

Mobiliser le jeu vidéo en classe de FLE. Une étude de cas sur *Detroit: Become Human*

Francesco Gabriele

Doctorant en langues, linguistique et traduction à l'université de Bari Aldo Moro, auprès du Département de recherche et innovation humaniste (DIRIUM). Son projet de recherche explore l'usage du jeu dans l'enseignement du FLE, avec une attention particulière sur les *serious games* et les jeux vidéo. Il est membre du groupe de recherche Métalex et de l'association Do.Ri.F. Università. Il participe actuellement au projet européen Eneoli. Il est titulaire d'un poste d'enseignant de français dans le secondaire en Italie.

Cette contribution entend analyser les résultats d'une expérimentation didactique menée dans une classe de FLE de troisième année d'un lycée linguistique italien. L'objet de cette expérimentation a été l'emploi du jeu vidéo narratif *Detroit: Become Human* pendant le cours afin d'évaluer la pertinence et l'efficacité de ce support vidéoludique pour l'apprentissage du français dans un contexte formel d'enseignement.

Du côté méthodologique, nous avons mobilisé le modèle du scénario ludoéducatif de Schmoll (2017). Ce dernier a été adapté à notre contexte d'expérimentation et a fait office de cadre d'action nous permettant de combiner expérience vidéoludique et apprentissage linguistique. La collecte des données a reposé sur une approche mixte : descriptive pour les deux questionnaires (initial et final) et thématique inductive pour les journaux de bord des élèves.

Les résultats mettront en avant plusieurs éléments significatifs. Les élèves ont d'abord reconnu l'intérêt du jeu pour apprendre le français de façon motivante et innovante ; ils ont ensuite fait preuve d'un esprit critique remarquable face aux thématiques sociales abordées par le jeu (discrimination, droits, rapport à la technologie, etc.). Enfin, l'analyse révélera aussi une forte implication émotionnelle liée aux choix narratifs.

Malgré certaines limites matérielles et méthodologiques, cette étude suggère que l'intégration de jeux vidéo narratifs dans l'enseignement du FLE peut constituer un outil didactique puissant, à condition d'être rigoureusement encadrée. Elle souhaite ainsi ouvrir des perspectives prometteuses pour de futures recherches et offrir des repères concrets à tout enseignant désireux de s'engager dans une telle démarche.

This paper analyses the results of a pedagogical experiment conducted in a third-year French as a Foreign Language (FFL) class at an Italian linguistic high school. The experiment focused on the use of the video game *Detroit: Become Human* during class hours to evaluate the relevance and effectiveness of this medium in fostering French language acquisition within a formal educational context.

Methodologically, we employed Schmoll's (2017) educational game scenario model. Adapted to our specific context, this model served as an operational framework to combine the gaming experience with language learning. Data collection relied on a mixed-methods approach: descriptive for the two questionnaires (initial and final) and inductive thematic analysis for the students' learning journals.

The results highlight several significant elements. First, students acknowledged the game's value for learning French in a motivating and innovative manner; second, they demonstrated remarkable critical thinking regarding the social themes addressed in the game (discrimination, rights, technology, etc.). Finally, the analysis reveals a strong emotional engagement linked to the narrative choices.

Despite certain material and methodological limitations, this study suggests that integrating narrative video games into FFL teaching can constitute a powerful pedagogical tool, provided it is rigorously framed. It thus aims to open promising avenues for future research and offer concrete guidelines for teachers wishing to undertake a similar approach.

Mots-clés : Français langue étrangère, ludopédagogie, jeu vidéo narratif, scénario ludoéducatif, pensée critique

Keywords: French as a foreign language, game-based learning, narrative video game, educational game scenario, critical thinking

Recherche

Introduction

L'intégration du jeu à des fins éducatives se caractérise de nos jours par une grande diversité d'approches possibles. Toutefois, dans la réalité des pratiques, l'une des démarches les plus répandues est celle du *serious gaming*, une expression désignant le détournement d'un jeu grand public fondé sur la combinaison de ses ressorts ludiques et de finalités utilitaires, telles que favoriser l'apprentissage (Alvarez & coll., 2016).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, si les atouts pédagogiques du jeu vidéo ont été discutés à plusieurs reprises, les études portant sur son expérimentation directe en contexte scolaire demeurent cependant rares, notamment dans le cas du FLE. Face aux difficultés liées à la scolarisation du jeu vidéo, il est essentiel de disposer de repères concrets permettant

d'exploiter pleinement son potentiel ; en effet, leur absence décourage souvent les enseignants¹ de s'engager dans cette pratique (Baek, 2008).

Dans ce contexte, cette contribution se propose d'analyser une expérience didactique ayant mobilisé le jeu vidéo *Detroit: Become Human* pour encourager l'apprentissage du FLE chez des élèves d'un lycée italien². En particulier, nous présenterons les stratégies et les activités employées – structurées sur la base du modèle de scénario ludoéducatif de Schmoll (2017) – avant d'examiner les retours d'expérience et les effets observés dans le parcours d'apprentissage linguistique des élèves.

I. Le détournement éducatif du jeu vidéo dans l'apprentissage des langues

Le jeu vidéo bénéficie désormais d'une image sociale nettement revalorisée par rapport au passé. Cette évolution s'est également manifestée dans le domaine éducatif, au point d'entraîner son intégration dans divers dispositifs pédagogiques (Vincent, 2024). Notamment, l'un des champs où son usage s'avère particulièrement fécond est celui de l'apprentissage des langues, où il montre un fort potentiel tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des classes (Peterson & coll., 2020). Cette efficacité s'explique par certaines spécificités propres au médium vidéoludique, dont certains titres constituent des environnements interactifs et immersifs au sein desquels l'apprentissage linguistique peut se produire dans des conditions particulièrement favorables (Reinhardt & Thorne, 2016 ; 2020). Cette prise de conscience s'est accompagnée, ces dernières années, de l'émergence progressive de jeux vidéo indépendants à visée explicitement linguistique, publiés sur des plateformes grand public telles que Steam (Gabriele, 2025). Toutefois, on constate encore un écart substantiel entre ces titres et les jeux vidéo grand public. Ce décalage concerne principalement la qualité du *gameplay* et le potentiel

1. Dans cette contribution, les formes masculines correspondant à des personnes désignent aussi bien les femmes que les hommes.

2. Cette expérimentation a été menée au Liceo Linguistico « Cartesio » de Triggiano (Bari) dans le cadre d'un partenariat de six mois établi pour notre projet doctoral, intitulé « FranJeu. Jeux éducatifs et apprentissage linguistique entre répertoire et expérimentation ».

immersif, plutôt que des critères graphiques ou « artistiques », ceux-ci n'assurant pas toujours l'efficacité d'un jeu vidéo auprès des apprenants.

