



EUROCALL 2010 Conference

Languages, Cultures and Virtual Communities

*Université Bordeaux 2 - Victoire Campus
8-11 September 2010*

Communautés de jeu et motivations à apprendre. Les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues

Laurence Schmoll^a & Patrick Schmoll^{b*}

^aUniversité de Strasbourg, EA 1339 LiLPa, France

^bUniversité de Strasbourg/CNRS, Laboratoire Cultures et sociétés en Europe, France

Abstract

Thélème est un projet de jeu vidéo massivement multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage du français langue étrangère. Le concept est de provoquer l'apprentissage en proposant des modules didactiques interactifs, mais surtout en immergeant les apprenants dans un jeu en ligne où ils sont confrontés à des milliers de francophones et d'allophones avec lesquels, pour pouvoir avancer et réussir, il est nécessaire de s'affronter, de négocier, d'échanger... et de le faire en français. L'application recourt à l'ensemble des possibilités des technologies de réseau : l'immersion, l'interactivité, la simulation et la participation à une communauté sollicitant des motivations ludiques. Subvertissant la distinction classique entre motivations extrinsèques et intrinsèques, le fait communautaire constitue à la fois une motivation à apprendre et le moyen de cet apprentissage.

© 2011 EUROCALL All rights reserved

Mots-clés: MMOG (Massively Multi-Player Online Game), FLE (français langue étrangère), communautés virtuelles, motivations extrinsèques/intrinsèques

Thélème est un projet de jeu en ligne massivement multi-joueurs pour l'apprentissage des langues, dont un prototype a été élaboré dans le cadre de l'Université de Strasbourg et du CNRS, et qui est actuellement développé par Almédià, une start-up créée à cet effet.

* Tel.: +33 (0)3 68 85 61 27. e-mail: schmoll@misha.fr. <http://www.theleme-lejeu.com>.

Le concept de *Thélème* est de provoquer l'apprentissage du français langue étrangère en proposant des modules didactiques interactifs, mais surtout en immergeant les apprenants dans un jeu en ligne où ils sont confrontés à des milliers de francophones et d'allophones avec lesquels, pour pouvoir avancer et réussir, il est nécessaire de s'affronter, de négocier, d'échanger... et de le faire en français.

À la conjonction des jeux éducatifs et des univers ludiques persistants de type *Second Life* ou *World of Warcraft*, *Thélème* est le premier projet d'outil pédagogique à recourir à l'ensemble des possibilités offertes par les technologies de réseau : l'interaction, l'immersion, la simulation et la ludicité. Les applications actuelles sollicitent généralement ces ressorts isolément : elles proposent de l'immersion et/ou de la simulation sans interactivité avec d'autres participants, ou une interaction en réseau local ou dans des univers multi-participants, mais sans scénarisation ludique. Dans la version finale du jeu, l'apprenant est immergé dans un univers en 2D isométrique dans lequel son personnage peut se déplacer et effectuer des actions en contexte. Il y rencontre en temps réel des milliers d'autres participants, locuteurs ou non de la langue à apprendre, avec qui il doit se confronter ou coopérer pour la réalisation de missions ludiques, proposées par le programme ou, mieux encore, émergeant spontanément de l'interaction sociale. La dimension communautaire est donc au centre de ce concept.

1. Motivations intrinsèques et extrinsèques dans l'apprentissage des langues

Le concept de *Thélème* est issu d'une réflexion sur les motivations à apprendre une langue étrangère. On sait que l'apprentissage d'une langue demande du temps et une progression impliquant de réguliers retours en arrière, ce qui en fait un exercice possiblement austère. D'autres matières comme l'histoire, la philosophie, les sciences du vivant peuvent intéresser l'apprenant dès les premières leçons. La motivation est alors intrinsèque au sens de Herzberg (1959). D'autres encore sont plus ardues au départ, comme les mathématiques ou l'informatique, qui demandent d'en assimiler d'abord les règles, mais peuvent assez vite susciter une semblable motivation intrinsèque allant jusqu'à l'addiction, en reposant sur le mécanisme de "flow" décrit par Mihaly Csikszentmihalyi (1990).

Tel est rarement le cas des langues étrangères. Elles requièrent du temps, une pratique régulière et souvent répétitive, de plusieurs mois avant de pouvoir atteindre le plaisir intrinsèque de parler avec d'autres, et de plusieurs années avant d'apprécier la lecture d'œuvres dans leur version originale. Plus que dans d'autres matières, la motivation initiale à apprendre est donc de type extrinsèque. Apprendre une langue s'envisage, au début, pour des motifs autres que la connaissance et la pratique de la langue elle-même : soit parce qu'un programme scolaire ou universitaire l'impose comme une obligation, soit (et dans ce cas la motivation est intériorisée mais reste extrinsèque) parce qu'il existe un projet personnel de vivre ou de travailler à l'étranger ou avec l'étranger. À cet égard, certaines langues sont presque complètement instrumentalisées par la majorité de leurs locuteurs allophones, qui ne les considèrent que comme un outil de communication : c'est typiquement le cas de l'anglais.

