédagogiques, ils ne mettent pas en place de stratégies d'apprentissage explicites (Barbot, 2000): ils acquièrent des éléments linguistiques sans intention consciente, tout en restant engagés dans une tâche principale non linguistique (Perruchet & Poulin-Charronnat, 2012). Cet engagement, rapproché de l'état d'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2014), oriente l'attention vers le sens plutôt que vers la forme, créant des conditions propices à l'exposition à un input compréhensible (Krashen, 1985) et à l'apprentissage implicite.

Deux mécanismes semblent faciliter ces acquisitions. D'une part, la contextualisation du lexique, soutenue par un double codage cognitif entre éléments verbaux et visuels (Chowdhury et al., 2024), favorise l'établissement de liens entre forme et sens. D'autre part, l'exposition répétée aux contenus linguistiques (Calvo-Ferrer & Belda-Medina, 2021; Govender & Arnedo-Moreno, 2021; Xu et al., 2020), renforcée par la notion d'échantillon concentré (Gee, 2003), favorise leur appropriation progressive. Les productions observées

témoignent d'une réutilisation significative du lexique et des structures grammaticales, y compris d'éléments nouveaux issus de l'environnement vidéoludique. Ces résultats plaident en faveur d'acquisitions linguistiques partiellement implicites, tout en soulignant la nécessité de recherches complémentaires pour en établir la nature et la stabilité.

CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE ET LIMITES DU DISPOSITIF

Cette étude présente certaines limites qu'il convient de préciser. Les résultats, issus d'un centre de langue universitaire présentant un contexte spécifique et d'un nombre restreint de participants, demeurent difficilement généralisables. Les effets observés ne peuvent être attribués aux JV en tant que tels, mais doivent être compris comme le résultat d'une interaction entre leurs caractéristiques, les modalités d'engagement des apprenants et leur intégration didactique en classe de FLE.

Parmi ces limites (Baek, 2008), le risque de distraction apparaît comme le plus fréquemment évoqué par les apprenants. Le manque de familiarité avec les JV constitue également un obstacle, se traduisant par des difficultés de manipulation, voire un sentiment de frustration. La contrainte temporelle représente un frein supplémentaire, certains JV nécessitant un temps d'appropriation difficilement compatible avec les horaires d'enseignement.

Des facteurs institutionnels et matériels s'ajoutent à ces limites: accès au matériel, contraintes budgétaires, soutien institutionnel et manque de ressources pédagogiques dédiées à l'intégration des JV en FLE. Ces conditions, favorables dans le cadre de cette expérimentation, ne sont pas nécessairement reproductibles. Elles soulignent que l'intégration des JV exige une planification rigoureuse, articulant phases de JV, de guidage et d'exploitation pédagogique, ce qui confirme que leur efficacité dépend étroitement des conditions de mise en œuvre.

CONCLUSION

Cette recherche montre que les JV, loin d'être de simples supports motivationnels, peuvent favoriser la création d'un espace d'apprentissage dans lequel l'action et les médiations langagières deviennent centrales dans la réalisation de cybertâches. Les observations réalisées indiquent que leur efficacité ne dépend pas d'un potentiel pédagogique intrinsèque ni d'un niveau linguistique spécifique, mais de la manière dont ils sont intégrés, scénarisés et articulés aux objectifs linguistiques.

La contribution de cette étude réside dans l'analyse de situations pédagogiques concrètes intégrant des JV coopératifs et individuels en classe de FLE, ainsi que dans leur mise en perspective théorique au regard de l'engagement, des interactions et des apprentissages. Elle ne vise pas à généraliser ses résultats, mais à mettre en lumière des conditions de mise en œuvre susceptibles de rendre l'usage des JV didactiquement pertinent.

L'intégration des JV en classe suppose donc une réflexion didactique préalable rigoureuse. Les enseignants doivent notamment adopter une approche discursive afin d'identifier précisément les actes de parole et les types d'interactions qu'ils souhaitent développer, dans la mesure où la nature de la tâche conditionne fortement les productions langagières. Si un objectif linguistique spécifique est visé, comme le développement du lexique, il convient de sélectionner des JV dont la thématique favorise l'émergence d'occurrences pertinentes et récurrentes.

Le choix du JV apparaît ainsi déterminant et doit s'accompagner d'une scénarisation pédagogique explicite: définition du nombre et de la durée des séances, mise en place éventuelle d'une phase de préparation (pré-enseignement du lexique, familiarisation avec les consignes), et organisation d'une étape de réemploi ou de consolidation en classe. Il peut également être pertinent d'introduire une contextualisation au début de l'activité afin de légitimer le recours exclusif au français.