Cependant, comme le souligne la revue systématique de Caron (2025), la scolarisation des jeux vidéo grand public – bien que susceptible de favoriser l'acquisition lexicale et l'engagement des apprenants – n'est pas exempte de défis. Elle exige un travail préliminaire rigoureux de la part de l'enseignant, tant pour identifier un jeu adapté au contexte que pour concevoir des modalités d'utilisation efficaces. En ce sens, l'enseignant est amené à exercer une véritable médiation visant à rendre le jeu vidéo pertinent à la fois sur le plan éducatif et ludique. Elle ne se manifeste pas seulement en amont des séances, mais aussi pendant leur déroulement concret, où l'enseignant doit assurer un accompagnement approprié pendant toutes les phases, notamment lors du débriefing final (Garris & coll., 2002). Cette nécessité découle du statut informel de ces jeux, dont les contenus linguistiques ne sont évidemment ni modifiables ni conçus pour répondre aux besoins spécifiques d'une classe. Leur introduction suppose dès lors une certaine familiarité de la part des enseignants qui doivent savoir les manipuler avec aisance, une compétence qui fait souvent défaut chez la plupart des enseignants (Andreoletti & coll., 2024). En effet, à ces problématiques pédagogiques s'ajoutent également des contraintes d'ordre subjectif : la recherche montre que l'identité professionnelle des enseignants, ainsi que leur expérience personnelle avec le jeu vidéo, jouent un rôle majeur dans son adoption et son appropriation en classe (Foster & Shah, 2020 ; Sutter Widmer & coll., 2022). Les représentations positives ou négatives, voire de véritables résistances, qui caractérisent ce rapport influencent inévitablement les pratiques ludopédagogiques (Bacalja & Clark, 2021 ; Thiault & coll., 2022), qui peuvent être plus ou moins efficaces, plus ou moins créatives selon le degré de familiarité vidéoludique de l'enseignant. Enfin, on ne peut négliger non plus la présence d'enjeux opérationnels (Reinders, 2017, p. 337) : le manque de moyens, d'outils et d'environnements nécessaires complexifie davantage l'intégration du jeu vidéo dans les dispositifs scolaires traditionnels.

Dans le cas spécifique du FLE, l'utilisation d'un jeu vidéo grand public a fait rarement l'objet d'une étude documentée. L'étude de Kotula (2019) suggère que l'intégration adéquate de différents jeux vidéo narratifs est susceptible de favoriser la production orale des élèves. Par ailleurs, Vestøl (2021) a intégré les jeux vidéo *A Normal Lost Phone* et *Keep Talking and Nobody Explodes* dans un dispositif d'enseignement du FLE destiné à deux classes de lycée en Norvège. Dans cette expérimentation, l'attitude des élèves face à l'emploi du jeu vidéo était positive, ce qui a augmenté leur engagement et leur désir d'apprendre. Parallèlement, Caron (2023) propose une séquence pédagogique exploitant le jeu audio *A Blind Legend* pour des apprenants de niveau C1, soulignant que l'immersion sonore et le changement de perspective peuvent stimuler leur intérêt et leur réflexion critique. Enfin, on peut citer aussi le travail de Loizidou et Mangenot (2024), qui ont mobilisé le jeu vidéo *Enterre-moi, mon Amour* dans un cours universitaire hybride de FLE, en constatant qu'il favorisait l'implication des apprenants sur plusieurs dimensions : ludique, socio-affective, cognitive et langagière. Malgré l'apport de ces études, il demeure incontournable de poursuivre les expérimentations en FLE pour évaluer l'efficacité du support vidéoludique dans ce domaine et pour fournir aux praticiens des cadres d'action transférables à leurs pratiques pédagogiques.

2. Le modèle de « scénario ludoéducatif »

L'ensemble de ces considérations préliminaires nous suggère qu'il s'avère indispensable de concevoir la scolarisation d'un jeu vidéo autour d'un véritable encadrement formel. À cette fin, nous avons choisi d'adopter le modèle de scénario ludoéducatif proposé par Schmoll (2017). Un scénario ludoéducatif, tel qu'il est conçu par cette spécialiste, désigne un dispositif d'enseignement qui assure une intégration cohérente et équilibrée du jeu (vidéo) dans un cadre formel d'apprentissage, se situant ainsi « au carrefour du ludique et de l'éducatif ». Une telle approche est susceptible de favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques souhaités sans pour autant compromettre

la qualité de l'expérience de jeu. Le modèle de Schmoll (cf. figure 1) distingue deux scénarios complémentaires :

- Le « scénario encadrant », regroupant l'ensemble des activités pédagogiques qui précèdent (exposition), accompagnent (développement) et suivent (résolution) le moment de jeu. Ce dispositif vise deux finalités essentielles : d'une part, préparer les apprenants à l'expérience vidéoludique en s'assurant qu'ils disposent des connaissances et prérequis nécessaires pour affronter les défis du jeu et en comprendre les contenus narratifs et linguistiques ; d'autre part, renforcer les acquis par le biais d'activités ciblées, conçues comme autant de passerelles entre l'expérience de jeu et l'apprentissage linguistique formel.
- Le « scénario encadré », correspondant au cœur même de l'expérience ludique : c'est le moment où les apprenants prennent activement part au jeu, en interagissant, en prenant des décisions, en explorant et en s'immergeant dans l'univers vidéoludique.

Figure 1. Le modèle de scénario ludoéducatif (Schmoll, 2017)



Par ailleurs, la limite qui sépare ces deux types de scénarios n'est pas rigide. Il s'agit plutôt d'une « membrane poreuse » permettant un aller-retour dynamique entre jeu et apprentissage, afin de garder un ancrage sur les

contenus linguistiques. L'implémentation de ce modèle au sein de notre expérimentation fera l'objet d'une analyse détaillée dans la section 4.4.

3. Le jeu vidéo *Detroit: Become Human*

Detroit: Become Human (désormais siglé DBH) est un jeu vidéo développé par le studio franco-américain Quantic Dream et publié en 2018. Il s'agit d'un titre souvent défini comme un film interactif, car il combine des éléments d'aventure et d'action avec une forte composante narrative. L'intrigue, de style science-fiction dystopique, se déroule dans la ville de Détroit en 2038, dans un futur où la technologie a permis la création d'androïdes, des machines humanoïdes dotées d'intelligence artificielle, conçues pour assister les humains dans tous les domaines de la vie. Les joueurs suivent les aventures de trois androïdes principaux, que l'on contrôle à tour de rôle, et dont les histoires s'entrecroisent tout au long des 31 épisodes du récit.

Ce jeu vidéo a été choisi tout d'abord pour sa facilité d'emploi. DBH est une aventure graphique moderne qui assure une prise en main rapide grâce à l'ergonomie de son interface et à son gameplay intuitif, tout en présentant une progression narrative claire. De plus, il est doté d'un « mode facile », jugé utile pour renforcer davantage l'accessibilité des élèves peu expérimentés avec les jeux vidéo. La composante narrative a également été jugée particulièrement adaptée à notre expérimentation, ce titre s'inscrivant pleinement dans la catégorie des jeux vidéo dits « cinématographiques » (Bregni, 2017), où la narration et les cinématiques occupent une place centrale. La narration de DBH confère aux joueurs une agentivité particulièrement marquée, ce qui rejoint le concept d'« engagement agentique » théorisé par Reeve et Shin (2020, p. 151), défini comme la contribution proactive et constructive de l'apprenant au flux de l'instruction. Dans le contexte de DBH, les élèves deviennent des acteurs capables d'influencer le déroulement de leur parcours d'apprentissage : leurs choix modifient le cours des événements, les relations entre les personnages et même la fin du récit, ce qui permet d'explorer des centaines de scénarios différents.

