



Apprentissage immersif en français langue étrangère : création d'avatar en simulation globale, scénarisation d'un contexte historique

Claire Lebeau

Université de Valladolid, Espagne

claire.lebeau@uva.es

<https://orcid.org/0009-0000-7923-4552>

Lucie Lacoste

Université de Salamanque, Espagne

idu045197@usal.es

<https://orcid.org/0009-0002-1804-5592>

Reçu le 28-12-2023 / Évalué le 12-04-2024 / Accepté le 15-07-2024

Résumé

L'un des défis majeurs dans l'enseignement du français langue étrangère est de rendre la matière plus attrayante pour les apprenants, ce qui implique de susciter leur curiosité en accordant les activités sur leurs centres d'intérêt, afin de les engager dans leur apprentissage. Les situations d'apprentissage avec des applications immersives, fondées sur l'engagement fictif du joueur, sont parfois préconisées pour favoriser la réactivité des apprenants dans des environnements fictionnels, améliorant ainsi l'efficacité de l'expérience d'apprentissage et la possibilité d'atteindre des objectifs langagiers. L'article propose une simulation globale via une application immersive d'avatar sur la Révolution française, invitant les apprenants à incarner un personnage pour développer leurs compétences communicatives, linguistiques, culturelles et numériques.

Mots-clés : avatar, simulation globale, scénarisation, interaction, rétroaction

**Aprendizaje inmersivo en francés como lengua extranjera:
creación de avatar en simulación global, escenarización de un contexto histórico**

Resumen

Uno de los principales desafíos en la enseñanza del francés como lengua extranjera es hacer que la materia sea más atractiva para los estudiantes, lo que implica despertar su curiosidad adaptando actividades a sus aficiones, con el fin de involucrarlos en su aprendizaje. A veces se recomiendan situaciones de aprendizaje con aplicaciones inmersivas, basadas en la participación ficticia del jugador, para promover la reactividad

de los alumnos en entornos ficticios, mejorando así la eficacia de la experiencia de aprendizaje y la posibilidad de alcanzar los objetivos lingüísticos. El artículo ofrece una simulación global a través de una aplicación inmersiva con avatar sobre la Revolución Francesa, invitando a los estudiantes a encarnar un personaje para desarrollar sus habilidades comunicativas, lingüísticas, culturales y digitales.

Palabras clave: avatar, simulación global, escenarización, interacción, retroacción

**Immersive learning in French as a foreign language:
creation of avatar in global simulation, scripting of a historical context**

Abstract

One of the major challenges in teaching French as a foreign language is to make the subject more attractive to learners, which involves arousing their curiosity by tailoring activities to their centres of interest, in order to engage them in their learning. Learning situations with immersive applications, based on the fictional engagement of the player, are sometimes recommended to promote the reactivity of learners in fictional environments, thus improving the effectiveness of the learning experience and the possibility of achieving language goals. The article offers a global simulation via an immersive avatar application on the French Revolution, inviting learners to embody a character in order to develop their communicative, linguistic, cultural, and digital skills.

Keywords: avatar, global simulation, scripting, interaction, feedback

Introduction¹

L'apprentissage d'une langue étrangère est à la fois un voyage linguistique et interculturel, permettant de nombreuses découvertes pour chaque apprenant. Actuellement, l'un des concepts émergeant dans l'enseignement pour répondre aux besoins des étudiants est l'apprentissage immersif, qui apporte une valeur ajoutée pour dynamiser nos cours. En vogue ces dernières années, l'apprentissage immersif repose sur l'idée de plonger l'apprenant dans un environnement virtuel pour vivre une expérience la plus réelle possible (Martin, 2022 : 23). Métaphoriquement, il

¹ Claire Lebeau a concentré ses recherches sur la simulation globale pendant que Lucie Lacoste s'est penchée sur la question des avatars. Les autrices ont mis leurs recherches en commun afin de rédiger conjointement la troisième partie de l'article. La conception des activités pédagogiques a été dirigée par Claire Lebeau, où chacune a apporté des activités complémentaires.

s'agit de submerger l'apprenant dans son apprentissage afin qu'il en éprouve des sensations à la fois visuelles, sensorielles et physiques.

De ce fait, nul ne peut nier la présence croissante des outils technologiques dans les salles de classe, incitant les enseignants à se conformer à leurs nouveaux instruments de travail. Or, dans le cas du français langue étrangère (FLE), peu d'études récentes apportent des analyses sur le sujet, car en réalité : « ce qui semble également certain, c'est que, dans l'enseignement en général, les langues étrangères sont les parents pauvres de ces supports, ce qui explique que l'on trouve difficilement des analyses autour de ce thème » (Duée, 2022 : 11). Ainsi, il pourrait paraître judicieux d'encourager les enseignants à s'intéresser aux technologies immersives pour motiver les apprenants à les utiliser, d'autant plus que, comme le fait remarquer Duée (2022 : 8-9), « l'apprentissage des langues étrangères en Espagne n'est pas brillant [...] plus de 47 % de la population ne parlent que l'espagnol ».

Associées à un scénario pédagogique, les technologies immersives pourraient pallier ce manque d'intérêt et de motivation pour apprendre une nouvelle langue étrangère. C'est ainsi que la simulation globale retrouve toute sa place, étant donné que : « En quelque sorte les simulations globales ont choisi avec 10 ans d'avance, l'expérience pédagogique de la réalité virtuelle » (Debyser, 1996 : VI).

Effectivement, elle fait entrer l'apprenant dans une expérience éducative où le français prend vie, non seulement à travers les interactions, mais aussi dans le propre scénario que la simulation globale permet de créer. L'apprenant ne se contente plus alors de simuler mais il en vient à se retrouver acteur, acteur de son apprentissage à travers la création de son propre scénario.

En lien avec l'engouement actuel pour les nouvelles technologies qui donnent un accès immédiat et des possibilités réelles d'exécution (Charrière, Magnin, 1998 : 323), la méthodologie des simulations globales crée tout un monde dans lequel l'apprenant s'immerge.

