

« Jeux qu'on prend... au sérieux » Pour l'intercompréhension en langues proches¹

Manuel Tost Planet

Universitat Autònoma de Barcelona, manuel.tost@uab.es

Danièle Tost Pardell

Universitat Politècnica de Catalunya, dani@lsi.upc.edu



Synergies Chili n° 8 - 2012 pp. 37-46

Résumé : L'insertion curriculaire de l'intercompréhension en contexte scolaire dépend en grande mesure de l'offre qu'on pourra faire aux systèmes éducatifs de matériaux motivants et pas trop dérangeants pour l'institution. Dans le texte qui suit, après avoir contextualisé brièvement cette problématique, nous présentons ce qu'on appelle les « jeux sérieux » et la littérature, surtout anglo-saxonne, qu'ils ont suscitée ; nous les articulons, ensuite, avec la pratique de l'IC, avant d'exposer, schématiquement, une application, encore en chantier, de cette thématique.

Mots-clés : Intercompréhension - didactique de l'intercompréhension et du plurilinguisme - jeux sérieux - contexte scolaire.

Abstract: The insertion of intercomprehension (IC) in a school context depends largely on the pedagogical materials brought to the educational systems, which must be motivating and not too much disruptive to the institutions. In what follows, after briefly contextualizing this issue, we present the so-called "serious games" (SG) literature, mainly Anglo-saxon, applied to language learning, next we articulate SG with the practice of IC, before describing schematically an application, still under construction, aimed at using SG for language learning from an IC perspective.

Key words: Intercomprehension - didactics of intercomprehension and multilingualism - serious games - school context.

Resumen: La inserción curricular de la intercomprensión en contexto escolar depende en gran medida de la oferta que se pueda hacer a los sistemas educativos de materiales motivadores y no demasiado perturbadores para la institución. En el texto que sigue, después de una breve contextualización de la cuestión, se presentan los llamados «juegos serios» y la literatura, sobre todo anglosajona, que han suscitado; lo articulamos luego con la práctica de la IC, antes de exponer esquemáticamente una aplicación, todavía en construcción, sobre esta temática.

Palabras claves: Intercomprensión - didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo - juegos serios - contexto escolar.

Introduction

L'insertion curriculaire de l'intercompréhension² dans le primaire et le secondaire - appelée de leurs vœux par tous les partisans de l'IC, car c'est à ces niveaux que se situent les choses importantes dans l'enseignement-apprentissage des langues - passe, selon nous, par la conception, l'élaboration et l'expérimentation de matériel pédagogique de nouvelle génération qui se fonde sur l'utilisation des TICE dans les classes de langue. Et ce, pour de nombreuses raisons dont la première est sans doute, comme vient opportunément de le rappeler Michel Serres (2011) que : « De même [...] que la pédagogie fut inventée (*paideia*) par les Grecs, au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture ; de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance ; de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies. ». Or nous nous situons précisément ici dans le domaine de la pédagogie (au sens strict du mot) et dans la mouvance (sinon la révolution) technologique.

Il est encore d'autres raisons qui peuvent s'énoncer de la manière suivante :

- l'utilisation des langages multimédia élargit la notion traditionnelle d'apprentissage, en ce sens qu'ils introduisent la possibilité d'utiliser simultanément le son, le texte, l'image statique et en mouvement dans un cadre interactif ; cette combinaison nouvelle facilite l'accès à des entourages ouverts avec des possibilités d'expression et de communication beaucoup plus riches et plus proches de celles avec lesquelles les élèves sont familiarisés hors de l'école ;
- comme on a pu le dire, « il y a consensus international sur la nécessité de [la] présence [des TICE dans les systèmes éducatifs] et la grande majorité des pays développés ont incorporé depuis quelque temps les ordinateurs et les TBI dans les centres scolaires. » (cf. Tost 2011) ;
- les évaluations faites par des enseignants, de différents niveaux impliqués dans des formations à l'IC (sur ce point, au niveau universitaire y compris) révèlent que des didacticiels tels *Itinéraires romans* ou autres de même nature représentent, outre un grand potentiel pédagogique, un facteur de motivation décisif fondé en particulier sur les pratiques ludiques qu'ils proposent ;
- les TICE exercent un puissant attrait sur les enfants et les adolescents qui manifestent, à leur égard, des aptitudes que les adultes n'arrivent pas toujours à émuler ;
- les TICE constituent un outil irremplaçable pour les approches plurilingues.