Cette diversité narrative s'accompagne de thématiques particulièrement stimulantes pour une classe de langue, notamment les discriminations sociales, les dérives technologiques, les dangers liés à l'intelligence artificielle, le dilemme entre le dialogue et la révolte, ou encore la relation homme-machine. Ainsi, les élèves sont exposés à une grande variété de contenus linguistiques contextualisés, permettant de travailler à la fois la compréhension orale et écrite, tout comme leur esprit critique. Enfin, DBH intègre à notre sens plusieurs mécaniques susceptibles d'offrir des occasions multiples de travail linguistique, comme les objectifs affichés à l'écran, les arborescences de fin d'épisode et les instructions textuelles accompagnant chaque action. L'ensemble de ces caractéristiques brièvement explicitées ici expliquent pourquoi nous avons retenu DBH pour notre expérimentation didactique en FLE³.

4. Méthodologie de recherche

Dans cette section, nous présenterons les choix méthodologiques qui ont guidé la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de notre expérimentation.

4.1. Collecte et analyse des données

Les principales sources mobilisées pour la collecte et l'analyse des résultats de cette expérimentation ont été un questionnaire initial, un questionnaire final et les journaux de bord rédigés par les élèves⁴. La collecte des données s'est appuyée sur une analyse mixte : descriptive pour les deux questionnaires et thématique inductive pour les journaux de bord. La mobilisation d'approches tant qualitatives que quantitatives s'inscrit dans une perspective ethnométhodologique qui appréhende la classe de langue comme « objet complexe qui croise interactions, programmes, résultats, méthodologies, buts des acteurs, contraintes institutionnelles » (Cicurel, 2011). Par

3. Pour une vue d'ensemble de DBH et de ses fonctionnalités, nous invitons le lecteur à consulter le site officiel du studio : <https://www.quantidream.com/fr/detroit-become-human>.

4. Nous renvoyons le lecteur à l'annexe pour une consultation détaillée de l'intégralité de ces données.

ailleurs, le recours à des méthodologies privilégiant la recherche de « significations », enrichies et corroborées par des données quantitatives, constitue une forme de recherche particulièrement adaptée aux sciences humaines et sociales ainsi qu'à la didactique des langues (Blanchet, 2011, p. 16). Cette démarche permet ainsi de mettre en œuvre une « triangulation entre quantitatif, qualitatif et observation » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007), afin de renforcer la validité des résultats.

Les questionnaires, entièrement anonymes, ont été réalisés sur Google Forms et comprenaient différents types de questions : à choix multiple, à échelle évaluative de 1 à 5 – où 1 signifiait « pas du tout d'accord » et 5 « tout à fait d'accord » – ainsi que des questions ouvertes. Le questionnaire initial avait pour objectif de recueillir des données utiles au choix du jeu vidéo et à l'adaptation des activités ludoéducatives en fonction des caractéristiques du groupe-classe. Il a été en fait question d'interroger les élèves non seulement sur leur expérience avec le français, mais aussi sur leur rapport aux jeux vidéo. Son analyse sera présentée dans la prochaine section, afin de dresser le contexte de l'étude et le profil des élèves.

L'analyse des résultats les plus significatifs de notre expérimentation repose principalement sur le questionnaire final et les journaux de bord. Le questionnaire final visait à recueillir les impressions des élèves à l'issue de l'expérience, à partir de quatre grands interrogatifs :

Quel a été l'impact perçu de l'expérimentation sur leur apprentissage du français ?

Quelle perception les élèves ont-ils développée de DBH ?

Comment ont-ils évalué les modalités de mise en œuvre et les activités proposées ?

Quelles difficultés ont-ils rencontrées, quelles pistes d'amélioration ont-ils suggérées ?

Pour les questions à échelle évaluative, les données ont été traitées à travers un calcul de la moyenne des réponses, accompagné de l'écart-type (abrégé ET par la suite). L'analyse de ces données a été complétée par un

commentaire des éléments les plus récurrents et pertinents relevant des réponses ouvertes et des questions à choix multiple, et ce, pour les deux questionnaires.

Les journaux de bord, enfin, remplissaient la double fonction d'activité pédagogique et de source de données précieuse sur l'expérience ludoéducative telle que vécue par les élèves. Ce corpus comptant plus de 20 000 mots, les journaux ont fait l'objet d'une analyse qualitative de type thématique, consistant à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 270). Le choix des thèmes a été mené en fonction de leur résonance avec les objectifs de cette étude ; en conséquence, une partie de ce dense corpus – composée principalement de résumés factuels des épisodes joués en classe – a été volontairement écartée de l'analyse, car jugée peu pertinente dans le cadre de notre démarche. À partir des thématiques identifiées a posteriori, les extraits les plus représentatifs ont été isolés et regroupés sous forme d'unités de signification, définies comme « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou encore, à un même thème » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 279). Dans la section des résultats, une partie de ces unités a été enfin commentée au moyen d'une lecture interprétative, dans une perspective compréhensive centrée sur les effets de l'expérimentation.

4.2. Le contexte de l'étude et le profil des élèves

Le questionnaire initial se composait de 9 éléments : 6 questions à choix multiple, 2 à réponse évaluative sur une échelle de 1 à 5, et 1 à réponse ouverte.

Le projet a été mené dans une classe de troisième d'un lycée linguistique italien, composée de 18 élèves (10 filles et 8 garçons). 11 d'entre eux se considéraient non-joueurs, tandis que 7 autres se déclaraient joueurs réguliers. Il est à noter que tous les élèves avaient déjà eu au moins une expérience avec les jeux vidéo.

En ce qui concerne leur rapport à la langue française, les élèves indiquaient étudier le français depuis en moyenne 4,76 ans ($ET = 0,711$) et évaluaient leur niveau linguistique perçu à 3,55 en moyenne ($ET = 0,598$). À la suite d'un échange avec les enseignantes référentes, leur niveau a été estimé entre A2 et B1, selon les cas individuels.

La question ouverte visait quant à elle à recueillir les représentations des élèves à propos des jeux vidéo. L'analyse des réponses fait ressortir plusieurs tendances intéressantes : les jeux vidéo sont décrits principalement comme un « passe-temps » (7 mentions), comme quelque chose de « divertissant » ou qu'ils « aiment » (5), mais aussi comme un instrument de socialisation (3) ou un outil jugé utile dans la vie réelle (3). Quelques élèves (4) ont toutefois tenu à souligner que, même s'ils considèrent le jeu vidéo positivement, il peut aussi représenter une source de distraction, au détriment d'autres activités ou du temps consacré aux études. Une seule personne a affirmé ne pas aimer les jeux vidéo.