Mais encore faut-il faire un bon usage des nouvelles technologies et de la simulation globale dans ce contexte. C'est pourquoi, dans un premier lieu, nous examinerons d'une manière approfondie la *simulation globale*. En deuxième lieu, nous étudierons l'utilisation des avatars en cours, afin de

choisir la meilleure application pour notre projet, la scénarisation du contexte de la Révolution française en classe de français ; ce qui nous conduira à voir les bénéfices de l'association simulation globale-créeation d'avatar. L'objectif de cette discussion est de proposer un itinéraire pédagogique ancré dans la Révolution française, pour permettre non seulement une approche linguistique mais aussi interculturelle.

1. La simulation globale

1.1. Origines et définition

Après les méthodologies directes et actives dans les années 50 et l'arrivée de la méthodologie structuro-globale dans les années 60-70, la didactique des langues a connu un nouveau tournant avec l'approche communicative dans les années 80, encore d'actualité aujourd'hui, plus tard qualifiée d'approche communicative à perspective actionnelle dans les années 2000. C'est en 1975, avec la parution de *Un niveau-seuil (Threshold Level English, 1975)* dans l'enseignement de la langue anglaise que celle-ci, en général, est enfin vue comme un outil de communication. L'enseignement des langues étrangères s'organise alors autour de quatre compétences : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite (Riquois, 2010, 133-139).

Cependant, dès 1970, on assiste déjà à une volonté de renouveau dans le monde de l'enseignement du français, notamment avec les travaux du CREDIF de 1950 à 1996 (Cortès, 2022), les méthodes structuro-globales, verbo-tonales et communicatives qui ont beaucoup apporté à l'intégration des jeux de rôle. De plus, le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger dont le directeur n'est autre que Francis Debyser), propose également des « méthodes plus actives, moins scolaires donnant plus d'initiatives aux élèves, plus centrées sur l'apprenant » et moins sur les éléments théoriques et linguistiques (Debyser, 1996 : II). Il est préconisé de centrer l'enseignement sur l'élève à travers des jeux de rôle ou des simulations, on valorise donc la créativité et la réflexion des apprenants. L'utilisation des manuels scolaires est alors vivement remise en question car vue comme trop scolaire et théorique (Debyser, 1996 : III) :

Le BELC s'oriente apparemment vers une pédagogie « alternative » où le plaisir du langage semble l'emporter sur les enjeux concrets de la communication, même si celle-ci n'est pas oubliée puisque le BELC publie ses travaux sous le logo CRECOM où l'on reconnaît aisément « créativité et communication ».

Le concept même de cette approche communicative est que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut, en aucun cas, se limiter uniquement à la connaissance de ses normes et de ses règles pour communiquer. L'aspect pragmatique est par conséquent privilégié. Cela implique que le message d'un locuteur soit adapté au destinataire, à la situation de communication dans laquelle il se produit, et à ce que l'on souhaite communiquer, c'est-à-dire l'intention de communication. C'est dans ce contexte que naît la simulation globale avec la publication, tout d'abord, d'une brochure en 1978, suivie d'un article dans une revue pédagogique, prépublication de *L'Immeuble* publié en 1986 et fruit d'une grande expérimentation dans les salles de classe, comme l'indique Debyser (1996 : II) : « L'enseignement des langues est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui parlent ».

On pourrait définir la simulation globale comme un grand jeu de rôle, dans lequel les apprenants créent, eux-mêmes, un monde fictif basé sur celui qu'ils connaissent, leur quotidien ou sur un monde totalement imaginaire, et tout cela sous une identité postiche.

La simulation est théâtrale car, dans le décor créé et mis en place par les élèves, les personnages qu'ils inventent vont être engagés dans une comédie humaine sans cesse renouvelée, à l'image de la vie et des jeux dramatiques que nous y pratiquons quotidiennement, sans même nous en rendre compte (Debyser, 1996 : V).

L'objectif d'une telle expérimentation est de faire acquérir des compétences aux apprenants tout en les motivant et ce, à travers *une perspective plus actionnelle* (qui s'imposera au début du XXI^e siècle). Ces compétences abordées lors de ce vaste projet sont variées tant (inter) culturelles qu'interdisciplinaires ou encore grammaticales et discursives. Celles-ci y sont toutes incluses et associées, portées par cette entreprise qui rend leur apprentissage indispensable. Comme vu précédemment, la

simulation s'inscrit dans un contexte où l'approche communicative évolue et la pédagogie se centre davantage sur l'apprenant.

Pour le canevas d'invention ou les différentes phases de la simulation globale, le temps recommandé par Yaiche (1996 : 28) est d'approximativement quarante heures, réparties selon l'organisation suivante : dix heures divisées en deux parties. Cinq heures pour l'établissement du lieu et du milieu ou pour « construire un lieu-thème » (une île, un immeuble, un village, un cirque, ...), ce qui permet d'exploiter de nombreuses compétences comme la recherche documentaire, ou la compétence discursive avec la description, ou encore, la comparaison entre le lieu réel et imaginé, ou recréé.

Ensuite, les apprenants s'attaquent à l'élaboration de leurs identités fictives durant cinq heures également. Ce qui leur permettra de solliciter, encore une fois, différentes compétences comme celle de brosser un portrait de leur personnage, de concevoir une fiche d'identité, d'aborder le milieu économique et social de celui-ci, etc. Cette étape, elle-même divisée en trois sous-parties, se déroule de la façon suivante : tout d'abord, les apprenants vont élaborer ce qu'on appelle « l'identité administrative » (ou fiche d'identité), puis, ils vont s'intéresser à l'identification biographique et enfin au portrait en constituant le récit de vie de leur personnage.

