

L'intercompréhension à travers le jeu sérieux Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans *Limbo*

CHAZOT Delphine

Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble 3

delph_chazot@yahoo.fr

RESUME

Dans cet article, nous nous intéressons à l'utilisation des stratégies d'intercompréhension dans le jeu sérieux *Limbo*. A partir d'une étude à la fois qualitative et quantitative, à l'aide d'une analyse des interactions et des actions des apprenants pendant le jeu, d'un entretien semi-directif et de deux questionnaires, nous avons identifié les stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans *Limbo* afin de voir quel peut être le potentiel du jeu sérieux pour pratiquer l'intercompréhension. Le public étudié est composé de trois groupes d'adultes placés en binôme sur le jeu : un hispanophone, un lusophone et un francophone. Les résultats montrent que le jeu favorise la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives. Les facteurs pouvant influencer cela sont les tâches du jeu, l'attitude des apprenants et leur profil langagier. Par ailleurs, la majorité des apprenants ont apprécié le jeu *Limbo* malgré quelques difficultés rencontrées et des suggestions d'amélioration du jeu.

RESUMEN

La intercomprensión a través del juego serio. Análisis de las estrategias de intercomprensión en *Limbo*.

En este artículo, nos enfocaremos al uso de estrategias de intercomprensión en el juego serio *Limbo*. A partir de un estudio cualitativo y cuantitativo y más precisamente a través de un análisis de las interacciones y acciones de los aprendices durante el juego, de una entrevista semi-directiva y de dos cuestionarios, identificamos las estrategias de intercomprensión usadas en *Limbo* con el fin de ver cuál puede ser el potencial del juego serio para practicar la intercomprensión. El público analizado está compuesto por tres grupos de adultos dispuestos en binomio para realizar el juego: uno de hispanohablantes, uno de lusófonos, y otro de francófonos. Los resultados indican que el juego favorece el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Los factores que pueden influir en eso son las tareas del juego, la actitud de los aprendices y su perfil lingüístico. Por otro lado, la mayoría de los aprendices apreciaron el juego *Limbo* a pesar de las dificultades que enfrentaron y las sugerencias que hicieron para mejorar el juego.

MOTS-CLES : intercompréhension, stratégies, jeu sérieux, langues romanes, binômes.

KEYWORDS : intercomprensión, estrategias, juego serio, lenguas romances, binomios.

Dans le cadre de l'intercompréhension en langues romanes, plusieurs outils ont été développés grâce à l'utilisation des technologies comme les programmes EuRom4 et Galatea, les plateformes Galanet¹ et Galapro². L'Union Latine a également mis en place un didacticiel nommé *Itinéraires romans*, ainsi qu'un jeu permettant l'apprentissage de l'espagnol et du portugais : *Limbo*. Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, le jeu sérieux est utilisé et se développe encore de nos jours, mais il n'existe pas encore de recherches à ce sujet en intercompréhension. Notre recherche est centrée sur l'analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre par des apprenants de langues romanes (lusophones, hispanophones et francophones) et les facteurs pouvant les influencer afin de voir quel peut être le potentiel du jeu sérieux pour pratiquer l'intercompréhension.

Cet article s'organise en quatre parties. La première partie concerne le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui pour mener notre recherche avec la définition des différents concepts. La deuxième partie est consacrée au contexte d'étude c'est-à-dire au jeu sérieux *Limbo*, au domaine d'étude ainsi qu'au public étudié. La troisième partie présente la méthodologie employée pour mener cette recherche. Enfin, nous analyserons et donnerons une interprétation des résultats obtenus.

1. Cadre théorique

Le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui pour effectuer cette recherche présente les différents concepts abordés tels que l'intercompréhension, les stratégies d'intercompréhension et l'utilisation du jeu sérieux comme outil d'apprentissage en langues.

1.1. L'intercompréhension

L'intercompréhension (ou l'IC), en tant qu'approche plurielle de l'enseignement-apprentissage des langues, a été définie par plusieurs auteurs, que ce soit dans le domaine de la compréhension en interaction ou de la compréhension en réception. Dans le cadre de notre recherche, la notion d'interaction n'apparaît pas, on met plutôt l'accent sur la compréhension en réception. A ce sujet, Blanche-Benveniste (1997 : 5) a insisté sur les compétences de compréhension écrite et a défini l'IC comme le fait de « comprendre les langues sans les parler ». Par ailleurs, pour Meissner (2004 : 16), l'IC désigne « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue ». A la différence de la précédente, cette définition évoque les compétences de compréhension à la fois écrites et orales. Dans la même lignée, Carrasco Perea (2010 : 7) définit l'IC comme la « capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une plusieurs autre/s présente/s dans le répertoire langagier de l'individu ».