Les trois dernières questions à choix multiple portaient plus spécifiquement sur les opinions des élèves quant à l'usage des jeux vidéo dans un contexte formel d'apprentissage linguistique. À la question « Penses-tu que les jeux vidéo peuvent s'avérer utiles pour apprendre une langue étrangère ? », 10 élèves ont donné une réponse affirmative, tandis que 8 ont opté pour « ça dépend ». Personne n'a donné une réponse négative. Concernant la question « Te semble-t-il étrange d'utiliser un jeu vidéo pendant les heures de cours ? », 9 ont répondu non, 8 ont répondu oui et 1 personne « je ne sais pas » ; enfin, à la question « Aimes-tu l'idée d'apprendre une langue étrangère en jouant aux jeux vidéo ? », 15 ont exprimé une opinion positive, 2 sont restés indécis (« je ne sais pas ») et 1 seul élève a répondu négativement.

Bien que l'on remarque une légère majorité d'élèves non-joueurs, les réponses au questionnaire témoignent d'une ouverture générale plutôt favorable à l'intégration du jeu vidéo en classe, malgré la présence de quelques hésitations liées au caractère inhabituel d'un tel dispositif dans le cadre scolaire. Par ailleurs, il convient également de souligner l'émergence d'une

représentation relativement critique et nuancée de ce médium, reflétant la conscience à la fois de ses atouts et des risques liés à un usage excessif.

4.3. Les matériaux et la mise en œuvre de l'expérimentation

Le projet s'est déroulé sur une période de 21 semaines comprenant 9 séances. Celles-ci ont eu lieu à un rythme bimensuel, pendant les heures de cours de français, avec une durée de deux heures consécutives. Les séances se sont déroulées dans un laboratoire de langues équipé d'un écran numérique interactif (ENI).

Afin de mettre en œuvre les activités prévues par le scénario ludoéducatif, plusieurs outils et ressources ont été mobilisés. Une console PlayStation 4 personnelle a été utilisée pour faire fonctionner DBH, dont nous disposons d'une copie. Les différentes phases de l'expérience ont été accompagnées par la création de supports pédagogiques complémentaires⁵, conçus sur Google Docs et partagés avec les élèves via Microsoft Teams. Parfois, des exercices imprimés étaient distribués en fin de séance pour les activités de débriefing, ou bien donnés comme devoirs entre deux sessions. Pendant cette période, les élèves étaient invités à revoir les supports partagés pendant le cours, ainsi que les vidéos de *gameplay* enregistrées en classe et mises en ligne par l'enseignant sur YouTube peu après chaque séance. En effet, pour permettre aux élèves de revoir leur parcours de jeu et de garder une trace de leur expérience, nous avons créé une chaîne YouTube ⁶ afin d'héberger les enregistrements des parties jouées.

Parmi les différentes activités proposées aux élèves au cours de la pause entre deux séances, la plus importante était la rédaction d'un journal de bord, une sorte de compte-rendu écrit des épisodes joués. La rédaction des journaux était guidée par des consignes précises, accompagnées de questions-guides, d'extraits de dialogues ou encore de pistes de réflexion. L'objectif principal de cette production écrite était d'encourager la capacité

5. Afin d'offrir des repères opérationnels sur l'intégration d'un jeu vidéo en classe de langue étrangère, cette étude s'accompagne de plusieurs exemples de documents élaborés pour les activités didactiques décrites, lesquels figurent en annexe.

6. <https://www.youtube.com/@DBH-97>.

des élèves à formuler un point de vue argumenté en français et à réfléchir de façon critique sur les thématiques du jeu, tout en les amenant à opérer des transpositions entre ces dernières et leur quotidien. Les élèves ont rédigé 9 journaux de bord, un pour chaque séance.

4.4 L'implémentation du scénario ludoéducatif

Nous allons maintenant examiner plus en détail les modalités concrètes d'implémentation du modèle de scénario ludoéducatif mis en œuvre dans cette expérimentation (cf. figure 2).

Figure 2. Notre implémentation du modèle de scénario ludoéducatif de Schmoll (2017)



4.4.1. Exposition – 10 à 20 minutes

Cette première phase, relevant du « scénario encadrant », visait à introduire et à préparer les élèves à l'expérience vidéoludique. Chaque séance débutait par la projection d'un document introductif à l'écran qui incluait un résumé des épisodes précédents, un aperçu de ceux à venir (sous forme de synopsis), ainsi qu'une liste de vocabulaire clé, classée par catégories (noms, verbes, adjectifs et expressions idiomatiques). L'anticipation et l'explicitation de ces contenus étaient considérées propédeutiques au bon déroulement de la séance ludopédagogique, en veillant à promouvoir la compréhension linguistique lors de l'immersion vidéoludique.

Cette étape s'accompagnait aussi d'activités orales de révision et de brainstorming. Les élèves étaient invités à réfléchir et à partager leurs hypothèses sur les développements possibles de l'histoire et sur les épisodes déjà joués, en vue d'activer les acquis antérieurs et d'éveiller la curiosité narrative.

Lors de la première séance, un document plus spécifique a été distribué aux élèves, comprenant un lexique de base lié aux jeux vidéo, une présentation de l'intrigue principale de DBH, ainsi qu'une explication des objectifs et de la nature du projet.

4.4.2. Développement – 60 à 75 minutes

La deuxième phase s'inscrivait dans le « scénario encadré », correspondant à l'immersion vidéoludique proprement dite. Pendant cette phase, DBH était lancé, et les élèves prenaient part au jeu en se passant la manette. Le reste de la classe suivait la partie en temps réel sur l'ENI.

En moyenne, chaque séance permettait de jouer jusqu'à un maximum de 4 épisodes, avec la participation active d'environ 9 à 10 élèves. Tout au long du projet, nous avons veillé à ce que les élèves puissent jouer le même nombre de fois, compte tenu des absences éventuelles.

Comme prévu par le scénario ludoéducatif, cette phase se caractérisait elle aussi par de mini-tâches ou activités linguistiques intégrées à l'immersion vidéoludique elle-même. Dans le cas particulier de DBH, cela se traduisait principalement par l'interaction avec les ressources multimédias présentes dans ce jeu, notamment la lecture de différents documents (magazines, journaux, infographies...) ou l'écoute d'émissions radiophoniques ou télévisées, entre autres.

Ces supports, portant sur les événements narratifs et les enjeux sociaux et moraux qui en découlaient, donnaient l'occasion d'entamer des échanges autour de ces thématiques, tout en exposant les élèves à un français authentique et contextuellement ancré. Par ailleurs, l'une des particularités de ce jeu du point de vue du *gameplay* était sans doute les arborescences de fin d'épisode, de véritables diagrammes de flux illustrant les choix effectués et

les chemins narratifs possibles. Celles-ci constituaient non seulement un support de récapitulation, mais favorisait également le travail linguistique ciblé sur les verbes à l'infinitif et au participe passé.