Pendant vingt autres heures, les élèves peaufinent la représentation de leurs identités fictives à travers des interactions orales (dix heures « d'interactions ordinaires ») et écrites (dix heures d'« épaisseur historique et sociogrammatique ») dans des lettres, des articles de presse, des journaux intimes, des créations de dialogues et/ou des jeux de rôle dans la phase que Yaiche (1996 : 26-27) intitule « donner de l'épaisseur et de la vie » au milieu.

La dernière phase d'environ dix heures consiste à faire « intervenir des événements (cinq heures) ou incidents (cinq heures) ». Les apprenants font alors intervenir leur personnage en imaginant des interactions pour répondre à certaines péripéties. Durant cette étape, la préparation des discours écrits ou oraux est plus rapide et permet aux élèves d'accroître leur habileté à improviser, répliquer ou réagir en langue cible.

En définitive, la simulation globale permet de « construire un lieu de toutes les projections possibles » mais cela ne veut pas dire que celles-ci

soient démunies de règles à suivre « respectez rigoureusement les consignes : contrairement à ce qu'on pourrait croire à première vue, la créativité est stimulée par les contraintes » (Debyser, 1996 : 9). Véritablement encadrée, la simulation globale, au cœur de laquelle la langue n'est plus considérée comme un simple savoir mais vu comme un outil capable d'en véhiculer plusieurs et de communiquer pleinement, s'appuie sur des techniques pédagogiques diverses et variées. Elle permet un travail de recherche documentaire considérable, tout en abordant les compétences orale et écrite, ainsi que des techniques de créativité impliquant une bonne dynamique de groupe à travers des discussions et débats tout au long de l'élaboration du projet, que ce soit pendant l'analyse des données apportées ou même lors des diverses interactions ou jeux de rôle.

1.2. La simulation globale aujourd'hui

La simulation globale présente de nombreux avantages, largement connus, du point de vue pédagogique. En effet, elle permet une adaptation à tous les niveaux et publics ainsi qu'une large coopération entre élèves, et le développement des compétences clés (Debyser, 1996 : VII). Elle aide également les apprenants à s'ouvrir au monde et facilite leur prise de parole. Il s'agit, en effet, d'un immense projet pédagogique, collectif et cohérent, inhérent à la langue, et dans laquelle la créativité, qui y trouve toute sa place, permet de mieux apprendre et mémoriser. Les apprenants, acteurs de leur apprentissage, font preuve d'une grande inventivité et de réflexion tout en mobilisant leurs savoirs et leurs savoir-faire, à travers diverses intelligences et compétences-clés mêlant plaisir et langage. Cette pédagogie alternative et ludique dans laquelle la communication prend tout son sens -et donne du sens aux activités-, dans laquelle parler devient indispensable pour le bon fonctionnement du jeu est sans précédent (Yaiche, 1996 : 72). Elle permet aux apprenants d'évoluer en français de manière considérable, car elle les motive et les stimule dans leur apprentissage.

Actuellement, il est vrai qu'elle a été mise en pratique dans des contextes spécifiques de l'apprentissage du français. L'article le plus récent à ce sujet date de 2018 dans lequel Kateřina Dvořáková (2018 : 85-95) relate

l'expérience de la simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales. En ce sens, nous comprenons que cette simulation s'utilise peu dans le cadre du FLE, mais elle semble plus d'actualité en ce qui concerne l'acquisition ou le perfectionnement des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures, c'est-à-dire en français sur objectifs spécifiques (FOS). Comme le souligne, Dvořáková (2018 : 88), cette méthode offre la possibilité aux apprenants de mettre au mieux « en pratique les connaissances rattachées à l'objectif lexical, discursif et socio-historique du cours » ainsi que « valider leurs savoirs précédemment acquis dans le cours de langue mais aussi dans les différents cours de leurs spécialisations » Dvořáková (2018 : 94).

Néanmoins, la plus grande contrainte concernant la bonne marche d'un projet de simulation globale en classe de FLE ou de FOS demeure celle du temps. En effet, ces dernières années, le volume horaire de l'enseignement d'une « Seconde Langue Étrangère » s'est réduit comme peau de chagrin. Prenons l'exemple de l'Espagne où les apprenants disposent d'un enseignement de deux fois cinquante minutes soit seulement une heure vingt par semaine pour les deux premières années de secondaire dans la majorité des régions ; il est même limité à moins d'une heure par semaine dans la communauté autonome de Madrid, comme le stipule le Décret 59/2020, du 29 juillet du Conseil du Gouvernement. De ce fait, de nombreux enseignants n'osent plus l'utiliser dans leur programmation didactique, ou de manière très réduite, non seulement dans l'enseignement secondaire mais aussi dans l'enseignement supérieur :

L'utilisation de la technique de simulation [...] se limite à des « micro-simulations » ou des jeux de rôle « étendus », se rapprochant le plus possible de la réalité. Ceci est possible grâce à certains manuels qui intègrent des mini-parcours de canevas de simulation globale en guise de « révisions » pour la consolidation des compétences acquises à la fin d'une unité. Cependant, malgré le bien-fondé du concept, la durée consacrée à ces activités est souvent trop courte. Faute de temps accordé par le programme d'enseignement, ces mini-simulations en petites séquences de communication de la vie de tous les jours ou professionnelle ne sont pas entièrement développées. Ainsi, la réalité qu'elles cherchent à recréer est discontinue et parfois incohérente. Par conséquent, si l'on réfléchit à l'intégration d'une simulation globale dans le cadre d'un programme d'études existant, le manque de temps pour la réalisation des activités

entraîne un danger pour tout le projet et la simulation risque de devenir un accessoire des contenus du cours. Elle perd ainsi son importance didactique et ne représente plus qu'un divertissement qui n'apporte pratiquement rien à la progression des apprenants. (Svilpe, 2014 : 116-117).