A partir des définitions données par les auteurs, nous poserons la définition de l'IC comme la capacité des individus à comprendre (à l'écrit comme à l'oral) une ou plusieurs langues inconnues mais apparentées, par la mobilisation de stratégies diverses et complexes en vue de réaliser une tâche donnée.

¹ Site de Galanet : <http://www.galanet.be/>

² Site de Galapro : <http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA>

1.2. Les stratégies d'intercompréhension

Dans le domaine des langues romanes, ce n'est qu'à partir des années 90 que la notion de stratégie a été prise en considération et reconnue importante dans le processus d'apprentissage selon Degache (2000). Ce concept a été défini par plusieurs auteurs dont Chamot (2004 : 14. Traduit par l'auteur) qui définit les stratégies comme « des pensées et des comportements conscients que l'apprenant utilise pour atteindre un but dans son apprentissage ». Cohen (2010 : 164. Traduit par l'auteur) partage ce point de vue notamment en ce qui concerne le caractère de conscience, et définit les stratégies comme « des pensées et comportements conscients ou semi-conscients que l'apprenant utilise dans le but d'améliorer leurs connaissances et compréhension de la langue cible ».

1.2.1. Les stratégies pour l'apprentissage d'une langue seconde

Plusieurs auteurs ont établi des classifications sur les stratégies d'apprentissage mais dans notre étude, nous nous sommes principalement intéressée aux classifications de Cyr (1996) et Oxford (2011).

Dans sa classification, Cyr (1996) s'est inspiré des modèles de O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) et Rubin (1989). Il a classé les stratégies selon trois catégories que nous avons reproduites dans le tableau 1 et qui concernent les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Les stratégies cognitives sont définies comme « des démarches ou opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques » (Wenden, 1991 : 19). Concernant les stratégies métacognitives, Eme & Rouet (2010 : 310) reprennent les propos de Flavell (1981) et définissent la métacognition comme « les *connaissances* et les *capacités de contrôle* que possède l'individu sur ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs ». En compréhension à l'écrit, il est question de « métacompréhension » selon Giasson (1990). Et enfin les stratégies socio-affectives interviennent lorsqu'il y a interaction des apprenants avec d'autres apprenants et/ou des interlocuteurs natifs.

Stratégies	Classification	Métastratégies	Classification
Stratégies cognitives	Inférence	Stratégies métacognitives	Autorégulation ou contrôle
	Traduire et comparer avec la L1 (ou une autre langue)		Autogestion
	Recherche documentaire		Autoévaluation
	Répétition		Anticipation ou planification (organisation préalable / planification organisationnelle)
	Transfert des connaissances		Identification d'un problème
	Résumer		Attention
	Déduction/Induction		
	Elaborer		
	Prendre des notes, grouper, réviser et mémoriser		
Stratégies socio-affectives	Demande de vérification et de clarification		
	Coopération		
	Autosuggestion ou gestion des émotions		

Tableau 1 : classification des stratégies d'apprentissage de Cyr (1996) établie par l'auteur

Dans le but de clarifier les concepts des stratégies d'apprentissage mentionnés jusque-là, Oxford (2011) présente son nouveau modèle des stratégies pour l'apprentissage d'une langue seconde nommé le *Stratégic Selg-Regulation Model (S²R Model)* (tableau 2). Les différences que présente ce modèle avec celui de Cyr (1996) c'est qu'Oxford a ajouté les stratégies méta-affectives et métasocioculturelles interactives (méta-SI). L'auteure définit la notion de *Self-regulated L2 learning strategies* comme :

« Des tentatives volontaires visant à gérer et à contrôler les efforts pour apprendre une L2 (basé sur Afflerbach, Pearson, et Paris, 2008). Ces stratégies sont des actions générales et enseignables que l'apprenant choisit parmi des alternatives et emploie pour son apprentissage » (Oxford, 2011 : 12. Traduit par l'auteur). L'apprenant est donc amené à définir la démarche qu'il va employer pour atteindre son objectif d'apprentissage, ce qui montre l'importance de l'introspection comme méthode principale pour identifier les stratégies mises en œuvre par l'apprenant comme le questionnaire, l'observation directe, le protocole verbal, l'entretien.