Dans cet article, à visée plutôt programmatique, après une présentation des « jeux sérieux » et des perspectives de recherche qu'ils ouvrent en didactique des langues et en intercompréhension, en particulier, nous nous attacherons à décrire un projet de jeu sérieux que nous sommes en train de mettre en œuvre.

Cadrage des « jeux sérieux »

L'origine du terme « jeux sérieux » remonte au mouvement humaniste italien du ^{xv}^e siècle. C'est le philosophe Achille Bocchi qui définit l'oxymoron « *Serio Ludere* » quand il s'engage à expliquer d'une manière plaisante les dogmes platoniciens. Il constate que la difficulté d'un sujet peut être atténuée par une présentation plus légère, suivant ainsi la tradition littéraire du Moyen Âge des

satyres et des fables qui posent des débats moraux ou insinuent des critiques sociales sous une apparence drôle et frivole.

Cependant, le jeu est bien plus qu'une présentation sympathique. Piaget a bien démontré au début du xx^e siècle l'importance des jeux dans la formation de la personnalité des enfants. Joseph Huizinga, dans son œuvre *Homo Ludens*, va plus loin, et définit le jeu comme une fonction humaine essentielle dans le développement de toutes les cultures. Roger Caillois,³ énumérant les traits caractéristiques du jeu, affirme pour sa part qu'il s'agit d'une activité :

- librement choisie, on ne force pas à jouer ;
- circonscrite dans le temps et l'espace du jeu ;
- fictive, qui n'a pas de conséquence sur la vie réelle ;
- soumise à des règles dont l'acceptation par les joueurs est nécessaire ;
- dont on ne connaît pas l'issue à l'avance, puisqu'on peut perdre ou gagner, d'où le défi.

Le joueur s'engage donc librement à relever un défi, qui lui exige habituellement de se tirer de diverses épreuves, selon des règles arbitraires mais acceptées. Bien que la réalité créée dans l'univers du jeu soit virtuelle, l'engagement du joueur est bien réel parce qu'il veut gagner et parce qu'il s'amuse, et c'est pour cela qu'il continue à jouer et renouvelle les parties. Une des mesures de qualité d'un jeu est précisément sa capacité d'attachement à court et long terme.

La technologie informatique et graphique permet de créer des jeux vidéo qui transportent les usagers dans des univers photo-réalistes dans lesquels ils ont une capacité d'interaction sans précédent, dépassant les limites de l'imagination. Grâce au web 2.0 – dont Christian Ollivier (2010) a rappelé récemment qu'il constitue « ...un avenir pour l'apprentissage des langues romanes » – et à la technologie des *smartphones*, il est aujourd'hui possible de jouer à n'importe quel moment et quel endroit avec des partenaires et contre des adversaires qui sont à des milliers de kilomètres.⁴ L'idée de reprendre le concept de « *serioludere* » est donc bien naturelle.

Ce que l'on appelle aujourd'hui « jeux sérieux » ce sont des jeux informatiques conçus pour une finalité autre que celle purement ludique. Ils sont utilisés dans des activités aussi diverses que l'entraînement professionnel de métiers spécialisés, le pilotage d'avions par exemple, la planification d'urgences, le *marketing*, la réhabilitation cognitive, le traitement de phobies, l'entraînement sportif et, bien sûr, l'enseignement. En réalité, les jeux sérieux ont de « sérieux » tout d'abord l'objectif qu'ils poursuivent car le succès des jeux sérieux dépend précisément de leur capacité d'amuser, ou au moins d'intéresser, et surtout de fidéliser. Ils prétendent pallier la rigueur des processus d'apprentissage ou d'entraînement sous une apparence aimable qui combine les quatre éléments essentiels des jeux énumérés plus haut : défi, enjeu, règles et participation active de l'utilisateur par l'interaction avec le logiciel correspondant et avec les coparticipants du jeu.