Ainsi, le concept même de mise en place d'une simulation globale à part entière ne semble plus judicieux dans de nombreux contextes de l'apprentissage du français. En revanche, l'intégration de solutions technologiques immersives offre une alternative prometteuse et pertinente pour redonner vie aux simulations globales dans le cadre du FLE dans l'enseignement secondaire.

1.3. Intégrer la simulation globale dans un monde virtuel

Utiliser un dispositif numérique ou technologique pour transposer la simulation globale n'est pas une tâche facile, à tel point que cela devient « une gageure tant il est probable que nous serons amenés à adapter ses fondements, voire à les dénaturer » (Lehuen, Kitlinska, 2006 : 3). C'est pourquoi, notre tâche linguistique doit prévoir des interactions variées, surtout dans un environnement numérique ou informatique (Mangenot, 1998). Lehuen et Kitlinska partagent l'idée suivante sur la création de micromondes, c'est-à-dire, des environnements d'apprentissage définis ainsi par Ribier (2005 : en ligne) :

Un environnement d'apprentissage interactif et exploratoire d'un petit sous-ensemble d'un domaine qui est immédiatement compréhensible par un utilisateur et également intrinsèquement motivant pour l'utilisateur. Un micromonde peut être changé et modifié par l'utilisateur afin d'explorer le domaine et de tester des hypothèses sur le domaine².

En ce sens, les micromondes sont susceptibles d'augmenter le sentiment de réalisme chez nos apprenants de la même manière qu'ils seraient une aide pour contextualiser la parole en classe de langue (Lehuen, Kitlinska, 2006 : 3). L'apprenant dispose alors d'un espace dans lequel il agit et interagit par le biais d'outils numériques. De plus, le micromonde lui permet de se créer une représentation symbolique, en d'autres termes, de se créer

² An interactive, exploratory learning environment of a small subset of a domain that is immediately understandable by a user and also intrinsically motivating to the user. A microworld can be changed and modified by the user in order to explore the domain and to test hypotheses about the domain.

une identité fictive, comme un avatar, tout en communiquant avec ses camarades par le biais d'une activité collective.

Cet argument nous amène à nous pencher sur la question des avatars en classe de français afin de poser les bases de notre projet pédagogique.

2. Les avatars : outils technologiques en classe de français

2.1. Vers une définition

L'utilisation des avatars en classe de FLE est peu étudiée à l'inverse d'autres disciplines comme l'anglais ou l'espagnol langues étrangères. Ce manque d'études dans notre matière est paradoxal. Au moment où les technologies immersives dans l'éducation se développent, les recherches dans le contexte du FLE ne semblent pas évoluer au même rythme. Afin de pallier ces lacunes, nous proposons une brève définition et une étude sur les bénéfices et inconvénients du recours aux avatars dans le cadre de l'enseignement du FLE et nous discuterons, à la fois, la viabilité et l'efficacité de différentes applications d'avatars. Tout cela a pour but de comprendre le fonctionnement des applications pour créer un avatar en simulation globale, afin d'obtenir un apprentissage immersif pour l'apprenant.

Du point de vue de l'apprentissage, l'avatar n'est pas quelque chose de nouveau. En s'appuyant sur la méthode communicative et l'enseignement par tâches, il était utilisé pour réaliser des jeux de rôles ou des simulations (Pisero, 2018 : 329), où l'apprenant devait être capable d'arriver à se sortir d'une situation communicative qui se rapproche de la vie réelle.

En ce qui concerne le monde interactif des jeux-vidéo ou celui de l'internet, l'avatar se définit comme la représentation graphique d'un individu par un nom, un dessin, une photographie ou par le biais d'une plateforme (Pisero, 2018 : 329). Il s'agit d'un dédoublement du sujet par des architectures visuelles qui suppose une union entre les mondes virtuel et réel, puisque c'est l'individu qui attribue à l'avatar des caractéristiques physiques, des traits de personnalité et lui donne vie via les dispositifs électroniques (Pisero, 2018 : 329). Comme outils pédagogiques, les avatars en classe de français offrent de nombreux avantages, non seulement du point de vue de l'apprentissage linguistique, mais aussi d'un point de vue

personnel pour l'élève. Quel que soit le niveau de l'apprenant, nous verrons qu'ils apportent des bénéfices considérables dans nos cours.

2.2. Avantages de l'utilisation des avatars en classe de français

2.2.1. La simulation de conversation

En premier lieu, l'apprentissage du français requiert une bonne pratique de la communication orale, notamment à travers la compétence communicative comme le recommande le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) afin de « conceptualiser l'utilisation de la langue, les compétences et les méthodes d'apprentissage et d'enseignement d'une façon pratique qui aidera les partenaires à opérationnaliser la capacité communicative langagière que nous souhaitons promouvoir » (CECRL, 2001 : 138). C'est pourquoi, selon ce même document : « Il revient aux praticiens de réfléchir aux besoins communicatifs de leurs propres apprenants et de définir en conséquence les tâches communicatives pour lesquelles ils devront être outillés » (CECRL, 2001 : 46). L'expression orale est souvent un défi qui peut être source d'anxiété pour les élèves comme le rappelle Pisonero (2018 : 130) :

L'expression orale peut supposer un grand défi pour les apprenants du fait de se sentir exposés à un groupe de personnes disposées à les juger. À travers l'avatar les étudiants peuvent s'exprimer en relativisant leur vulnérabilité et en réduisant l'anxiété au moment de parler en public³.