Pendant la session de jeu, l'enseignant intervenait également pour vérifier la compréhension des événements clés de l'histoire, stimuler la réflexion à travers des remarques ou des questions portant sur l'intrigue, et soutenir les élèves moins expérimentés avec les jeux vidéo. Au fil de ces dynamiques, les séances prenaient un caractère collaboratif, non seulement dans les interactions entre pairs, mais aussi dans la relation entre élèves et enseignant.

4.4.3. Résolution – 20 à 30 minutes

La troisième phase correspondait à la clôture du « scénario encadrant ». Il s'agit de la phase où les élèves étaient amenés à se distancier de l'expérience vidéoludique et à conscientiser les apprentissages. À cette fin, chaque séance se terminait par une phase de débriefing consacrée à l'analyse des événements narratifs, à la consolidation du lexique et des structures linguistiques rencontrées pendant la session de jeu, ainsi qu'à l'échange autour des thèmes abordés pendant la partie.

Certaines séances intégraient également des exercices de grammaire plus traditionnels, conçus à partir des situations vécues dans le jeu. Ces exercices étaient utiles pour renforcer des points de grammaire en cohérence avec le programme scolaire en cours.

5. Résultats

Les réponses du questionnaire initial ayant été déjà analysées, nous allons maintenant explorer les réponses au questionnaire final et les journaux de bord selon les modalités rappelées dans la section 4.1.

5.1. Analyse du questionnaire final

5.1.1. Impact perçu sur l'apprentissage du français

Le questionnaire final se composait de 11 questions à échelle évaluative, 2 à choix multiple et 5 ouvertes. Tout d'abord, on constate un consensus

universel ($M = 4,94$; $ET = 0,229$) quant à l'utilité de DBH en tant qu'outil pédagogique complémentaire à l'apprentissage du français. De manière générale, le projet a été perçu comme bénéfique pour le renforcement des compétences de compréhension orale ($M = 4,66$; $ET = 0,471$) et de production écrite ($M = 4,44$; $ET = 0,684$), c'est-à-dire les deux compétences les plus sollicitées au cours des différentes activités proposées.

Plus précisément, les domaines dans lesquels les élèves déclarent avoir observé les progrès les plus significatifs sont le vocabulaire (12 mentions), la compréhension orale (6) et la production écrite (4). Comme le souligne un participant :

Je pense avoir amélioré la production écrite grâce aux journaux de bord, le vocabulaire grâce aux leçons préparatoires avant la partie, et la compréhension grâce à l'écoute des dialogues entre les personnages⁷.

Enfin, les deux derniers éléments du questionnaire final visaient à déterminer si, une fois l'expérience terminée, les élèves considéraient que les jeux vidéo pouvaient s'avérer utiles pour l'apprentissage d'une langue étrangère. 17 élèves ont répondu « oui », tandis qu'un seul a répondu « ça dépend ». Dans le questionnaire initial, la même question avait recueilli 10 réponses positives et 8 « ça dépend ». La seconde question demandait aux élèves s'ils appréciaient, à l'issue du projet, l'idée d'apprendre une langue étrangère en jouant à un jeu vidéo. Là encore, 17 élèves ont répondu « oui » et un seul a répondu « je ne sais pas ». Dans le questionnaire initial, on comptait 15 « oui », 1 « non » et 2 « je ne sais pas », ce qui confirme à nouveau une évolution positive de la perception générale.

5.1.2. Opinions sur *Detroit: Become Human*

En ce qui concerne l'avis général des élèves à propos de DBH, l'intrigue et ses contenus ont été jugés particulièrement captivants ($M = 4,88$; $ET = 0,314$).

7. Les réponses aux questionnaires, figurant ici en français, ont été initialement rédigées en italien. Ce choix visait à permettre aux élèves de s'exprimer avec le plus de clarté et de liberté possible, sans considérer la compétence linguistique comme un critère pertinent pour la compilation de ces outils.

Les élèves se sont également montrés globalement favorables à l'idée de rejouer individuellement à DBH à la maison ($M = 4,38$; $ET = 0,755$).

Dans les réponses à la question ouverte correspondante, tous les participants ont exprimé une opinion positive sur le jeu vidéo. Certains aspects ont toutefois suscité un enthousiasme particulier, notamment le rôle actif du joueur et la liberté de choix offerte (7 mentions), la trame dans son ensemble (7), la variété des fins possibles (2), ainsi que l'exploration de thématiques complexes (2), telles que la relation entre humains et androïdes ou encore l'intelligence artificielle.

Certaines réserves ont néanmoins été exprimées. Pour quelques élèves, la diversité des fins ne représentait pas un atout particulièrement attrayant (2 mentions), tandis que d'autres ont souligné la présence de moments répétitifs (2) ou de passages jugés moins compréhensibles et peu cohérents entre eux (1).

J'ai aimé la possibilité de choisir ce que l'on veut faire sans être obligé d'avoir les mêmes fins comme dans d'autres jeux vidéo. En revanche, ce que j'ai le moins aimé, ce sont certaines parties du jeu qui n'étaient pas compréhensibles et qui semblaient déconnectées les unes des autres.

5.1.3. Perceptions des modalités et des activités de l'expérimentation

Les élèves se sont déclarés très satisfaits de l'expérience d'apprentissage dans son ensemble ($M = 4,94$; $ET = 0,229$), jugeant les activités ainsi que les supports pédagogiques employés comme particulièrement utiles pour leur apprentissage du français ($M = 4,72$; $ET = 0,558$). Parmi ces activités, la rédaction des journaux de bord a été perçue comme plus agréable que d'autres formes plus traditionnelles de production écrite ($M = 4,72$; $ET = 0,558$), tandis que le visionnage des épisodes sur la chaîne YouTube a été jugé bénéfique par la majorité des participants ($M = 4,66$; $ET = 0,745$). Les élèves ont également exprimé leur accord quant au rôle essentiel joué par l'enseignant dans la compréhension du jeu vidéo et dans le processus d'apprentissage ($M = 4,83$; $ET = 0,372$). Ils se sont en outre montrés très

enthousiastes à l'idée de participer à un projet similaire à l'avenir ($M = 4,88$; $ET = 0,314$).

5.1.4. Difficultés rencontrées et suggestions d'amélioration

Presque la totalité des élèves (15) a déclaré ne pas avoir rencontré de difficultés. Seuls quelques-uns (3) ont affirmé avoir des problèmes de compréhension linguistique dans un premier temps. Ceux-ci se sont cependant progressivement atténués avec l'avancement du projet :

Au début, oui, j'ai rencontré des difficultés avec la langue et la compréhension d'un jeu vidéo en français, mais après, je n'ai plus eu de problèmes.

Il nous a également semblé profitable de recueillir l'avis des élèves quant aux éventuelles améliorations à apporter au projet, dans une perspective d'expérimentation itérative visée à affiner les séances ludopédagogiques futures. Nous avons noté que plusieurs participants ont qualifié le projet de « parfait », « excellent », « impeccable » et l'expérience d'apprentissage de « unique » et « inoubliable ». Au-delà de ces retours très positifs, nous avons également relevé des suggestions que nous jugeons particulièrement pertinentes, comme : « proposer ce projet plusieurs fois par semaine », l'idée de « jouer à différents types de jeux » ou encore celle de « permettre à chaque élève de jouer individuellement grâce aux ordinateurs du laboratoire ».