Enfin, l'appropriation du JV par l'enseignant constitue une condition essentielle: celui-ci doit en maîtriser les mécanismes, anticiper les difficultés potentielles et adapter les consignes en conséquence.

L'intégration des JV ne relève donc pas de l'improvisation, mais d'une véritable ingénierie pédagogique. Dans ce cadre, l'accompagnement qui s'est révélé le plus efficace est un accompagnement structurant et médiateur, combinant une scénarisation explicite des tâches, un guidage interactionnel en cours d'activité et des phases de régulation favorisant la réflexion métalangagière et le réemploi.

À plus long terme, les évolutions technologiques récentes, notamment le développement de la réalité virtuelle et de la réalité augmentée, laissent entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation didactique. Ces environnements immersifs invitent à repenser les formes d'interaction, de médiation et d'engagement des apprenants, tout en posant de nouvelles questions quant aux modalités d'intégration pédagogique. Dans ce prolongement, des recherches complémentaires pourraient être menées afin d'analyser plus finement les processus d'acquisition à l'œuvre dans ces contextes, en particulier en ce qui concerne les formes d'apprentissage implicite et intentionnel.

RÉFÉRENCES

- Baek, Y. (2008). What hinders teachers in using computer and video Games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(6), 665-671. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0127>
- Barbot, M. (2000). *Les auto-apprentissages*. CLE International.
- Bonenfant, M., & Philippette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, (10). <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>
- Calvo-Ferrer, J., & Belda-Medina, J. (2021). The effect of multiplayer video games on incidental and intentional L2 vocabulary learning: The case of *Among Us*. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(12), 80. <https://doi.org/10.3390/mti5120080>
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2022). *Mélimélo* [Jeu éducatif] <https://melimelo.ccdmd.qc.ca/>

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Chowdhury, M., Dixon, L., Kuo, L., Donaldson, J., Eslami, Z., Viruru, R., & Luo, W. (2024). Digital game-based language learning for vocabulary development. *Computers and Education Open*, 6, 100160. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100160>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Dalgarno, B., & Lee, M. (2010). What are the learning affordances of 3D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Deci, E., & Ryan, R. (2013). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Electronic Arts. (2014). *SimCity BuildIt* [Jeu vidéo]. Google Play Store.
- Electronic Arts. (2018). *Les Sims Mobile* [Jeu vidéo]. Google Play Store.
- Éthier, M., Lefrançois, D., Déry, C. (2022). Utilisation d'*Assassin's Creed Origins* en classe d'histoire, rétention de connaissances déclaratives et intérêt des élèves pour l'Égypte antique. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, (15). <https://doi.org/10.7202/1091402ar>
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Ghost Town Games, & Team17. (2016). *Overcooked* [Jeu vidéo]. Team17 Digital Ltd, PlayStation 4.
- Govender, T., & Arnedo-Moreno, J. (2021). An analysis of game design elements used in digital game-based language learning. *Sustainability*, 13(12), 6679. <https://doi.org/10.3390/su13126679>
- Hanghøj, T., Kabel, K., & Jensen, S. (2022). Digital games, literacy and language learning in L1 and L2: A comparative review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(2), 1-44. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.2.363>
- Hladonik, G. & Váradi, K. (2023). Video games: A new source of language acquisition. *Humanities science current issues*, (67), 207-212. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-28>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McCombs, B., & Pope, J. (2000). *Motiver ses élèves : Donner le goût d'apprendre*. De Boeck.
- Perruchet, P., & Poulin-Charronnat, B. (2012). Chapitre 8. Mémoire et apprentissage. In M. Denis (éd.), *La psychologie cognitive*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmssh.14817>
- Premsky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. In *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5722>
- Sorbonne Université. (2019). *Hellink* [Jeu sérieux] <https://hellink.fr/>
- StaterZ. (2016). *Keep Talking and Nobody Explodes (version Scratch)* [Jeu vidéo]. Scratch. <https://scratch.mit.edu/projects/119625039>
- Steel Crate Games. (2015). *Keep Talking and Nobody Explodes: Bomb defusal manual*. <https://www.bombmanual.com>
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>
- Xu, Z., Chen, Z., Eutsler, L., Geng, Z., Kogut, A. (2020). A scoping review of digital game-based technology on English language learning. *Education Tech Research Development*, (68), 877-904. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09702-2>