Grâce aux avatars, l'apprenant se sent plus à l'aise pour s'exprimer, puisqu'il peut répéter et enregistrer autant de fois que nécessaire son texte oral et les conversations, sans se sentir stressé et jugé lors de la prise de parole. Non seulement les étudiants relativisent les travaux sur l'expression orale, mais ils apprennent aussi à contrôler leur anxiété, ce qui, à long terme, est bénéfique pour d'autres exercices d'expression orale comme l'exposé. De plus, les avatars facilitent la réalisation d'exercices ciblés sur la prononciation, car les apprenants peuvent écouter leur texte oral autant de fois qu'ils le veulent pour corriger leurs erreurs. Cet avantage offert par les applications est d'autant plus favorable que les élèves prennent plus de

³ La expresión oral puede suponer un gran reto para los aprendientes por sentirse expuestos a grupo de personas dispuestas a juzgarlos. A través del avatar los estudiantes pueden expresarse relativizando su vulnerabilidad y reduciendo la ansiedad al hablar en público.

risques au moment de l'enregistrement. Ils osent prendre la parole plus facilement que lors d'un exercice classique, même si certains doutes persistent encore (Pisonero, 2018 : 330). Toujours selon Pisonero (*Idem* : 330), les productions réalisées par les apprenants possèdent une variété lexicale et grammaticale plus riche, d'autant plus que la répétition d'un texte à plusieurs reprises améliore les performances, ce qui d'une certaine manière favorise la mémorisation linguistique.

S'agissant aussi d'instruments pour la simulation de la conversation, ils aident à la mise en scène de différents contextes et/ou de situations de communication, ce qui amène la création de scénarios plus ou moins réalistes, comme dans le cas de notre itinéraire pédagogique, l'incarnation d'un personnage de la Révolution française, itinéraire qui contribue à développer un apprentissage immersif.

2.2.2. Un apprentissage immersif

La réalisation d'activités par le biais d'avatars aide à mettre en place un apprentissage immersif. En effet, l'immersion de l'apprenant dans un univers virtuel lui permet de vivre une expérience, la plus réaliste possible (Martin, 2022 : 23). Par le biais d'outils technologiques, comme les applications d'avatar, les apprenants peuvent, comme le souligne Martin : « entrer dans un monde fictionnel qui nous fera oublier le nôtre et nous poussera même à adopter un système complètement différent de celui que nous adoptons chaque jour » (Martin, 2022 : 24). La théorie défendue par Martin, associée aux recommandations du CECRL sur la perspective actionnelle, fait de l'apprenant un usager agissant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches, dans des circonstances et dans un contexte donnés :

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECRL, 2001 : 15).

En ce sens, l'avatar est un outil technologique qui invite l'élève à être acteur de son apprentissage par la création du personnage qu'il incarne virtuellement. L'avatar est considéré alors comme :

[...] une métaphore du corps de l'acteur/ joueur/ apprenant permettant d'accéder à l'utilisation de la langue cible en contexte, de la même façon que le théâtre. [...] Il replace le corps et les émotions au centre de l'apprentissage, dans cette boucle perception-action, et nous invite à comprendre que l'émergence du sens ne se fait que par la coopération du corps, des émotions et de l'esprit dans un contexte précis (Privas-Bréauté, 2021 : 104-106).

Pour cette raison, la création d'avatar au sein d'un monde virtuel doit s'accompagner d'un travail qui positionne le corps de l'avatar-apprenant et les émotions dans l'action tout au long de l'itinéraire pédagogique, afin que l'apprenant soit totalement conscient de son apprentissage.

2.2.3. Le développement des compétences écrites

En troisième lieu, la personnalisation du scénario demande un travail au préalable sur les dialogues ou les monologues. Avant de produire l'enregistrement final, les apprenants doivent réfléchir sur la conception de leur scénario en fonction des instructions qu'on leur donne. De cette manière, ils sont invités à rédiger le texte de leurs personnages et de leurs interactions. Selon le niveau où ils se situent, ce travail effectué en amont aide à l'acquisition des structures grammaticales, l'enrichissement du vocabulaire et à l'atteinte des objectifs langagiers.

2.2.4. Un outil rétroactif

L'utilisation des avatars maximise la rétroaction des apprenants, à travers une approche innovante, puisqu'ils s'adaptent à leurs besoins individuels grâce à un suivi continu permis par les exercices proposés par les applications. Selon Sadeghpour et Ghanaat (2022 : 192), la rétroaction se définit comme un processus qui se déclenche après une perturbation afin de proposer une action corrective. En ce qui concerne l'enseignement du FLE, ces auteurs l'expliquent comme un moyen qui indique à l'apprenant que sa production n'est pas conforme aux normes de la langue cible (Sadeghpour, Ghanaat, 2022 : 192), ce qui l'aide à se corriger, à améliorer ses compétences linguistiques et influence de manière positive la réussite scolaire (Hattie, 2020).

Cette influence s'exerce au moyen de plusieurs canaux de communication (Marsollier, 2010 : 161) comme le langage oral, les messages écrits, les souffles, les cris, les regards, les gestes, les postures théâtrales, les bruits, les mouvements, etc. De ce point de vue, les applications d'avatars peuvent être, elles aussi, un canal de communication, puisqu'elles enregistrent les interventions des étudiants et favorisent un accompagnement personnel pour chacun. Elles leur permettent d'obtenir une rétroaction immédiate qui favorise la prise de conscience de leurs erreurs et donc se corriger instantanément. En écoutant et réécoutant leur enregistrement, ils peuvent rectifier et améliorer leur niveau de langue, avec ou sans l'aide du professeur. L'application favorise l'autonomie de l'élève et lui donne la capacité de se rendre compte des maladresses de manière autonome, ce qui a aussi un effet positif sur le processus d'enseignement-apprentissage de l'étudiant.

2.2.5. Une approche ludique et interactive

Les applications d'avatars dynamisent les cours de français par la simulation et l'incarnation de personnages fictifs ou réels, se rapprochant alors de l'apprentissage par le jeu, mais aussi de la ludification par la mise en œuvre de mécanismes qui s'orientent vers le monde des jeux vidéo. En outre, les avatars stimulent l'enthousiasme des élèves tout en renforçant leur compétence linguistique, ce qui en fait un véritable levier pour l'apprentissage du français. Malgré ce gain de popularité dû à l'approche novatrice des avatars dans l'enseignement, il est essentiel de reconnaître et d'explorer les limites éducatives de ces plateformes, afin de prévoir de possibles difficultés que nous pouvons rencontrer en classe.