Métrastratégies	Classification	Stratégies	Classification
Stratégies Métacognitives	Prêter attention à la cognition Planifier pour la cognition Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition Organiser pour la cognition Réaliser des plans pour la cognition Orchestrer l'utilisation des stratégies cognitives Contrôler la cognition Évaluer la cognition	Stratégies Cognitives	Utiliser les sens pour comprendre et mémoriser Activer les connaissances Raisonner Conceptualiser avec des détails Conceptualiser de façon générale Aller au-delà de l'information immédiate
Stratégies Méta-affectives	Prêter attention à l'affectivité Planifier pour l'affectivité Obtenir et utiliser des ressources pour l'affectivité Organiser pour l'affectivité Réaliser des plans pour l'affectivité Orchestrer l'utilisation des stratégies affectives Contrôler l'affectivité Évaluer l'affectivité	Stratégies Affectives	Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien Générer et maintenir la motivation
Stratégies Métasocioculturelles -Interactives (Stratégies Méta-SI)	Prêter attention aux contextes, communication et culture Planifier pour les contextes, communication et culture Obtenir et utiliser des ressources pour les contextes, communication et culture Organiser pour les contextes, communication et culture Réaliser des plans pour les contextes, communication et culture Orchestrer les stratégies pour les contextes, communication et culture Contrôler les contextes, communication et culture Évaluer pour les contextes, communication et culture	Stratégies Socioculturelles-Interactives (Stratégies SI)	Interagir pour apprendre et communiquer Surmonter les manques de connaissance en communication Traiter des contextes socioculturels et d'identités

Tableau 2 : Classification des stratégies d'apprentissage par Oxford (2011) traduit par l'auteur.

1.2.2. Les stratégies de compréhension en langues voisines

Dans le domaine de l'IC en langues voisines, il existe également plusieurs stratégies qui sont de l'ordre du cognitif et l'une des plus importantes est celle du transfert. Le transfert désigne le lien que l'apprenant fait entre sa langue maternelle ou une langue qu'il connaît bien et la langue cible. Kellermann (1983 : 114) parle de « psychotypologie » c'est-à-dire la distance entre les langues qui est perçue par l'apprenant. En IC, cette stratégie est constamment présente étant donné que selon Jamet (2009 : 56), il est nécessaire « de s'appuyer sur les ressemblances pour apprendre à comprendre la LE et stimuler une réflexion

métalinguistique que les apprenants construisent au fur et à mesure ». L'étude de Malheiros-Poulet et al. (1994) montre également l'importance du transfert avec l'utilisation de Galatea.

Le transfert s'effectue de façon plus ou moins aisée selon le degré de transparence des mots. Les mots « transparents » favorisent le transfert puisque les mots ont une proximité à la fois formelle et sémantique, et sont immédiatement compréhensibles par le lecteur. C'est le cas par exemple de « **coração** » en portugais et « **corazón** » en espagnol puisque les quatre premières lettres sont identiques. Par contre, les mots dits « non transparents » peuvent être jugés illisibles par des lecteurs « débutants » dans la langue étrangère. Parmi ceux-là se trouvent les mots « opaques » dont la forme ne suggère aucun terme lexical en LM. Prenons l'exemple des mots « **esmola** » en portugais, « **limosna** » en espagnol et « **aumône** » en français. Pour un francophone, les termes en portugais et espagnol ne lui suggèrent pas de mot particulier en français. Les mots dits « semi-transparents » peuvent également apparaître mais ils n'ont pas fait l'objet de notre étude étant donné que nous n'en avons pas identifiés.

1.2.3. Les facteurs pouvant influencer le choix des stratégies

Certaines variables peuvent influencer la mise en œuvre des stratégies pour l'apprentissage d'une langue seconde. A partir de la liste établie par Cyr (1996), nous avons retenu uniquement les facteurs les plus importants tels que les tâches d'apprentissage c'est-à-dire les tâches à réaliser et les contextes, l'attitude et la motivation de l'apprenant autrement dit sa capacité à s'adapter aux situations d'apprentissage, le niveau de compétence de l'apprenant comme son profil langagier à savoir les langues qu'il connaît en dehors de sa langue maternelle, et enfin son degré de conscience métacognitive par rapport aux stratégies qu'il utilise.

1.3. Le jeu sérieux comme outil d'apprentissage en langues

Le jeu sérieux s'est peu à peu étendu à tout public et dans des domaines divers tels que l'éducation, la santé... etc. Alvarez (2007 : 42) propose de définir le jeu sérieux comme une « application informatique, dont l'intention initiale est de combiner à la fois des aspects sérieux (*serious*) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (*game*). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation d'un *scénario pédagogique*, a donc pour but de s'écarter du simple divertissement ». Le jeu sérieux est donc basé sur l'aspect vidéoludique mais il est considéré comme « sérieux » dans la mesure où il mobilise des savoirs et des savoir-faire dans le but de développer des compétences.

Il peut se distinguer du jeu vidéo du fait qu'il comporte un « scénario pédagogique », ce qui est fondamental pour maintenir l'intérêt du joueur et l'encourager à s'identifier au personnage du jeu. D'autres aspects également importants à prendre en compte sont le « feedback » (retour sur l'action de l'apprenant) pour lui permettre d'améliorer ses performances, l'aspect ludique et la présence de la multicanalité. Louveau & Mangenot (2006 : 12) définissent ce concept comme le « fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication (texte, son, image fixe et animée) ». Le fait qu'il y ait plusieurs canaux crée une redondance de l'information, ce qui peut aider l'apprenant-joueur à mieux comprendre l'information donnée pour avancer dans le jeu.