5.2. Analyse des journaux de bord

5.2.1. Reconnaissance de la valeur pédagogique de l'expérimentation et de DBH

L'analyse qualitative dont les journaux de bord ont fait l'objet a révélé trois thématiques principales. La première (comptant 20 unités de signification au total) concerne l'appréciation des élèves pour la valeur pédagogique de l'expérimentation, considéré comme une manière innovante d'apprendre le français tout en s'amusant :

Pour conclure, cette expérience[,] je [l]'ai beaucoup aimé[e] dans tous ses aspects, surtout jouer et [faire] des choix pour les personnages[.] [C]ela m'a aidé à mieux apprendre la langue française, grâce aussi aux

leçons initiales de lexique et d'expressions. De plus, je n'avais jamais pris part à ce genre d'activité, et je pense qu'elle est très innovante, combinant le jeu avec l'enseignement d'une langue. (Élève 8, IX)⁸

Comme l'illustre également le témoignage suivant, les élèves ont manifesté un fort intérêt envers l'histoire du jeu et le pouvoir décisionnel dont ils disposaient :

J'ai beaucoup aimé le jeu *Detroit: Become Human* parce qu'il était plein d'histoires intéressantes et parce que nous pouvions choisir plusieurs fins. J'aurais aimé voir toutes les fins de tous les épisodes pour voir comment les différentes histoires pouvaient se terminer, mais je me suis amusée quand nous y avons joué.

(Élève 11, IX)

D'autres apprenants ont souligné la portée réflexive du jeu et son exploration de questions sociales et éthiques :

J'ai beaucoup aimé le jeu *Detroit: Become Human*. C'est un jeu vidéo très spécial, car il raconte une histoire forte. On ne joue pas seulement pour s'amuser, mais aussi pour réfléchir. Le jeu parle des robots, mais aussi de sujets importants comme la liberté, la peur et les différences entre les gens.

(Élève 3, IX)

Enfin, il est aussi intéressant de remarquer que le projet a suscité la curiosité à la fois des élèves joueurs que de ceux qui étaient moins familiers avec le support vidéoludique :

Tout d'abord, ce projet de rendre les jeux vidéo utiles aux études était très sympa et a retenu mon attention étant donné mon plaisir d'étudier le français et de jouer aux jeux vidéo, une passion que j'ai depuis au moins 8 ans.

(Élève 4, IX)

8. Les extraits des journaux de bord ont été légèrement corrigés pour faciliter leur lecture. Entre parenthèses, un chiffre arabe indique l'auteur de l'extrait (les élèves ont été numérotés selon l'ordre alphabétique de la classe), tandis qu'un chiffre romain précise à quel journal de bord l'extrait appartient.

Jouer à *Detroit: Become Human* n'a pas été pour moi un simple passe-temps comme les autres, mais il a [été] une expérience intense et [immersive] qui m'a permis d'améliorer beaucoup [ma maîtrise de] la langue française, même si je ne suis pas une [amatrice] des jeux vidéo.

(Élève 15, IX)

5.2.2. Appropriation critique des thématiques du jeu

Les élèves ne se sont pas arrêtés à reconnaître l'intérêt des thématiques sociales abordées dans le jeu, ils ont également fait preuve d'un remarquable esprit critique et analytique lorsqu'il s'agissait, concrètement, de les identifier et développer :

L'histoire est extrêmement intéressante et se déroule dans un futur dystopique où des androïdes habitent avec des êtres humains et le jeu aborde des thèmes profonds et actuels tels que la discrimination, les conflits, la violence et la réflexion sur l'identité, des aspects qui sont très importants pour la société dans laquelle nous vivons.

(Élève 15, IX)

Cette tendance (comptant 38 unités de signification) a conduit plusieurs élèves à approfondir ces thématiques de manière personnelle et avec maturité, en établissant des parallèles pertinents et riches avec la « vraie vie ». Les thèmes identifiés sont plusieurs, notamment la discrimination et le racisme :

Au cours de ce projet, plusieurs thèmes ont été abordés et l'un d'eux sur lequel j'ai réfléchi et raisonné était la discrimination [des] humains envers les androïdes [...]. Ce thème m'a rappelé un moment en 2020, après le meurtre de George Floyd aux États-Unis[,] ce qui a suscité la colère et la rébellion [au sein du mouvement] Black Lives Matter.

(Élève 4, IX)

D'autres extraits révèlent une réflexion sur les relations entre l'homme et la technologie, en abordant les risques associés à l'intelligence artificielle et son impact sur le monde du travail :

Détroit se concentre sur un monde où la technologie est intégrée à tous les aspects de la vie quotidienne. Les androïdes effectuent des tâches humaines, aident les gens et font même partie de familles. Cela crée des tensions sociales, notamment lorsque des personnes perdent leur emploi. En réalité : nous voyons déjà aujourd'hui quelque chose de similaire avec l'automatisation et l'IA remplaçant les emplois manuels et administratifs.

(Élève 2, IX)

Enfin, un autre sujet repéré dans plusieurs journaux est celui des conséquences de la guerre :

Je pense que les androïdes dans le jeu ont utilisé un[e] approche plus aggressi[ve] parce que les humaines n'avaient pas écouté leur voix, mais, à mon avis, la guerre ne mène à rien et [aggrave] la situation. En effet, nous avons vu un grand nombre de morts dans les affrontements commencé[s] par Markus.

(Élève 5, IX)

5.2.3. Implication et engagement émotionnels des élèves

La dernière thématique repérée par notre analyse concerne l'implication émotionnelle des élèves, relevée dans 16 unités de signification. Plusieurs journaux témoignent en effet d'un engagement affectif fort de la part des participants dans l'intrigue :

Le jeu nous confronte souvent à des choix très difficiles, et [même] si nous savons que les personnages ne sont pas réels, les émotions que nous ressentons le sont.

(Élève 8, IX)

Plusieurs élèves ont exprimé en fait une forte empathie envers certains personnages, ou encore une émotion marquée face à des événements spécifiques dans lesquels ils se sont sentis personnellement impliqués.

Mon personnage préféré est Kara. C'est une androïde qui travaille dans une maison. Mais quand elle voit que le père d'Alice, une petite

filles, la maltraite, elle décide de désobéir aux ordres pour la sauver. Ce moment m'a beaucoup touché.

(Élève 9, IX)

Pour conclure, il nous semble opportun de souligner que certains élèves ont évoqué une intensité émotionnelle particulière lorsqu'il s'agissait notamment d'épisodes qu'ils avaient joués eux-mêmes, où ils étaient donc les auteurs des séquences qui se déroulaient à l'écran :

Dès le début, j'ai été captivé par l'atmosphère futuriste. [L']un des moments les plus émotionnel[s] que j'ai joué a été une des premières scène[s] où Connor, un détective androïde, devait résoudre un cas de prise d'otage. La tension était très forte et chaque décision que je prenais pouvait changer complètement le cours des événements. J'ai ressenti un vrai frisson en essayant de sauver l'otage en persuadant l'androïde perturbé de se rendre.