2.3. Les limites des applications

Bien que les avatars stimulent les interactions, il est évident qu'ils ne pourront jamais reproduire l'authenticité des conversations humaines, car ce ne sont pas des êtres spontanés et par ailleurs l'expression corporelle est souvent limitée pour beaucoup d'applications (Criado, Thous, 2013 : 472). Il en va de même pour la rétroaction, car même si les avatars fournissent une correction immédiate, ils ne substituent pas les conseils personnalisés de l'enseignant qui peut comprendre les besoins spécifiques des étudiants. Ces applications ont également des limitations d'ordre technique, du fait du

laps de temps qu'il y a entre une instruction donnée à l'avatar et le moment où il l'établit, ce qui enlève de l'authenticité dans les gestes et les paroles. Par ailleurs, vouloir se focaliser sur l'usage des avatars pour créer des activités peut nous faire perdre de vue nos objectifs langagiers, du fait de leurs nombreuses possibilités. Il ne faut pas oublier que l'objectif premier est d'apprendre en s'amusant. Enfin, ces applications ont des limitations culturelles puisque les avatars ne sont pas encore en mesure de transmettre des nuances culturelles ou des subtilités linguistiques. Le rôle du professeur comme transmetteur d'une culture reste primordial.

Autant les avantages que les inconvénients nous invitent à réfléchir à l'application la plus adéquate pour travailler en classe de français en fonction de nos activités. C'est pourquoi, nous proposons un tableau récapitulatif afin de nous aider dans le choix des différentes applications existantes.

2.4. Quelle (s) application (s) utiliser ? Choix et critères de sélection

Application	Accessible et intuitive	Motivation	Coût	Rétroaction
Voki	Fonctionnement facile Polyvalence Application très intuitive Possibilité de travailler l'expression orale Possibilité de travailler l'expression écrite Ordinateur et smartphone	Personnages originaux Design de la page web obsolète	Certains avatars gratuits Avatar premium	Possibilité d'écouter le message audio directement Possibilité d'enregistrer le message autant de fois que nécessaire Envoyer le travail instantanément au professeur
Classcraft	Jeu éducatif en ligne où les élèves jouent en direct avec le professeur	Choix limité entre trois types de personnages Au fur et à mesure des épreuves, l'élève peut personnaliser son avatar De nombreux composants de ludification	Fonctions gratuites Fonctions premium	Outil pour le contrôle de la classe (comportement)
Classdojo	Accessible depuis l'ordinateur et le smartphone	Renforce les comportements positifs Possibilité d'interagir avec d'autres avatars	Gratuit	Outil pour le contrôle de la classe (comportement) Possibilité de partage avec les parents
Minecraft	Collaboration et autonomie Sérieux et adapté à une utilisation en classe	Permet de programmer des constructions et simuler de la robotique dans un univers 3D	Gratuit avec le pack enseignant pour la Junta de Castilla y León	Un site aménagé pour Microsoft pour les enseignants afin d'y rassembler des activités et des questionnements.

3. La scénarisation par la simulation globale et la création d'avatar

3.1. Deux outils complémentaires à la scénarisation d'un contexte

La simulation globale aide à créer des situations de communication authentiques en classe. Intégrer les avatars dans la simulation globale constitue, d'une certaine manière, une extension de cette méthode, puisque les avatars sont des représentations virtuelles des apprenants. Pour cette raison, ce personnage qu'ils incarnent les immerge davantage dans le scénario élaboré. Nonobstant, cette transposition de la simulation globale dans un monde numérique doit reposer sur une méthodologie précise, afin de guider au mieux les apprenants dans leur apprentissage et d'atteindre nos objectifs linguistiques. Nous appliquons ici les différentes phrases de la simulation globale développées *supra* mais en les transposant dans le monde de la réalité virtuelle des avatars.

Premièrement, l'élaboration du lieu thème se fait de manière virtuelle, ce qui stimule l'intérêt des apprenants à entrer dans la thématique de la simulation globale. Pour cela des applications comme *Genially* ou *Minecraft* sont utiles et ludiques, ce qui les motive au moment de créer leur lieu-thème. À travers un espace numérique les étudiants imaginent ou explorent un lieu qu'ils doivent s'approprier en y définissant les éléments (rue, maison, logement, etc.) de façon virtuelle.

Deuxièmement, les apprenants doivent créer l'identité du personnage qu'il incarne selon la méthode de Debyser (1996). Dans le cas de la réalité virtuelle, il s'agit d'une personnalisation des avatars afin de confectionner une identité virtuelle. Cette étape consiste en l'attribution de caractéristiques physiques, morales et d'un style vestimentaire au moyen des applications avatars.

La troisième étape comprend les différentes interactions, facilitées par le monde virtuel :

La représentation symbolique de l'apprenant interagissant dans le monde virtuel (avatar) facilite la construction de son identité fictive. Si l'environnement supporte des connexions simultanées, le cadre peut alors être partagé en temps réel par l'ensemble des personnes connectées et accueillir une activité collective organisée de manière coopérative ou collaborative (Lehuen, Kitlinska, 2006 : 3).

En ce qui concerne les événements ou les incidents qui se produisent au sein du lieu-thème, certaines applications d'avatars nous apportent une aide précieuse dans la gestion de ces événements, comme l'indiquent Lehuen et Kitlinska (2006 : 10) : « Chaque événement contient l'instant (date et heure) et le lieu où il a été produit, l'identificateur de l'acteur, son rôle, le type de l'action, et une description détaillée ». Certes, il existe une complémentarité entre simulation globale et les applications avatars, mais ces dernières ont un apport supplémentaire quant au facteur motivationnel, car :

[...] d'un côté l'apprenant-utilisateur est apprenant dans le monde, de l'autre il se maintient entre les quatre murs de la classe. Ce qui conduit au passage de la situation où l'apprenant n'est plus seulement celui qui veut apprendre une langue au moyen d'un jeu de rôle, mais où il va, éventuellement, apprendre une langue en jouant et en acquérant toutes sortes de compétences, et surtout, il va interagir, il va agir, il va créer, il va vivre dans le monde en utilisant la langue de l'autre (Duée, 2022 : 22).