En ce qui concerne l'apprentissage en général, les recherches montrent que le jeu sérieux présente des atouts étant donné qu'il permet le développement de compétences (Ney et al., 2010), la motivation des apprenants (Fenouillet, 2009). Du point de vue de l'apprentissage des langues, le jeu en général permet, selon Sanchez Benitez (2008) de développer des stratégies cognitives, métacognitives, de communication et de mémorisation chez les apprenants de FLE. D'après une étude de Peterson (2011), le jeu sérieux est intéressant pour interagir et pratiquer l'anglais par des apprenants japonais. Il a également un impact sur les compétences de compréhension des apprenants selon Charlot (2010).

2. Contexte d'étude

Le contexte d'étude se réfère à la présentation du jeu sérieux *Limbo* et de l'étude c'est-à-dire le domaine d'étude et le public étudié.

2.1. Présentation du jeu sérieux *Limbo*

Limbo a été créé en Uruguay et il est en ligne et accessible à tous sur le site de l'Union Latine³. C'est un jeu qui invite à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier l'espagnol et le portugais de manière croisée c'est-à-dire que l'on peut entrer soit par l'une soit par l'autre langue (espagnol ou portugais). *Limbo* peut être considéré comme un jeu sérieux étant donné qu'il présente des aspects ludiques issus du jeu vidéo et des aspects dits « sérieux » liés à la compréhension de l'espagnol et du portugais, et à la réalisation de tâches linguistiques. De plus, il présente un scénario pédagogique. En effet, l'apprenant-joueur est amené à découvrir les missions qu'il doit effectuer pour pouvoir avancer dans le jeu. Il est plongé dans le rôle d'un personnage qui arrive dans une ville et doit relever une série d'aventures et de défis en vue de pouvoir repartir de la ville et rentrer chez lui. Le jeu comporte 6 missions au total et pour réaliser les missions, l'apprenant-joueur doit utiliser les outils présents sur l'interface du jeu et interagir avec les personnages, par écrit uniquement, afin de connaître ses objectifs. Mais dans cette étude, nous n'avons pris en compte que les trois premières missions étant donné la longueur du jeu. Pour répondre aux personnages du jeu, l'apprenant-joueur doit choisir parmi trois phrases qui apparaissent sur l'interface du jeu (voir figure 1).

Du point de vue didactique, *Limbo* présente des atouts puisque les apprenants sont amenés à faire preuve de compréhension en langue étrangère concernant les messages venant des personnages du jeu et des outils. Cette compréhension est facilitée par la présence de différents canaux de communication (texte écrit, son et image). Au niveau lexical, le jeu permet la compréhension de mots inconnus avec l'aide notamment du contexte et de l'image.

³ Le jeu *Limbo* sur le site de l'Union Latine : <http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/fr>



Figure 1 : phrases de réponses pour communiquer avec le personnage du jeu

2.1. Présentation de l'étude

Notre étude s'inscrit dans le domaine de l'IC avec l'utilisation du jeu sérieux. Il s'agit, comme nous l'avons mentionné auparavant, d'analyser les stratégies d'intercompréhension qui ont été mises en œuvre par les apprenants dans le jeu sérieux *Limbo*.

Notre échantillon est composé d'adultes et plus précisément d'étudiants de l'enseignement supérieur et de personnes salariées. On a considéré trois groupes placés en binôme sur le jeu dont un groupe d'hispanophones, un autre de lusophones et un groupe de francophones. Chaque groupe était composé de 3 binômes, ce qui fait un total de 9 binômes et donc de 18 personnes. Tous les binômes qui ont été choisis n'ont jamais été confrontés à l'IC auparavant. Les binômes hispanophones étaient de nationalité espagnole et latino-américaine et ils ne connaissaient pas du tout le portugais. Concernant les binômes lusophones, ils étaient de nationalité brésilienne et avaient, pour certains, des connaissances de base sur la langue espagnole. Et enfin les binômes francophones étaient de nationalité française et avaient des bases en espagnol, notamment en compréhension écrite et orale. Parmi ces binômes, certains avaient également des connaissances et une pratique des jeux vidéo en général.

3. Méthodologie

La méthodologie que nous avons employée dans cette recherche s'appuie sur les méthodes utilisées pour l'identification et l'analyse des stratégies d'apprentissage. Un test auprès d'un binôme hispanophone a été effectué avant de commencer l'étude afin de revoir et réajuster le protocole.