(Élève 13, IX)

6. Discussion des résultats

Cette étude a exploré les résultats d'une expérimentation didactique menée dans une classe de lycée linguistique italien, visant à intégrer le jeu vidéo narratif *Detroit: Become Human* au sein d'un cours de FLE.

Notre analyse a mis en lumière un impact perçu considérablement positif sur la compétence linguistique des élèves, notamment la compréhension orale, la production écrite et le vocabulaire. En cohérence avec les résultats de la revue de littérature de Rasti (2021) et de la revue systématique de Caron (2025), l'enrichissement du lexique s'est ici aussi révélé l'un des aspects où les jeux vidéo grand public entraînent beaucoup d'effets bénéfiques. De plus, DBH a été accueilli très favorablement, stimulant l'engagement et la motivation des élèves grâce à son intrigue immersive et à la liberté de choix qu'il offre. En ligne avec les résultats de Vestøl (2021), les élèves ont décrit DBH comme à la fois amusant, engageant et instructif, le jugeant utile pour l'apprentissage du français. En conséquence, dans les deux cas, l'attitude

des élèves face aux jeux vidéo en tant qu'outils didactiques s'est améliorée après le projet, et ils sont devenus plus favorables à leur emploi pour l'apprentissage d'une langue, également dans le cas des non-joueurs.

Les journaux de bord, d'autre part, ont révélé non seulement l'appréciation pour l'apport pédagogique de l'expérimentation, mais également une forte implication sur le plan narratif et émotif, ce qui a amené les élèves à faire preuve d'une appropriation avertie des sujets soulevés par l'intrigue. L'analyse thématique des journaux nous laisse donc supposer que leur rédaction a permis d'activer des compétences diverses, à savoir linguistiques, critiques et émotionnelles. Ce constat semble ainsi rejoindre les résultats de Loizidou et Mangenot (2024), à l'égard des différents degrés d'immersion et de réflexion identifiés dans les productions écrites.

Cependant, en cohérence avec les défis et les limites pédagogiques évoqués en ouverture, nous avons aussi constaté que, dans ce contexte, le rôle de l'enseignant gagne en profondeur tout comme en complexité (Vincent, 2024). En premier lieu, pour veiller à ce que la scolarisation de DBH soit efficace, la familiarité préalable de l'enseignant avec le support vidéoludique s'est avérée indispensable. Dans notre cas, c'est précisément cette « expertise ludique » qui nous a permis de manipuler efficacement le jeu vidéo, en tirant parti de son potentiel pédagogique. En outre, comme prévu, il a également fallu mener un travail rigoureux de médiation, qui s'est traduit aussi bien par la conception de supports didactiques *ad hoc* que par la mise en œuvre d'interventions et d'activités ciblées au cours des séances. Le bon fonctionnement de cette médiation a été rendu possible grâce à un encadrement formel des séances ludopédagogiques qui, dans notre cas, a suivi le modèle de scénario ludoéducatif de Schmoll, ce qui s'est avéré un levier essentiel dans l'articulation cohérente entre gameplay et objectifs pédagogiques. L'ensemble de ce travail, réalisé en amont et en aval des séances, a impliqué aussi une préparation approfondie, incluant le visionnage anticipé des épisodes, la mise à disposition progressive des ressources, et l'ajustement itératif des procédures au fil de l'expérimentation. Sous l'angle de

la médiation de l'enseignant, ce travail semble cependant avoir porté ses fruits, confirmant les résultats de Li et coll. (2022) : dans les deux cas, les ressources supplémentaires mises à disposition et le rôle de l'enseignant dans les séances ont été jugés très positivement par les élèves. Leurs avis nous ont aussi appris que certains auraient préféré que le projet ait eu lieu plusieurs fois par semaine et, notamment, que chacun d'entre eux ait pu jouer individuellement. Cette situation a été due à un nombre insuffisant de ressources, étant donné qu'une seule copie de DBH et une seule plateforme de jeu étaient disponibles. En conséquence, seule une partie de la classe pouvait jouer effectivement au cours des séances, ce qui a sans doute influé sur le degré d'implication personnelle de la moitié qui restait spectatrice. Nous estimons raisonnable de considérer que l'impact du projet aurait été encore plus significatif si chaque élève avait pu jouer sa propre partie pour construire un parcours individuel au sein du jeu. L'ensemble de ces constats souligne à la fois le potentiel mais aussi les contraintes pédagogiques d'une telle expérimentation.

Enfin, il est pertinent de souligner certaines limites méthodologiques de notre démarche. Tout d'abord, comme le remarque Guichon (2012), il faut rester vigilant face à l'effet de nouveauté pouvant influencer les résultats des expérimentations, notamment lorsqu'il s'agit de supports inhabituels comme le jeu vidéo (Reinders, 2017, p. 338). Ensuite, l'analyse qualitative thématique des journaux de bord, tout en mettant en valeur les éléments saillants du corpus, présente des limites liées à la subjectivité inhérente à la posture participante du chercheur. Malgré la triangulation avec des données quantitatives visant à renforcer la validité des conclusions, celles-ci conservent un caractère exploratoire en raison de la taille réduite de l'échantillon et du contexte spécifique de l'étude. Ces enjeux sont très récurrents dans les contextes d'apprentissage médiatisés par le jeu vidéo, du fait que les savoirs mobilisés dans ce dernier ne se prêtent pas toujours à une évaluation empirique, ce que Gee (2007, p. 22) appelle le « problème du contenu ». Dans notre démarche, ces contraintes justifient en partie la

prédominance de données subjectives et qualitatives ; bien qu'elles ne soient pas révélatrices d'une amélioration linguistique objective, elles sont néanmoins en mesure de restituer la complexité des transformations engagées par les élèves « en termes d'expériences et de participations » (Berry, 2011, p. 11). Cela dit, il est impératif de mettre en œuvre davantage de dispositifs intégrant des outils d'évaluation plus empiriques, dont le manque constitue l'un des défis majeurs de ce domaine (De Haan, 2021 ; Thanyawatpokin & York, 2021). Enfin, si notre étude s'est penchée sur l'engagement des élèves, l'absence d'une analyse portant sur la transférabilité de ce dispositif à d'autres classes de FLE animés par des enseignants moins familiers avec le médium vidéoludique constitue une limite que de futures recherches pourront dépasser.

Conclusion

En définitive, cette étude entend apporter une contribution à la recherche sur l'emploi des nouvelles technologies en classe de FLE. La prise en compte des limites et des difficultés rencontrées, du côté pédagogique comme de celui méthodologique, nous rappelle que l'intégration du jeu vidéo en classe de langue, bien que prometteuse, ne peut porter ses fruits qu'à condition d'être rigoureusement encadrée, soutenue par des conditions matérielles optimisées, et solidement évaluée.