En conséquence, les applications d'avatars se convertissent en un véritable support qui favorise la communication et la collaboration entre les participants, sollicite la créativité des apprenants et propose un accompagnement de la part du professeur (Lehuen, Kitlinska, 2006 : 3), dont nous examinons le rôle dans ce processus méthodologique et pédagogique.

3.2. Le rôle du professeur

De même que pour la simulation globale, dans tout apprentissage immersif, l'enseignant a plusieurs casquettes (Debyser, 1996 : VI). Concernant l'organisation du groupe et de la classe, il est chargé de coordonner les sessions et les activités sous différentes modalités, alternativement en groupes de travail, des sous-groupes, des groupes-classe ou collectifs ou, enfin, en travail autonome et personnel, pour les tâches individuelles. C'est également celui qui gère l'espace en aménageant la salle de classe de façon adéquate selon chaque activité proposée (Yaiche, 1996 : 110). Il décide donc de l'agencement et du regroupement des tables et des chaises de manière stratégique, conformément aux interactions qu'il souhaite provoquer entre les apprenants. Il organise aussi l'affichage des productions des élèves afin qu'elles soient visibles par tous et reflètent bien leur investissement dans le travail donné.

Le professeur assume également le rôle de concepteur d'activités pour des tâches de type linguistique, et de modérateur lors d'interactions entre élèves ou personnages de jeux de rôle. Il conseille les apprenants, reste à l'écoute et, bien entendu, surveille d'éventuelles dérives psychologiques (Debyser, 1996 : IX), pouvant se produire durant ce genre de projet.

En ce qui concerne l'évaluation et la correction, l'enseignant évalue certaines activités dont les exercices d'expressions écrites et les aide dans les corrections. Durant les interactions orales, il fera bien attention à ne pas interrompre les apprenants et les corrigera postérieurement en groupe-classe ou individuellement.

Pour ce qui est des productions des apprenants, c'est lui qui décide de leur format, mais aussi quel support va être utilisé ainsi que sa mise en forme ou encore son aspect. À l'issue de l'activité, il indiquera également à quel moment et comment elles seront partagées et mises en commun, et lorsqu'elles seront retirées il s'assurera de leur bonne conservation (Yaiche, 1996 : 112). À l'ère des nouvelles technologies, il existe de nombreuses façons de les partager : publications sur les réseaux, tableau numérique collaboratif, etc.

C'est pourquoi, dans cette approche que l'on pourrait qualifier d'actionnelle, le rôle du professeur est celui d'accompagnateur. Il perd vraiment le statut traditionnel de l'unique détenteur des savoirs. Il n'est plus la figure centrale de l'enseignement, mais guide les apprenants, sans oublier, qu'il assure la bonne organisation des séances, en élaborant des programmations cohérentes et adaptées au public visé, puis en introduisant les différentes tâches et activités à réaliser.

3.3. La place de l'apprenant

L'apprentissage immersif est tout à fait propice à un enseignement centré sur l'apprenant, ce dernier devenant acteur de la construction de son propre savoir, notamment à travers l'élaboration de projets personnels réalisés par lui-même. Il va de soi que l'autonomie occupe une place essentielle dans ce type d'entreprise durant laquelle, l'apprenant sera responsable de créer un lieu, un environnement et un décor, d'élaborer une identité fictive. Il devra s'impliquer pleinement dans la participation à des jeux de rôles et prendre part à des événements et/ou incidents. Selon Yaiche

(1996 : 107) : « L'autonomie se manifeste par des projets personnels d'élèves, essentiellement des productions écrites mais aussi des réalisations plastiques ou artistiques, projets menés au travers d'une pédagogie différenciée ». Il est primordial que l'apprenant s'engage totalement au risque de laisser les autres créer à sa place. En effet, cette autonomie indispensable, peut être perçue par certains comme l'occasion d'en faire le moins possible ou peut aussi donner lieu à un refus de coopérer, assimilé à un refus de grandir ou de gérer ses responsabilités (Yaiche, 1996 : 105-107). L'enseignant devra alors faire preuve d'attention et de perspicacité afin d'éviter de faire le travail de l'élève, car « plus le médiateur s'efface, plus la médiation est réussie puisque le sujet devient autonome ». (Drouard dans Yaiche, 1996 : 106).

Par conséquent, l'objectif principal de notre projet est de donner la possibilité aux apprenants de devenir des communicateurs compétents grâce à des outils numériques d'aujourd'hui afin de garantir une certaine autonomie linguistique. Après avoir redéfini les objectifs pour comprendre et apprendre une langue étrangère, l'apprentissage est rendu plus accessible et plus facile. De surcroît, l'input proposé aux apprenants sera peu à peu modifié pour qu'ils aient la capacité d'utiliser la langue française dans le but de communiquer dans un contexte de la vie quotidienne.

4. Scénarisation d'un contexte historique : conception d'activités pédagogiques

L'itinéraire pédagogique que nous proposons et dont le contexte historique et la scénarisation se déroulent sous la Révolution française permet aux élèves de voyager au cœur du XVIII^e. S'appuyant sur les différentes phases de la simulation globale, cet itinéraire les invite à devenir totalement acteurs de leur apprentissage, au sens propre comme au figuré, puisqu'ils incarnent leur personnage via notamment la création d'un avatar qui les suivra tout au long de cette entreprise.