3.1. Recueil de données

Le corpus que nous avons récolté est composé d'observations participantes c'est-à-dire l'observation de l'action de chaque binôme lorsqu'ils sont face au jeu uniquement afin de pouvoir intervenir en cas de réel besoin de leur part. L'intervention concernait principalement les problèmes techniques du jeu et les difficultés que pouvaient rencontrer les binômes au niveau de la compréhension impliquant l'impossibilité de poursuivre le jeu. Dans ce genre de situation, les binômes étaient simplement guidés. Nous avons également procédé à des enregistrements vidéo à l'aide d'un caméscope concernant les interactions et actions des binômes pendant le jeu. Cela a permis d'avoir les réflexions à chaud des binômes lorsqu'ils étaient face au jeu et de suivre leur démarche de compréhension pour identifier les stratégies qu'ils ont mises en œuvre. La caméra était alors placée derrière les binômes et était focalisée sur l'écran d'ordinateur. Nous avons analysé par ailleurs des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés et enregistrés après le jeu auprès de chaque binôme et dans leur langue maternelle. Selon Chardenet (2011 : 77), l'entretien est important car « il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement ou d'obtenir une opinion [...] à l'aide de divers questionnaires ». Et enfin notre analyse a porté sur les réponses aux deux questionnaires que nous avons fait remplir à chaque apprenant : l'un portant sur le profil et l'autre sur leur perception du jeu *Limbo*. Ces deux questionnaires comportaient des échelles de Likert et des réponses à choix multiples.

3.2. Méthode d'analyse

Les données ont été analysées de façon qualitative et quantitative. L'analyse qualitative porte principalement sur l'analyse des interactions entre les binômes à travers la transcription des vidéos et l'analyse du discours à partir des entretiens semi-directifs. Les interactions provenaient des enregistrements vidéo et ont duré entre 25 et 45 minutes au total pour l'ensemble des binômes. Quant aux entretiens, ils ont duré une dizaine de minutes pour chaque binôme. Cela nous a permis d'identifier et d'analyser les stratégies utilisées par les apprenants. Afin de compléter l'analyse qualitative, nous avons procédé à une analyse quantitative qui était basée sur les réponses aux deux questionnaires.

4. Résultats et discussion

Les résultats obtenus de l'analyse de notre corpus concernent l'analyse du contexte d'étude, des stratégies d'intercompréhension qui ont été mises en œuvre par les apprenants et des facteurs pouvant influencer ces stratégies.

4.1. Le contexte d'étude

Du point de vue du profil des apprenants, l'analyse du questionnaire de profil nous indique que des différences apparaissent entre les apprenants. En effet, un des aspects importants est le fait qu'un apprenant lusophone par binôme avait des notions en espagnol alors que les binômes hispanophones n'avaient pas de notions en portugais. Et les francophones connaissaient l'espagnol avec un niveau intermédiaire ou des notions de base. On remarque également le fait que certains apprenants connaissaient d'autres langues romanes en dehors du français comme l'italien pour une francophone, deux hispanophones et un lusophone.

De façon générale, l'analyse du questionnaire de perception du jeu *Limbo* nous montre que les apprenants ont apprécié le jeu. Ils ont d'ailleurs éprouvé de l'intérêt et de la motivation et ce sont les binômes hispanophones qui semblent avoir montré le plus d'intérêt pour *Limbo*. L'un des atouts du jeu est la compréhension de langues étrangères et la présence du traducteur comme outil de l'interface, qui a aidé la majorité des apprenants à mieux comprendre les dialogues des personnages du jeu. Cependant, quelques limites ont été relevées par les apprenants concernant *Limbo*. En effet, ces derniers ont rencontré des difficultés techniques pour naviguer dans le jeu et parfois identifier les objets. De plus, le temps d'apparition des dialogues à l'écran leur a semblé insuffisant pour la plupart. Face à cela, les suggestions qui ont été faites pour améliorer le jeu concernent l'ajout d'exercices de grammaire, la possibilité de reprendre le jeu où il a été laissé et la prolongation du temps d'apparition des dialogues des personnages à l'écran.

4.2. s stratégies d'intercompréhension

4.2.1. es stratégies d'intercompréhension utilisées par les binômes

Les résultats indiquent que les stratégies qui ont été mises en œuvre par les binômes pendant le jeu sont à la fois cognitives, métacognitives, affectives et socioculturelles interactives. Concernant les stratégies cognitives, les binômes lusophones et hispanophones ont principalement utilisé l'inférence alors que les binômes francophones se sont davantage focalisés sur les mots étant donné qu'ils ont beaucoup utilisé la traduction et la recherche documentaire. Pour les binômes lusophones, cela peut s'expliquer par le fait que la moitié des apprenants connaissaient l'espagnol. Du point de vue métacognitif, les binômes lusophones comme les binômes hispanophones ont plus souvent mis en œuvre l'autogestion alors que les binômes francophones ont plutôt utilisé la stratégie de contrôle ou d'autorégulation en raison des nombreuses répétitions qu'ils ont effectuées pour relire les dialogues des personnages. En plus des stratégies cognitives et métacognitives, les binômes ont également utilisé des stratégies affectives et socioculturelles interactives.