La distinction entre motivation extrinsèque et intrinsèque a été développée dans le cadre de la psychologie du travail, puisqu'il s'agissait au fond de rendre compte des raisons pour lesquelles les êtres humains acceptent d'exercer des activités qui ne leur apportent pas de satisfaction immédiate. L'apprentissage des langues est à cet égard typiquement un travail. Il s'agit pour les apprenants d'améliorer leurs chances de carrière, et pour cela il faut bien en passer par un moyen qui implique un coût en temps et en efforts. Le bénéfice attendu de l'apprentissage réside en dehors de celui-ci, introduisant cet écart important entre but et moyen, caractéristique de la motivation extrinsèque. Dans la motivation intrinsèque, le moyen est sa propre fin.

Les méthodes de langue sont aujourd'hui largement pensées dans ce même esprit qui catégorise fortement entre travail et non-travail, et établit une distance cognitive entre but et moyen. Elles restent marquées par des pratiques qui ont longtemps traité la langue cible comme un objet, non pas qu'on parle, mais dont on parle (dans la langue source). Les méthodes immersives qui consistent à se plonger dans la langue à apprendre sans recourir à sa langue maternelle sont historiquement récentes.

L'idée que l'apprentissage ne peut qu'être motivé extrinsèquement forme une évidence dont la solidité est depuis quelques décennies encore renforcée par la mondialisation, et chez nous par la construction européenne. Les cursus de langues sont devenus incontournables dans les programmes, avec une pression institutionnelle forte en faveur de certaines de ces langues considérées comme plus "utiles" que d'autres. Une logique de compétition internationale, intériorisée par les individus dans la construction de leurs projets professionnels et personnels, conduit ainsi à renforcer le caractère utilitaire de l'apprentissage des langues, au détriment de motivations qui par le passé pouvaient encore être affectives ou culturelles et se porter sur des langues marginales pratiquées pour elles-mêmes.

Ce modèle motivationnel entre pourtant en contradiction avec l'évolution des publics d'apprenants. Depuis une génération au moins, les apprenants sont plus nombreux : c'est l'ensemble d'une classe d'âge qui est concerné par les langues vivantes. Ils ont en moyenne plus de mal à intégrer la culture utilitariste et disciplinaire qui était celle d'une élite. La société dans son ensemble a changé : individualisation et labilité des motivations, désintérêt pour l'école qui n'est plus la voie garantie de la réussite sociale, relâchement du rapport à la valeur travail, contestation de l'autorité du savoir... Alors même que l'ouverture du monde rend objectivement nécessaire de pratiquer la langue de l'autre, les jeunes mettent du temps à accepter cette réalité et se trouvent prisonniers de programmes qu'ils n'ont pas choisis et qui, même quand ils ont fini par en accepter rationnellement la nécessité, leur sont astreignants. Les méthodes et les outils pédagogiques continuent la plupart du temps à faire comme si les apprenants avaient naturellement soif de connaissances, mais en pratique, s'ils veulent éviter d'être "zappés", les enseignants doivent capter l'intérêt de façon soutenue.

2. Les communautés comme facteur de motivation

Le concept de *Thélème* est né de nos observations des retombées didactiques de la pratique de certains espaces en ligne, qui ont été créés au départ par des sociétés françaises, comme le jeu de stratégie en ligne *Mankind*, édité par Vibes, ou des espaces de rencontre dans des mondes 3D comme *LeVillage.org*, ou *Cryopolis*, de CryoNetworks. Les sociétés françaises du secteur disposait au tournant des années 2000 d'une certaine avance technologique dans le domaine de la navigation 3D en réseau, de sorte que ces espaces étaient majoritairement francophones au départ. Les étrangers rencontrés sur *Cryopolis*, par exemple, qui est un précurseur de *Second Life*, y venaient parce qu'il n'existait rien de semblable dans le monde anglophone. Certains y dialoguaient par chat entre eux dans leur langue, mais d'autres étaient incités à faire connaissance avec les personnes présentes, francophones en majorité, et donc à perfectionner leur français. Dans le jeu *Mankind*, la communauté francophone était au départ la plus importante, ce qui obligeait les autres joueurs, dans un contexte de jeu de stratégie, à nouer des relations en français, langue véhiculaire dominante qui conférait un avantage à celui qui la pratiquait (Schmoll P. 2008).