Les activités, réalisées par nos soins, font appel aux différentes compétences parmi lesquelles : être sensible à la diversité culturelle et à l'héritage culturel du pays de la langue ciblée, développer un esprit d'initiative et d'entreprise, développer des compétences sociales et civiques

à travers le travail en coopération et l'interaction avec différentes personnes, être compétent dans le domaine numérique via l'usage d'applications ludiques diverses et variées. Mais aussi et surtout ces activités invitent les apprenants à éveiller leur créativité et accroître leur motivation dans leur formation linguistique en classe de français.

Enfin, il nous tient à cœur de redonner la place qu'elles méritent aux femmes ayant marqué l'Histoire et ayant joué un rôle important à l'époque de la Révolution de 1789 en faisant découvrir aux élèves des personnages féminins de cette époque.

Conclusion

Malgré les quelques limites spatiales et temporelles, l'apprentissage immersif à travers la création d'avatar en simulation globale, présente de nombreux avantages que nous avons mis en évidence. En effet, les apprenants, désinhibés grâce à l'utilisation d'avatars, sont plus enclins à participer. Ils ne ressentent plus autant la gêne de s'exprimer face aux autres puisqu'ils incarnent un personnage et évoluent dans le cadre d'une application qui les rendent invisibles pour les autres. Cette nouvelle identité fictive les invite à avoir confiance en eux tout en favorisant leur motivation. Les supports proposés se révèlent être des outils complémentaires permettant une approche ludique et entièrement interactive, proche des centres d'intérêt des adolescents. Ces outils rendent possibles des scénarios infinis, tout type de situations axées sur la vie quotidienne, et ce, dans un espace hors du temps, hors du réel, car totalement imaginaire et émanant de la création d'un monde unique, fruit d'une coopération entre pairs.

Nous souhaitons que ce projet, pensé et élaboré depuis notre perspective d'enseignantes de FLE, favorise la communication et accroisse l'intérêt des élèves pour la matière, la rendant plus attrayante, en se rapprochant de leurs intérêts et en leur permettant d'apprendre sans en avoir l'air. Nous sommes convaincues que cela pourrait favoriser une pratique plus authentique et plus efficace de la langue cible. Nous pensons également que l'apprentissage immersif est propice au développement de leur réflexion et implication, car il suscite la curiosité des apprenants et les rend autonomes dans leur formation. Finalement, ce type de circonstances

s'inscrit totalement dans le cadre pédagogique concernant la compétence numérique et les autres compétences-clés.

Après avoir relié, dans cet article, les fondements d'une approche communicative emblématique des années 70-90, la simulation globale, avec les moyens numériques dont nous disposons un demi-siècle plus tard, il nous semble intéressant d'expérimenter, dans un avenir proche, ce parcours pédagogique historique et de le mettre à l'œuvre dans un contexte réel d'enseignement.

Bibliographie

Blanco, M. P. 2018. Gamificación en el aula de ELE : el avatar. *Actas del IX Congreso SinoELE Monográficos*, n°17, p. 326-334.

Centre de Documentation du Collectif Alpha. 2010. « Les simulations globales ». *Le Journal Alpha*, n° 172, p. 60-68.

Charriere, P., Magnin, M. C. 1998. « Simulations globales avec Internet : un atout majeur pour les départements de langues ». *French Review*, n° 2, p. 320-328.

Conseil de L'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Cortès, J. 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français. « Chronique d'une mort annoncée »*. Collection Essais francophones. Série CREDIF, volumes 1 à 9. [En ligne] :

https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_livre_1_vol_1_9.pdf [consulté le 15 juin 2023].

Criado, M. Á., Thous Tuset, M. 2013. Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas. *Historia y comunicación social*, n° Esp. Nov, p. 469-479.

Debyser, F. 1996. *L'immeuble*. Vanves : Hachette FLE.

Dvořáková, K. 2018. La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales. *Synergies Europe*, n° 13, p. 85-95. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe13/dvorakova.pdf> [consulté le 15 juin 2023].

Duée, C. 2022. Vue d'ensemble sur l'enseignement immersif des langues étrangères par technologie virtuelle (jeux vidéo, réalité virtuelle, vidéos interactives, etc.). In : *Enseignement immersif des langues étrangères au moyen des technologies virtuelles*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, p. 9-22.

Hattie, J. 2020. *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : PUQ.

Lehuen, J., Kitlinska, S. 2006. Simulation globale en réseau pour le FLE ? La plate-forme informatique MEPA-2D. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, p. 1-23.

Mangenot, F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Revue ALSIC*, n° 2, p. 143-146.

Marsollier, C. 2010. « Former les enseignants à la relation pédagogique, une priorité ». *Expressions*, p. 51-77.

Martin, J. 2022. L'apprentissage immersif par technologies (Réalité virtuelle et augmentée), des langues et cultures étrangères dans les recherches scientifiques. In : *Enseignement immersif des langues étrangères au moyen des technologies virtuelles*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, p. 23-36.

Perdrillat, M. 1998. Réalisation pédagogique sur Internet : création d'un roman collectif international : « L'immeuble rue Lamarck ». *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n° 89, p. 195-205.

Privas-Breauté, V. 2021. Intégrer la réalité virtuelle dans les formations d'enseignants en langues : Dispositif innovant immersif inscrit dans un paradigme enactif. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, p. 103-116.

Rieber, L. P. 2005. Multimedia learning in games, simulations, and microworlds. In: *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, p. 549-567.

Riquois, E. 2010 Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, e-292, p. 129-142.

Sadeghpour, R., Ghanaat, H. 2022. « La place de la rétroaction corrective dans le cadre des cours de FLE en Iran ». *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, n° 35, p. 191-218.

Svilpe, L. 2014. Les simulations globales comme outil pour le développement de la compétence communicative dans des situations de communication de la vie quotidienne et professionnelle. *Language environment in university: Accessibility, quality, sustainability*, p. 111-120.

Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.

Texte de loi

Decreto 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 184, 31 de julio de 2020, 11 a 19. <https://www.bocm.es/boletin/bocm-20200731-184> [consulté le 15 juin 2023].



© *Synergies Espagne*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