4.2.2. es stratégies utilisées selon les tâches du jeu

Les stratégies qui ont été utilisées par les binômes n'ont pas été mises en œuvre par hasard, des facteurs semblent entrer en compte pour le choix de ces stratégies. Parmi ces facteurs apparaît celui des tâches du jeu. Les principales stratégies qui ont été mises en œuvre

par les binômes à ce sujet sont l'inférence et le transfert. L'inférence est utilisée pour des tâches de résolution de problème. Par exemple, dans la première mission du jeu, le binôme doit résoudre le problème du personnage du jeu (Baltazar) en trouvant l'objet qui peut correspondre aux besoins de ce dernier d'après l'information que ce personnage leur a donnée. Un binôme lusophone utilise pour cela l'inférence et dans son cas, il s'agit de l'inférence d'élaboration puisqu'il infère du sens à partir de ses connaissances (voir l'extrait dans le tableau 3).

Deviner ce dont peut avoir besoin Baltazar à partir des connaissances sur un objet pouvant l'aider à dormir		
123	Luso1	donc il faut aller... au marché... et acheter jsais pas... un oreiller , un truc comme ça, hein?

Tableau 3 : extrait de la transcription du binôme lusophone (Luso1 & Luso 2)

Le transfert est également une stratégie qui est utilisée selon certaines tâches du jeu comme c'est le cas dans la deuxième mission de *Limbo* avec la présence d'une tâche linguistique. Cette tâche consiste à ce que les binômes associent des mots à des ballons de couleur et de forme. Pour cela, ils sont amenés à identifier le sens des mots par leur degré de ressemblance. L'extrait des interactions d'un binôme hispanophone montre l'utilisation du transfert (tableau 4) grâce à la transparence des mots entre le portugais et l'espagnol.

Association par la transparence des mots		
258	Hisp4	"nuvem", ponle "nuvem" a la nube
259	Actions du binôme	(association du mot "nuvem" au ballon en forme de nuage)
260	Hisp4	el "sol" al sol
261	Actions du binôme	(association du mot "sol" avec le ballon en forme de soleil)
Association par élimination		
268	Hisp4	y el "coelho"
269	Actions du binôme	(association du mot "coelho" avec le ballon en forme de lapin)
270	Hisp3	no, no es el cuello

Tableau 4 : extrait de transcription d'un hispanophone (Hisp3 & Hisp4)

4.2.3. Les stratégies utilisées et l'attitude des apprenants

D'après les résultats de l'analyse des stratégies, il apparaît que l'attitude des apprenants est un des facteurs qui peut faire varier le type de stratégie utilisé. Parmi les 3 groupes, un binôme s'inscrit dans ce cadre, il s'agit d'un binôme hispanophone. Un des apprenants de ce binôme (Hisp 3) adopte une attitude critique vis-à-vis du jeu *Limbo* notamment par rapport au scénario pédagogique (tableau 5).

17	His3	pero no es lógico para mi por ejemplo que salgas del tren o de la estación y de hablar con un mendigo y después ir a comprarle algo para que duerma bien y mientras tanto que vayas a pedir que sople tu colchón (risas)
22	His3	normalmente cuando empiezas un juego, te dice allí qué es lo que tienes que hacer pero aquí solo te decía lo que tenias que hacer y no cuál es tu objetivo entonces...

Tableau 5 : extrait de transcription d'un binôme hispanophone (His3 & His4)

Son attitude se reflète sur les stratégies qu'il utilise avec son binôme. Celles-ci se limitent effectivement à l'utilisation de la répétition et du résumé. Etant donné que His3 adopte une attitude critique face au jeu et n'accepte pas le contrat didactique donné, ce qui peut expliquer le fait qu'il utilise la répétition (tableau 6).

His3 répète ce que dit Asdrubal		
75	His3	barato, barato, barato, barato!

Tableau 6 : extrait de transcription d'un binôme hispanophone (His3 & His4)

Afin d'avancer dans le jeu, le binôme de His3 a tendance à résumer les dialogues des personnages du jeu à son binôme, qui ne semble pas les comprendre par son manque d'effort et de volonté (tableau 7).