C'est pourquoi nous estimons essentiel que les expérimentations dans ce domaine se poursuivent et se diversifient, en explorant par exemple d'autres types de jeux, d'autres genres vidéoludiques, d'autres modalités, ou encore l'impact de ces dispositifs sur des compétences linguistiques spécifiques. Dans cette optique, nous espérons que ce travail pourra servir d'inspiration à de futures recherches, et fournir aux enseignants comme aux chercheurs un cadre d'action concret et transférable pour explorer le potentiel – encore largement sous-exploité, en particulier dans le contexte italien – des jeux vidéo dans l'enseignement/apprentissage des langues.

RÉFÉRENCES

- Alvarez, J., Djaouti, D. & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Réseau Canopé. <https://hal.science/hal-02533902>.
- Andreoletti, M., Tinterri, A. & Dipace, A. (2024). Game at School? Italian Teachers' Perceptions of the Introduction of Games in the Classroom. *European Conference on Games Based Learning*, 18(1), 63-71. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2657>.
- Bacalja, A. & Clark, K. E. (2021). Playing with digital game pedagogies. Dans M. Peterson, M. Thomas & K. Yamazaki (dir.), *Digital Games and Language Learning. Theory, Development and Implementation* (p. 113-135). Bloomsbury Publishing.
- Baek, Y. K. (2008). What Hinders Teachers in Using Computer and Video Games in the Classroom? Exploring Factors Inhibiting the Uptake of Computer and Video Games. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 665-671. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0127>.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(2). <https://doi.org/10.21432/T2959X>.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 9-19). Éditions des archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588>.
- Bregni, S. (2017). Using Video Games to Teach Italian Language and Culture: Useful, Effective, Feasible? *The Italian Digital Classroom*, 42-71.
- Caron, J. (2023). Favoriser l'engagement chez l'apprenant de FLE avec les jeux vidéo. Dans J. Yuste Frías, S.L. Gonçalves Araújo, E. Bourgoïn Vergondy, & A.T. Varajão Moutinho Pereira (dir.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique. Quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (p. 123-136). Peter Lang.
- Caron, J. (2025). *Impact of commercial off-the-shelf video games on L2 vocabulary learning/acquisition. A systematic review*. OSF. https://doi.org/10.31235/osf.io/qudtk_v2.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>.
- deHaan, J. (2021). Is game-based language teaching “vaporware”? Dans M. Peterson, M. Thomas, & K. Yamazaki (dir.), *Digital Games and Language Learning. Theory, Development and Implementation* (p. 257-276). Bloomsbury Publishing. <http://doi.org/10.5040/9781350133037.ch-012>.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>.
- Foster, A. N. & Shah, M. (2020). Principles for Advancing Game-Based Learning in Teacher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/021532974.2019.1695553>.

- Gabriele, F. (2025). Les jeux sérieux en classe de FLE. Bilan et perspectives. *Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 3, 24-36. <https://doi.org/10.15162/2974-8933/2200>.
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. (2002). Games, motivation and learning. A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2^e éd.). Palgrave Macmillan.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(3). <https://doi.org/10.4000/alsic.2539>.
- Kotula, K. (2019). Place et rôle des jeux numériques dans le développement des activités narratives dans une classe de FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 46(2), 25-43. <https://doi.org/10.14746/strop.2019.462.002>.
- Li, K., Peterson, M. & Wan, J. (2022). Digital Gaming in the Language Classroom: Student Language Performance, Engagement, and Perception. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 12(1). <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.291110>.
- Loizidou, D. & Mangenot, F. (2024). Un jeu sérieux dans un cours universitaire de FLE : analyse de l'implication des étudiants. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication [En ligne]*, 27(3). <https://doi.org/10.4000/121bp>.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Peterson, M., White, J., Mirzaei, M. S. & Wang, Q. (2020). A Review of Research on the Application of Digital Games in Foreign Language Education. Dans Management Association, Information Resources (dir.), *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* (p. 69-92). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2591-3.ch004>.
- Rasti, A. (2021). Why Digital Games Can Be Advantageous in Vocabulary Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 111-118. <http://doi.org/10.17507/tpls.1102.01>.
- Reeve, J. & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>.
- Reinders, H. (2017). Digital Games and Second Language Learning. Dans S.L. Thorne & S. May (dir.), *Language, Education and Technology* (p. 329-343). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_26-1.
- Reinhardt, J. & Thorne, S. (2016). Metaphors for digital games and language learning. Dans F. Farr & L. Murray (dir.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (p. 415-430). Routledge.
- Reinhardt, J. & Thorne, S. L. (2020). Digital Games as Language-Learning Environments. Dans J. Plass, R. Mayer, & B. Homer (dir.), *Handbook of Game-Based Learning* (p. 409-435). MIT Press.

- Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogique en langues*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5722>.
- Sutter Widmer, D., Bugmann, J. & Quinche, F. (2022). L'expérience vidéoludique personnelle des enseignants : un levier motivationnel à intégration des jeux vidéo en classe. *Éducatio*, 6. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0819>.
- Thanyawatpokin, B. & York, J. (2021). Issues in the current state of teaching languages with games. Dans M. Peterson, M. Thomas, & K. Yamazaki (dir.), *Digital Games and Language Learning. Theory, Development and Implementation* (p. 239-256). Bloomsbury Publishing.
- Thiault, F., Andlauer, L. & Bolka-Tabary, L. (2022). L'appropriation du jeu vidéo par les enseignantes : les apports pédagogiques de l'usage de Minecraft.edu au collège. Dans S. Krichane, I. Pante, & Y. Rochat (dir.), *Penser (avec) la culture vidéoludique. Discours, pratiques, pédagogie* (p. 113-123). Presses universitaires de Liège. <https://doi.org/10.4000/books.pulg.25013>.
- Vestøl, G. (2021). *Utilisation des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE en Norvège. Une recherche-action sur leur potentiel dans l'apprentissage du français* [Mémoire de Master non-publié]. Université de Bergen.
- Vincent, R. (2024). *Du ludique au pédagogique : la scolarisation du jeu vidéo par les enseignants* [Thèse de doctorat non-publié]. Université Paris-Nord – Paris XIII. <https://theses.hal.science/tel-05037080>.

ANNEXE

Ressources complémentaires

- Document présentant les réponses aux questionnaires et les extraits des journaux de bord dans leur intégralité :
https://docs.google.com/document/d/17soCLHVjPUAyDWqD-OE_oy3zxOG3lY2xRq21xvvr2c
- Exemple de document introductif :
<https://docs.google.com/document/d/1NFqY4ToE9gyI22FkbMubiFuiK9umV5eacoqTJlW5ww>
- Exemple d'exercice de grammaire s'inspirant à des événements de l'intrigue du jeu :
<https://docs.google.com/document/d/1bVWttoxMXLJlGtJOyCPB7cV-R3rhjyFAPslBtVM5OY>
- Exemple de consigne de journal de bord :
<https://docs.google.com/document/d/1TgSI5XwI9yd5gojX92a3cMx6MoYiU4-Lx4qEWwvW1oU>