Jeux sérieux et didactique des langues

Des devinettes aux charades, du *pictionary* au scrabble, quel professeur n'a pas rempli son dernier quart d'heure de classe avec un moment de détente sans

renoncer pour cela à ses objectifs pédagogiques ? Outre habituels, et comme les contes, les jeux sont un excellent instrument didactique. Les jeux sérieux appliqués à l'enseignement des langues s'inscrivent dans cette tradition du jeu comme recours pédagogique mais ils apportent la facilité du support numérique (Warschauer, 2004).

Les jeux classiques de langage comme mots croisés, charades, soupe de lettres et autres peuvent être mis en place facilement sur un dispositif informatique. Cependant, ils n'apportent pas une grande valeur ajoutée à leur version sur papier si ce n'est la possibilité de garder les résultats et de jouer à distance. L'innovation réelle dans l'apprentissage par le jeu vient de l'utilisation d'univers virtuels, c'est-à-dire de mondes artificiels où les usagers peuvent interagir par l'intermédiaire de personnages qui les représentent : leurs avatars.

Il existe actuellement divers prototypes de jeux sérieux basés sur des mondes virtuels pour l'apprentissage de langues étrangères. Nous relevons en particulier le jeu danois *Mingoville* (Holm et Meyer, 2007), conçu pour l'apprentissage de l'anglais par des enfants de diverses nationalités. Le jeu présente un monde virtuel 2D habité par des flamands roses où les enfants peuvent réaliser jusqu'à dix missions virtuelles qui servent de fil conducteur narratif à des activités d'apprentissage. Le jeu *LanguageTrap* (Pierce et Wade, 2010), adressé à des adolescents et à des adultes, met en situation un avatar 3D conduit par l'utilisateur qui, pour résoudre une énigme doit engager des conversations virtuelles avec des personnages dans un univers 3D fictif. L'objectif du jeu est l'apprentissage de l'allemand par des élèves irlandais. Le prototype I-FLEG (Amoia *et al.*, 2011) reproduit en 3D une maison dans laquelle le joueur doit réaliser des activités d'apprentissage liées aux objets qu'il manipule. Le système est doté d'un générateur automatique d'activités qui permet de les varier en fonction du niveau de l'utilisateur. Le système TLCTS (*Tactical Language and Culture Training System*) (Lewis *et al.*, 2005 ; Lewis et Wu, 2008) a été conçu pour l'entraînement militaire de soldats américains destinés à des missions à l'étranger. Il récrée dans le virtuel des scénarios de guerre et propose des missions dans lesquelles les usagers doivent utiliser la langue d'apprentissage aussi bien que la gestualité pour communiquer avec les personnages virtuels. Un autre travail (Ludwig *et al.* 2009), également lié à la formation militaire, aborde la maintenance de la seconde langue dans les périodes de non-utilisation à travers l'utilisation de dispositifs mobiles.

Du point de vue des résultats, tous ces travaux coïncident sur l'effectivité du jeu comme facteur de motivation et mettent en évidence que les jeux de mission dans des univers virtuels sont un excellent fil conducteur sur lequel des activités plus conventionnelles peuvent être facilement connectées. Les jeux à des fins militaires montrent l'importance de la contextualisation, qui permet de lier l'apprentissage de la langue à celui de la culture. Nous retenons également la facilité d'usage des dispositifs mobiles. L'analyse du discours oral aussi bien qu'écrit de l'utilisateur constitue cependant une des principales difficultés technologiques dans la conception de ces jeux. De ce fait, la plupart des jeux mettent l'accent sur la compréhension de la langue étrangère plutôt que sur l'expression. Les usagers doivent comprendre les instructions et les

messages livrés par les personnages du jeu mais pour s'exprimer, ils choisissent les expressions d'une liste.

Aucun de ces prototypes n'est fondé sur l'IC et peu d'entre eux utilisent l'interaction entre joueurs comme un élément clef de l'apprentissage. Nous croyons que l'abordage de l'IC à travers le jeu collaboratif d'étudiants de différentes langues premières peut contribuer à résoudre ces problèmes et permettre un apprentissage plus naturel des langues étrangères.