Synthèse du message donné par Baltazar		
197	His3	pero no entendi lo que dijo. Entendiste?
198	His4	que la vida en la calle es dura, que quiere algo para poder dormir mejor

Tableau 7 : extrait de transcription d'un binôme hispanophone (His3 & His4)

4.2.4. *es stratégies utilisées et le profil langagier*

Les analyses des interactions des binômes nous permettent d'identifier des stratégies qui sont en lien avec le profil langagier des apprenants c'est-à-dire à partir des langues qu'ils connaissent. A ce sujet, une apprenante d'un binôme francophone (Fr 5) a des notions d'italien d'après ses réponses au questionnaire de profil et cela se reflète dans les stratégies qu'elle utilise pour comprendre des termes en particulier. Par exemple, au début de la première mission, le personnage du change dit « troco dois por um » en portugais. Pour comprendre le terme « dois » en portugais, Fr5 met en œuvre une stratégie de transfert et passe par l'italien, qui est une langue qu'elle connaît, pour comprendre le mot (tableau 8). L'italien semble lui confirmer que « dois » en portugais signifie « dos » en espagnol et « deux » en français.

Association de "dois" avec "dos" en passant par l'italien		
112	Fr5	"j'te donne 2 pour 1", est-ce que "dois" c'est deux déjà? Uno, due...
113	Fr6	Dos

Tableau 8 : extrait de transcription d'un binôme francophone (Fr5 & Fr6)

4.3. Les apports du jeu sérieux et l'IC

Le jeu sérieux apparaît comme un outil intéressant et bénéfique en termes d'apprentissage en langues étrangères dans la mesure où il permet le développement de stratégies. Ce sont les stratégies cognitives et métacognitives qui sont les plus fréquemment utilisées par les binômes comme l'inférence et la répétition. D'autres stratégies sont également développées à travers le jeu sérieux, par exemple l'utilisation des sens pour comprendre et mémoriser. Le jeu favorise le développement de cette stratégie étant donné qu'il possède une particularité qui est la multicanalité. En effet, les trois groupes qui ont été testés utilisent relativement souvent le visuel pour comprendre l'information qu'ils n'avaient pas cernée à l'oral ou à l'écrit.

Les stratégies qui sont développées à travers le jeu sérieux sont nécessaires pour aider l'apprenant à acquérir une certaine autonomie dans son apprentissage des langues afin que ce dernier parvienne à établir des liens entre les langues voisines et qu'il ne conçoive plus la compréhension de ces langues de manière négative et insurmontable. A ce sujet, les résultats des réponses au questionnaire sur la perception de *Limbo* montrent que certains apprenants ont le sentiment de comprendre plus de choses qu'ils ne le pensaient au départ. Leur représentation a donc été modifiée à travers l'utilisation du jeu sérieux pour pratiquer l'IC.

5. Conclusion

Cette étude nous a permis de démontrer que l'utilisation du jeu sérieux dans le cadre de l'IC favorise le développement de stratégies d'intercompréhension axées principalement sur l'aspect cognitif et métacognitif. La mise en œuvre de stratégies affectives et socioculturelles interactives a été moindre en comparaison. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le choix pour ces stratégies tels que les tâches du jeu qui impliquent l'utilisation de stratégies cognitives comme l'inférence ; l'attitude des apprenants face à la tâche d'apprentissage qui, même si elle n'est pas présente chez tous les apprenants étudiés, a tout de même de l'importance ; et le profil langagier de l'apprenant qui a impliqué l'utilisation du transfert en particulier, comme nous l'avons vu avec une apprenante francophone. En ce qui concerne le jeu sérieux *Limbo*, les trois groupes de binômes l'ont perçu comme relativement intéressant et malgré les difficultés qu'ils ont pu rencontrer du point de vue technique et graphique notamment, *Limbo* leur a semblé être un outil intéressant pour la compréhension de langues étrangères et a en quelque sorte changé les représentations de certains apprenants sur la ou les langue(s) du jeu qu'ils ne connaissaient pas (l'espagnol et/ou le portugais). Des améliorations concernant le jeu sont tout de même nécessaires notamment du point de vue didactique pour

la pratique de l'intercompréhension, elles concernent notamment l'ajout d'exercices de grammaire tout au long du jeu et le temps nécessaire pour comprendre les dialogues des personnages. En somme, l'intérêt de cette recherche est de voir que le jeu sérieux présente un certain potentiel pour pratiquer l'intercompréhension étant donné qu'il favorise la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives entre autres.

Une des limites de cette étude tient au fait que nous ne pouvons confirmer que le jeu sérieux est un outil didactique potentiel pour la pratique de l'intercompréhension étant donné que pour cela, il faudrait analyser plusieurs jeux sérieux et établir une comparaison à partir de critères afin d'en conclure sur l'intérêt de cet outil. Il s'agit simplement ici d'avoir un premier aperçu du potentiel du jeu sérieux à travers l'analyse des stratégies que les apprenants utilisent. Une deuxième limite concerne les facteurs pouvant avoir une influence sur les stratégies utilisées par les binômes. L'échantillon de notre étude n'étant pas très important pour aboutir à une étude statistique significative, nous ne pouvons pas affirmer que les facteurs que nous avons identifiés sont significatifs. Et enfin, notre échantillon présente des différences au niveau du profil langagier, notamment le groupe des lusophones, étant donné que la moitié des apprenants avait déjà des notions en espagnol. Cela s'est donc reflété dans l'utilisation des stratégies et il est nécessaire d'en tenir compte pour la comparaison des groupes entre eux.