Bien que ces environnements n'aient pas été conçus pour aider les visiteurs à apprendre le français, ni pour les y encourager ou les y contraindre, on comprend que de tels univers ont pu favoriser la pratique du français langue étrangère par l'interactivité et l'aide spontanée que les participants s'apportaient mutuellement. En amont même de l'apprentissage, ils ont constitué à un moment donné (avant que l'anglais n'y devienne progressivement, là comme ailleurs, la langue véhiculaire la plus répandue) un lieu attractif pour les étrangers et un facteur incitatif à apprendre le français. Davantage qu'un moyen, ils ont fourni une motivation. De là est issue l'idée d'élaborer un espace ludique semblablement attractif mais dans lequel, par surcroît, les mécanismes de jeu favoriseraient l'usage d'une langue cible à apprendre, de la même manière, au fond, que l'anglais est tendanciellement favorisé par les mécanismes de la mondialisation. En effet, rien n'oblige dans *Thélème* à parler le français, mais l'application attribue des "points", dans les jauges du jeu, à ceux qui parlent dans cette langue, ainsi qu'aux francophones qui vont vers les allophones pour parler avec eux.

Le facteur communautaire permet de dépasser le modèle motivationnel qui distingue entre extrinsèque et intrinsèque. On observe quelque chose de comparable à ce qui se passe dans le dispositif du "correspondant étranger" quand l'interlocuteur(trice) se trouve être que l'on a envie de séduire. Rencontrer l'autre peut se lire comme la motivation extrinsèque d'un apprentissage de la langue de cet autre. Mais il existe dans les motivations à rencontrer les autres, à faire partie de ces communautés, quelque chose de non utilitaire qui interroge le modèle

trop bien découpé entre moyen et fin. Pratiquer la langue de l'autre fait dès le départ partie du plaisir de pratiquer l'autre lui-même. La langue est certes un moyen (extrinsèque) pour entrer en relation avec l'autre, mais elle est en même temps cette relation, et donc sa motivation intrinsèque. Le fait communautaire, autour d'un jeu en ligne, d'un forum ou d'un chat, à l'instar de l'activité plus individuelle de séduction, constitue à la fois une motivation à apprendre et le moyen de cet apprentissage.

Le facteur communautaire permet donc de surmonter les difficultés des pédagogies liées à un modèle de motivation extrinsèque. Plus besoin de "forcer" l'apprentissage, si celui-ci devient un loisir, voire un jeu. Encore faut-il que les enseignants ne soient pas eux-mêmes captifs d'un tel modèle.

Les cours et les supports de cours restent en effet encore largement pensés par des premiers de la classe pour des premiers de la classe. L'étude, par exemple, des sites d'apprentissage du français langue étrangère (Schmoll L. 2006) montre qu'ils utilisent peu les ressorts du ludique. Les enseignants qui découvrent *Thélème* nous demandent souvent comment ils peuvent contrôler les progrès de leurs propres élèves. Ce n'est pas possible : *Thélème* est d'abord un jeu (puisque cet espace doit attirer des francophones qui, eux, n'y viennent pas pour apprendre le français), chacun y vient quand il veut, y fait ce qu'il veut, pour la durée qui lui sied. Le jeu n'est plus, comme dans la conception ludo-éducative classique, au service de l'enseignant : c'est l'enseignant qui fonctionne comme ressource pour aider le joueur à mieux communiquer dans le jeu. L'espace-temps du cours et de la salle de classe, central dans le modèle pédagogique classique, devient périphérique dans ce concept fondé sur la communauté des locuteurs. Il oblige donc logiquement les enseignants à repenser leur propre place dans le processus d'apprentissage.

3. References

- Caillois R. (1958), *Des jeux et des hommes*, Paris, Gallimard.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row.
- Herzberg F. (1959), *The Motivation to Work*, New York, John Wiley and Sons. Trad. fr. et adapt. par Ch. Voraz (1971), *Le Travail et la Nature de l'homme*, Paris, Entreprise moderne d'édition.
- Schmoll L. (2006), Le lecteur modèle des concepteurs de sites Internet pédagogiques, *Revue des sciences sociales*, Université de Strasbourg, 36, p. 68-75.
- Schmoll L. (2011), Usages éducatifs des jeux en ligne : l'exemple de l'apprentissage des langues, *Revue des sciences sociales*, Université de Strasbourg, 45, à paraître.
- Schmoll P. (1980), Motivations for the Choice of French and English as Foreign Languages, *York Papers in Linguistics*, University of York, Language Department, 8, p. 201-206.
- Schmoll P. (2002), L'imaginaire de la Quête dans les espaces ludiques en ligne : retombées didactiques, Communication à la 1ère Journée Multimédia de l'Université Marc Bloch, Strasbourg, avril 2002.
- Schmoll P. (2007), *Chasseurs de trésors. Socio-ethnographie d'une communauté virtuelle*, Strasbourg, Néothèque.
- Schmoll P. (2008), Communautés de joueurs et "mondes persistants", *Médiamorphoses*, revue de l'INA, Paris, Armand Colin, 22, 69-75.
- Schmoll P. (2010), Jeux sans fin et société ludique, in S. Craipeau, S. Genvo & B. Simonnot (eds), *Les jeux vidéo au croisement du social, de l'art et de la culture*, Metz, Questions de communication, Série Actes 8, p. 27-42.
- Schmoll Patrick (2011), Serious Games : exploration d'un oxymore, *Revue des sciences sociales*, Université de Strasbourg, 45, à paraître.