Exigences et spécifications

La pratique de l'IC à travers un jeu sérieux devrait se fonder sur cinq axes principaux :

- l'ubiquité en ce qui concerne les entourages
- la diversité linguistique possible des participants
- l'évaluation continue
- la répétition des opérations
- l'adaptation du niveau des apprenants

L'ubiquité d'un jeu devrait permettre d'en commencer une partie en classe, la continuer sur son portable dans l'autobus et la finir sur son ordinateur à la maison. L'objectif que l'on viserait ainsi serait de prolonger l'immersion linguistique au-delà de la salle de classe. D'un point de vue technologique, pour garantir cette ubiquité, il faut d'une part que les jeux soient transposables sur différents types de support et, d'autre part, que les résultats soient « persistants » et donc qu'ils puissent être conservés sur un site de façon à pouvoir continuer la partie au point où on l'a laissée quand on a changé de support.

Quand un jeu informatique est développé en réseau de façon concurrente, il peut permettre la participation simultanée d'un grand nombre de joueurs d'origines diverses et de langues premières différentes. Dans la plupart des jeux « ludiques » ce fait est considéré un handicap et il est contourné par l'édition de versions du jeu en différentes langues de façon à ce que chaque joueur puisse lire les instructions dans sa langue. Dans les jeux à grand succès comme *World of Warcrafts*, les joueurs s'inscrivent même sur un serveur national, ce qui restreint *de facto* la communication avec d'autres joueurs de même langue. Dans un jeu un peu moins populaire comme *Ligue of Legends*, il y a moins de serveurs, et donc des joueurs de diverses nationalités peuvent interagir. Dans ce cas, l'anglais est habituellement utilisé comme langue d'échange. Pour la pratique de l'IC il est essentiel de promouvoir l'interaction entre joueurs de diverses langues d'origine dans leur langue respective, dans la LE d'apprentissage ou dans une troisième langue. Si l'on intègre l'IC comme une règle de base du jeu, on oblige les joueurs à se comprendre aussi bien qu'à s'exprimer, en particulier dans les chats et les forums. L'avantage de cette stratégie, c'est que ce sont les joueurs eux-mêmes qui assument la fonction de correction si difficile à automatiser sur un système informatique. On joue sur l'oral aussi bien que sur l'écrit : un joueur s'exprime avec son micro aussi bien qu'avec son clavier dans la langue d'un autre joueur qui doit essayer de le comprendre et, si nécessaire le corriger.

Un des ingrédients essentiels du jeu est l'évaluation continue des joueurs : il faut connaître à tout moment son score pour vouloir l'assurer ou l'améliorer. D'ailleurs, les stratégies que l'on adopte dans une partie dépendent souvent de l'analyse partielle des résultats propres et de ceux des adversaires. La majorité des jeux « ludiques » incorporent même des mécanismes de retro-alimentation positive : primes, points ou bonifications temporelles, armes ou écus protecteurs. Ces primes incitent le joueur à aller plus loin. Dans un jeu sérieux d'apprentissage des langues, cette évaluation continue devrait avoir un effet secondaire important : la recherche de la correction continue quant aux erreurs linguistiques qui, dans un autre contexte, se révèle décourageante, mais qui ici constitue plutôt un adjuvant. Il ne suffira pas d'afficher des résultats numériques, il faudra indiquer clairement quelle est l'erreur et le niveau de difficulté de la solution. De plus, les barèmes de ponctuation du jeu devraient avoir une correspondance avec les objectifs pédagogiques visés.

Le support informatique se prête parfaitement à la répétition des actions, qu'il s'agisse de rejoindre la case de départ ou de revenir au campement de base. Or, la répétition est un des éléments clefs de l'apprentissage en général, et de celui des langues en particulier. Ainsi, la répétition doit être intégrée à la structure du jeu dans les situations et dans les dialogues.

Pour terminer sur ce point, la difficulté d'un jeu doit être en relation avec les capacités des joueurs. Un jeu difficile décourage mais un jeu trop facile n'intéresse pas. Pour trouver l'équilibre entre les deux extrêmes, le jeu doit s'adapter dynamiquement au niveau du joueur et son degré de difficulté au fur et à mesure que le jeu progresse ou, au contraire trouver des aides s'il commet trop d'erreurs.

Un jeu numérique de pistes virtuelles

Les principes généraux ébauchés dans le texte jusqu'ici sont à l'origine de notre projet, lequel, non encore définitivement implémenté, n'est pas moins à un stade avancé d'élaboration. Nous en donnons un aperçu schématique ci-après sans entrer bien entendu dans tous les détails.