Afin de poursuivre les recherches dans le domaine du jeu sérieux et de l'IC, il pourrait être intéressant d'envisager la conception d'un jeu sérieux ou d'un scénario pédagogique plurilingue en ligne et accessible à un public plus large avec la présence de toutes les langues romanes. Le fait qu'il soit en ligne permettrait un accès plus large et favoriserait les interactions entre les apprenants donc la production et non uniquement l'aspect réceptif comme c'est le cas dans *Limbo*.

Références bibliographiques

- Alvarez, J. (2007), *Du jeu vidéo au serious game: approches culturelle pragmatique et formelle*, (Spécialité science de la communication et de l'information), Université TOULOUSE III - Paul Sabatier, (428 p.) http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf
- Blanche-Benveniste, C. (coord.) (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. In *Le français dans le monde : recherches et applications*. Paris : Hachette : Edicef, janvier 1997 (159 p.)
- Carrasco Perea, E. (coordonné par). (2010). « Introduction ». *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. Revue du GERFLINT, pp. 7-12.
- Chamot, A. U. (2004). *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26.
- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]. In Blanchet, P. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des Archives contemporaines, 1 vol. (509 p.)
- Charlot, D. (2010). *Un jeu vidéo en contexte parascolaire : analyse du jeu et de son utilisation par des apprenants adolescents*. Mémoire de Master 2 en FLE dirigé par Mangenot, F., Université Stendhal, Grenoble 3. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/67/85/56/PDF/CHARLOT_Denis_M2P.pdf

- Cohen, A.-D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 161-178). 2nd ed. London: Hodder Education. <https://netfiles.umn.edu/users/adcohen/2010%20-%20Styles%2C%20Strategies%2C%20and%20Motivation%20in%20Schmitt.pdf?uniq=-jhw8zt>
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou [Québec] : Editions CEC. (181 p.)
- Degache, C. (2000). La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique. In Billiez, J., Foerster, C. & Simon Lee, D. (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE*, Grenoble, 5-6 novembre 1999, pp. 147-159. <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc2000.pdf>
- Eme, E. & Rouet, J-F. (2001). *Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte*. P.U.F. *Enfance*. 2001/4, vol. 53, pp. 309-328. Consulté le 05/04/2012 sur : <http://www.cairn.info/revue-enfance-2001-4-page-309.htm>
- Fenouillet, F. , Kaplan, J. , Yennek, N. (2009), *Serious games et motivation*, Actes de l'atelier « Jeux sérieux : conceptions et usages », Le Mans, pp. 41-52. <http://comenius.blogspot.com/archive/2009/06/25/eiah-2009-actes-de-l-atelier-jeux-serieux.html>
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec : Gaetan Morin éditeur Itée : diff. De Boeck, 1990 (255 p.)
- Jamet, M.C. (2009). *Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français*. Synergies Italie n°5, pp. 49-59. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/jamet.pdf>
- Kellerman, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. In Gass, S. & Selinker, L. (éds.). *Language Transfer in Language Learning*. Massachusetts : Newbury House Publishers, pp. 112-134.
- Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE international, 2006, 1 vol. (159 p.)
- Malheiros-Poulet, M.-E., Degache, C., Masperi, M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, pp. 335-350. www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf
- Meissner, F.-J. (2004). EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen : Shaker, Editions EuroCom, vol. 6 (331 p.) Consulté le 10/05 sur : http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2012.07.09-15.46.18-82.122.17.250-radD7DA1.tmp/3-8322-1221-3_INH.PDF
- Ney, M., Croset, M-C., Chazot, D. & Goncalvez, C. (2010). Evaluer l'impact d'un jeu sérieux sur les compétences et les perceptions des étudiants. In *Actes de la conférence TICE 2010 (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, Décembre, 2010, Nancy, France*, (9 pages), 2010. <http://www.tel-laboratorium.fr/public/enseignant/mney-TICE-2010.pdf>
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching : Language Learning Strategies*. Edimburg Gate : Pearson Education Limited, 1 vol. (342 p.)
- Peterson, M. (2011). *Digital gaming and second language development: Japanese learners interactions in a MMORPG*. *Digital Culture & Education*, 3:1, pp. 56-73. http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2011/04/dce1048_peterson_2011.pdf

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Sanchez Benitez, G. (2008). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Mémoire de recherche dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) (dirigé par Gomez Sacristan, M.L.), Université d'Alcala, marcoele. (68 p.).

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for learner autonomy*, Prentice Hall. In Degache, C. (2000). *La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique*. Pp. 147-159.