On connaît la définition du jeu de piste ou *Chasse au trésor* (autre désignation courante).⁵ Il a pour but de proposer un circuit (en forêt ou en ville, et nous ajoutons sur la Toile) à découvrir par des messages codés, tout en permettant aux participants de travailler en équipe, pour découvrir des codes, des monuments, des sites... Il se joue en groupes de grandeur à définir en fonction de divers facteurs.

Le nôtre met en œuvre six langues romanes, comme la plupart des projets auxquels nous avons participé, mais l'on pourra également, à l'occasion, avoir recours à l'anglais, soit dans les instructions du jeu soit dans les différents scénarios, comme on le verra plus loin. Car il semble bien, comme on a pu le souligner dans un appel à contributions pour un colloque de Redinter,⁶ « qu'on ne puisse faire l'économie d'une réflexion sur le rôle spécifique de l'anglais, à la fois comme passerelle «linguistique» du fait de ses caractéristiques à la

fois romanes et germaniques, mais aussi comme passerelle «cognitive», dans la mesure où c'est maintenant très généralement la première langue «étrangère» apprise et donc, pour un certain nombre de personnes, la première expérience linguistique avec l'altérité ». Arguments auxquels on peut ajouter la forte présence de l'anglais sur Internet. En outre, les destinataires de notre jeu, ce sont des élèves et des enseignants du secondaire, tenants et aboutissants de cette expérience première.

Précédant la mise en place du jeu, il s'agira tout d'abord de prendre connaissance dans le détail de chaque scénario (en l'occurrence, on en a prévu cinq, pour le moment, mais on aura tout loisir d'en développer d'autres sur la base du même schéma).

Un autre aspect externe du dispositif du jeu, pourrait-on dire, concerne l'encadrement pédagogique, que l'on souhaite international et de même niveau éducatif. C'est une question importante, à laquelle il faut apporter le plus grand soin. Il est vrai que de nos jours (et en particulier en Europe) les échanges entre élèves et enseignants de tous les niveaux sont nombreux et de plus en plus fréquents, mais il est vrai également que les difficultés inhérentes aux structures des différents systèmes éducatifs rendent parfois difficile l'organisation concrète d'activités communes à distance. En tout état de cause, ce jeu requiert l'existence ou la création d'une structure d'échanges entre enseignants, qui peut exister indépendamment ou que l'on crée pour la circonstance ; ensuite, éventuellement, entre centres éducatifs qui s'impliqueront dans le jeu ; cette structure comprenant bien évidemment des équipes d'élèves avec leur moniteur.

La première phase du dispositif concerne ce qu'on peut appeler l'organisation du jeu, phase préalable : leur nombre pouvant être variable mais pas moins de trois pour pouvoir tirer tout le profit langagier du jeu. Il faut ensuite désigner l'animateur principal et les différents moniteurs des équipes ; on pourra, bien évidemment, faire tourner ces rôles à chaque scénario. Enfin, dans cette première phase, il faudra déterminer le *modus operandi* concret du jeu (qui peut varier en fonction du scénario). Pour toutes ces opérations les encadreurs se communiquent soit sur le site du jeu soit sur les applications existantes : *Messenger*, *Skype*, etc.

Chaque scénario est différent quant aux thèmes et à l'organisation interne (celle-ci dépendant d'ailleurs de ceux-là), mais il intègre des éléments et un schéma de base permanent qui comprend :

- a - Une recherche d'information sur la Toile (qui doit obliger à interpréter et manipuler des données diverses). Comme pour ce qui concerne l'image que l'institution scolaire se doit d'enseigner à déchiffrer, l'éducation aujourd'hui doit inclure également l'utilisation de tous les recours mis à disposition sur Internet ; et cela requiert un apprentissage incontournable.
- b - La résolution d'une ou de plusieurs énigmes, donnant accès à la suite des opérations. C'est, à n'en pas douter, dans et par la culture de l'effort intellectuel que l'apprentissage devient réellement significatif.

c - La réalisation d'épreuves dont la typologie est variable et point besoin de rappeler à cet endroit la référence au CECR, à l'actionnel ou au co-actionnel.

d - Des interactions à différents niveaux, bien entendu entre utilisateurs et machine, mais aussi entre animateurs et équipes, entre ces derniers et entre les participants entre eux.

Ces quatre niveaux permettent aux joueurs et aux équipes d'accumuler les points nécessaires pour pouvoir continuer le jeu et instituent la compétition entre équipes. Ils doivent inclure des tâches ou macro-tâches de difficulté croissante que nous citons ci-après, principalement linguistique ou culturelles. Elles concernent :

e - Des activités langagières (portant sur le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, les actes de parole, etc., de deux langues au moins). Dans les activités langagières, celles en langue première ou de scolarisation non seulement elles ne sont pas exclues, mais elles sont encore souhaitables.

f - Des activités culturelles et interculturelles ;

g - Des activités plurilingues ;

h - Des activités de synthèse (qui peuvent aller de l'analyse de documents, sonores, iconographiques, vidéo, etc., à l'élaboration de textes divers).

L'ordre de ces éléments doit être différent dans chaque scénario, mais on s'arrangera pour qu'on ne puisse faire l'économie d'aucun d'eux.

Un exemple type

Le cas bien connu de la visite d'un musée, revu dans une perspective informatique, peut illustrer ce que l'on entend, pour notre part, par jeu numérique à visée aussi bien linguistique que culturelle, avec une forte composante *intercompréhensive*. En voici une adaptation.

L'implantation du système se base sur le logiciel *OpenSim* (www.opensim.com) d'une plate-forme fonctionnelle de création de mondes virtuels similaires à ceux de *SecondLife* (www.secondlife.com) et qui supporte de multiples clients et serveurs dans une structure de grille hétérogène. L'univers est doté d'un modèle de musée. Chaque participant est représenté par un avatar de son choix qui, au début, est situé à un endroit différent du musée. Outre les joueurs, le jeu disposera de personnages programmés (un surveillant, une guide, une femme de ménage, d'autres visiteurs...).

Les joueurs connaîtront les noms des membres de leur équipe et ils devront se rechercher dans le monde virtuel. Pour cela quand leurs avatars se rencontreront ils devront se présenter soit dans leur langue première, soit dans la langue de l'autre ou dans la langue d'apprentissage, en utilisant un micro ou en écrivant un texte. Les personnages du jeu seront chargés de donner des instructions ou des pistes dans une ou autre langue. Ces instructions seront adaptées à chaque groupe de participants. Dans la « série 1 », par exemple destinée à l'équipe d'apprenants d'ES L1 apprenant le FR, les joueurs devront savoir poser la question correcte au surveillant en FR pour avoir une piste qui les dirigera vers

un panneau d'affichage, qu'il leur faudra trouver en posant d'autres questions à d'autres personnages. Là, ils trouveront un texte écrit qui complètera ou situera l'information orale et la reproduction iconographique fragmentaire d'un tableau recherché avec une légende tronquée. Les autres personnages pourront apporter une information complémentaire ou des fausses-pistes. Dans la « série 2 », on aura une reproduction d'une autre partie du tableau, et ainsi de suite.

Dans les messages oraux on donne des renseignements sur le lieu où se déroule le jeu, avec des instructions précises sur les tâches à réaliser (« se rendre à tel endroit », « prendre connaissance du plan du musée », détecter la salle où se trouve l'œuvre recherchée », etc. De son côté, le texte écrit en italien, p. ex., complète (ou complique) l'information orale lacunaire (tel l'itinéraire à suivre dans la ville du musée et présente des épreuves qui peuvent être l'identification d'une langue romane (comme l'occitan, le sarde ou le corse). À chacune des étapes du jeu est associée soit une prime (en points) soit une sanction (retrait de points) en cas d'erreur.

Comme on aura pu le déduire, le jeu consiste finalement en la reconstruction, en commun, du puzzle du tableau, chaque équipe suivant un itinéraire différent et ayant résolu des énigmes, vaincu des épreuves et mené à bien des activités diverses.

Retour à la case départ...

La diffusion de l'IC et son insertion curriculaire – qui reste un des défis majeurs de cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues – passe, nous le rappelons à tout venant, par la conception, la création et la mise en circulation de matériaux pédagogiques suffisamment accessibles et motivants pour que, d'une part, les enseignants s'y intéressent réellement et que, d'autre part, les autorités de tutelle de ces derniers ne puissent craindre des bouleversements intempestifs dans l'organisation scolaire.

Les jeux, qui constituent une activité habituelle des systèmes éducatifs et le besoin de trouver des logiciels (*software*) appropriés au matériel (*hardware*) de plus en plus diffusé dans les centres, s'ils sont vraiment pris « au sérieux », peuvent constituer une bonne, pas la seule, certes, mais une bonne et élégante manière de faciliter cette diffusion souhaitée de l'IC. C'est en tout cas le sens de la présente proposition.

Bibliographie

- Amoia, M., Gardent C. et Perez-Beltrachini L. 2011. A serious game for second language acquisition, *Third International Conference on Computer Supported Education - CSEDU 2011*, pp. 394-397.
- de Freitas, S. 2006. A review of game-based learning. *Learning in Immersive worlds, JISC e-Learning Programme*.
- Holm B. et Meyer, B. 2007. Serious Games in language learning and teaching - a theoretical perspective. *Digital Games Research Association Conference*, Université de Tokyo.

Johnson, W. et Wu, S. 2008. Assessing Aptitude for Learning with a Serious Game for Foreign Language and Culture, *Ninth international conference on Intelligent Tutoring Systems*, pp. 520-529. Springer Verlag.

Johnson, W., Vilhjalmsón, H. et Marsella, S. 2005. Serious games for language learning: How much game, how much AI, *12th International Conference on Artificial Intelligence in Education*, 306-313, IOS Press.

Ludwig, J., Fu, D., Bardovi-Harlig, K. et Stringer, D. 2009. Serious Games for Second Language Retention. *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (IIITSEC)*, Paper No. 9164.

Ollivier, Ch. 2010. « Le web 2.0, un avenir pour l'apprentissage des langues romanes », in *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, AUF, Union Latine. Paris, Union Latine (pp. 261-273).

Pierce N., et Wade, V. 2010. Personalised Learning for Casual Games: The 'LanguageTrap' Online Language Learning Game. *European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2010)*, pp. 306-315.

Serres, Michel 2011. « Les nouveaux défis de l'éducation », discours prononcé par le philosophe à l'Académie française le 1er mars 2011.

Tost Planet, M. 2011. « Les perspectives multimodales de l'intercompréhension aujourd'hui, ou différentes manières de '[partir] de sa langue [et de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres' ». *Redinter-Intercompreensão, revista da rede europeia sobre intercompreensão*, Portugal, pp. 51-62.

Warschauer, M. 2004. Technological change and the future of CALL. S. Fotos & C. Brown (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*, pp. 15-25. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Notes

¹ D'une certaine manière, cette contribution fait suite à l'intervention d'un des auteurs de l'article au colloque de Rome en hommage à Claire Blanche-Benveniste, dont on peut lire la transcription dans la revue *Redinter-Intercompreensão*, n° 3, pp. 51-62.

² On remplace intercompréhension par IC, dorénavant ; parfois aussi on écrit L pour langue première et LE pour langue étrangère.

³ Revoir sur ce point ce que disait Francis Debysier dans le chapitre I de *Jeux, langage et créativité*, Paris : Hachette-Larousse, 1978. Debysier soulignait d'ailleurs le peu de place réservée dans toutes les classifications des jeux à ceux qui touchent au langage et à la parole, raison pour laquelle nous avons choisi, ici, un titre *ludique*.

⁴ C'est ce que constataient opportunément certains de nos collègues, à propos de modalités de formation : « La conjonction des technologies de l'information et de la communication et de l'intercompréhension a [...] produit cette possibilité innovante d'étudier dans des formations internationales au sens plein du mot, c'est-à-dire simultanément dans les aires géographiques concernées et par la relation constante entre les étudiants de langues et de cultures différentes » (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais, 2010, p. 44).

⁵ La traduction de l'expression « jeu de piste » n'est pas évidente, c'est la raison pour laquelle nous ajoutons la variante *Chasse au trésor*, bien que « jeu de piste » soit de loin plus approprié à notre propos concret. En CAT on dit aussi *Caça del tesor*, en ES *Caza del tesoro* parfois aussi *Búsqueda*; en IT *Caccia al tesoro* et en PT *Caçaa tesouro*. Nous n'avons pas trouvé la désignation exacte en RO.

⁶ Il s'agit de l'appel à contributions pour le Colloque Redinter2010, Universität Augsburg (Allemagne), des 16-18 septembre 2010, dans le cadre du Congrès du GMF.