



Enseigner l'anglais grâce aux jeux de rôle sur table : le cas de la mise en oeuvre de la pédagogie actionnelle en école universitaire de management

Patricia Fournier-Noel, Philippe Lépinard, Odile Solnik

► To cite this version:

Patricia Fournier-Noel, Philippe Lépinard, Odile Solnik. Enseigner l'anglais grâce aux jeux de rôle sur table : le cas de la mise en oeuvre de la pédagogie actionnelle en école universitaire de management. 4ème Colloque International Game Evolution, Institut de Recherche en Gestion (IRG EA 2354); Montpellier Recherche en Management (MRM EA 4557), May 2020, Créteil, France. hal-02563070v2

HAL Id: hal-02563070

<https://hal.science/hal-02563070v2>

Submitted on 14 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner l'anglais grâce aux jeux de rôle sur table : le cas de la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle en école universitaire de management

Patricia Fournier-Noël

Université-Paris-Est, IMAGER (EA 3958), UPEC, F-94000, Créteil, France

patricia.noel@u-pec.fr

Philippe Lépinard

Université-Paris-Est, IRG (EA 2354), UPEC-UPEM, F-94000, Créteil, France

philippe.lepinard@u-pec.fr

Odile Solnik

Université-Paris-Est, IRG (EA 2354), UPEC-UPEM, F-94000, Créteil, France

odile.solnik@u-pec.fr

Résumé :

Le projet EdUTeam JdR consiste à étudier l'intérêt des jeux de rôle (JdR) sur table comme modalité ludopédagogique dans les enseignements de langues vivantes et de management en école universitaire de management. Cette communication présente les résultats de la 2^{ème} étape d'un travail de recherche débuté en 2018 qui consiste en l'intégration de JdR en cours d'anglais dans des classes constituées et non volontaires. Pour ce faire, nous avons poursuivi nos évaluations en nous intéressant au niveau 1 et à trois items du niveau 2 du modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). De plus, nous nous sommes interrogés sur la pédagogie actionnelle présentée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001). Ce travail est le cœur de notre communication. Notre problématique est donc la suivante : **en quoi le jeu de rôle sur table peut-il favoriser la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle ?** Après sept séances réalisées avec deux groupes de Licence Économie et Gestion, les résultats du questionnaire et nos observations sont particulièrement positifs : les étudiant·e·s

sont pleinement engagé·e·s dans cette activité et la parole est libérée. Nous avons pu par conséquent établir des liens pertinents entre cette pratique ludopédagogique innovante dans sa forme et la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle s'appuyant, comme le JdR sur table, sur des situations authentiques scénarisées.

Mots-clés : ludopédagogie, jeux de rôle, anglais, CECRL, pédagogie actionnelle

Enseigner l'anglais grâce aux jeux de rôle sur table : le cas de la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle en école universitaire de management

Patricia Fournier-Noël

Université-Paris-Est, IMAGER (EA 3958), UPEC, F-94000, Créteil, France

patricia.noel@u-pec.fr

Philippe Lépinard

Université-Paris-Est, IRG (EA 2354), UPEC-UPEM, F-94000, Créteil, France

philippe.lepinard@u-pec.fr

Odile Solnik

Université-Paris-Est, IRG (EA 2354), UPEC-UPEM, F-94000, Créteil, France

odile.solnik@u-pec.fr

INTRODUCTION

*« Effective learning with RPGs happens
when learning theories are aligned with the
strengths of role-play and are appropriately
supported by the learning environment. »*

Hammer et al. (2018, p.296).

Le jeu de rôle (JdR) sur table comme activité de loisir bénéficie depuis le début des années 2010 d'un regain d'intérêt important qui dépasse la seule sphère ludique. Des ouvrages et événements lui sont dorénavant intégralement consacrés comme par exemple le colloque international « Jeu de Rôle et transmission littéraire » organisé par l'université de Lausanne en mars 2020¹. Dans

¹ https://www.fabula.org/actualites/colloque-international-jeu-de-role-et-transmission-litteraire_95133.php.

le cadre de la formation, le JdR est une méthode pédagogique mise en œuvre depuis les années 60 suite notamment aux travaux de Fannie et George Shaftel (1967). Pour autant, ces deux mondes évoluent encore principalement en parallèle. En dehors des études littéraires et de rares expérimentations ponctuelles d'enseignant·e·s, il n'existe pas à notre connaissance de travaux longitudinaux cherchant à identifier l'intérêt (ou non) des JdR sur table dans l'enseignement supérieur. C'est dans ce contexte que le projet EdUTeam JdR² de l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) a débuté. Il consiste à expérimenter l'usage de JdR sur table (ou TRPG pour *Tabletop Role-Playing Games*) en école universitaire de management pour le développement de compétences managériales et linguistiques. Notre communication s'intéresse ici uniquement au second domaine et plus précisément à l'enseignement de l'anglais.

Après avoir vérifié l'acceptation de cette nouvelle méthode pédagogique par les étudiant·e·s ainsi que la faisabilité logistique associée via des séances expérimentales (Lépinard & Vaquiéri, 2019) ou uniquement avec des volontaires (Vaquiéri, 2018 ; 2019), nous avons souhaité cette année mettre en œuvre le JdR de manière totalement intégrée dans deux classes de 3^{ème} année de Licence Économie et Gestion avec deux enseignantes d'anglais différentes. Notre problématique est la suivante : **en quoi le jeu de rôle sur table peut-il favoriser la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle ?** Plus précisément, l'étude a porté sur deux éléments : les liens avec la pédagogie actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et l'évaluation du niveau 1 (réaction) et des composantes « Attitude », « Confiance » et « Implication » du niveau 2 (apprentissage) du modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Pour ce faire, nous avons réalisé sept sessions de JdR puis proposé un questionnaire anonyme aux étudiant·e·s après la dernière séance.

Dans une première partie, nous présentons le contexte et les éléments théoriques de la recherche. Ensuite, dans un deuxième temps, nous détaillons la méthodologie mise en œuvre ainsi que les résultats issus des réponses au questionnaire. Enfin, dans une dernière partie, nous proposons une discussion ainsi que plusieurs pistes de recherche futures.

² L'équipe projet EdUTeam JdR a remporté un certificat d'excellente PEPS 2019.

1. ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET DE CONTEXTE

1.1. Le JdR sur table

Selon Zagal & Deterding (2018, p.46), le JdR en général est « *a word used by multiple social groups to refer to multiple forms and styles of play activities and objects revolving around the rule-structured creation and enactment of characters in a fictional world. Players usually individually create, enact, and govern the actions of characters, defining and pursuing their own goals, with great choice in what actions they can attempt. The game world usually follows some genre fiction theme and is managed by a human referee or computer. There are often rules for character progression, tasks, and combat resolution* ». Cette définition recouvre l'ensemble des activités de jeux de rôle de loisir : TRPG (*Tabletop Role-Playing Game* ou JdR sur table), LARP (*Live-Action Role-Playing Game* ou JdR grandeur nature), CRPG (*Single-Player Computer RPG* ou jeu vidéo solo de type JdR) et MORPG (*Multi-Player Online RPG* ou JdR en ligne multijoueur). Celui qui nous intéresse spécifiquement dans notre étude est le TRPG, c'est-à-dire la filiation historique du jeu de rôle *Dungeons & Dragons* (D&D) imaginé au début des années 1970 par Gary Gygax et Dave Arneson. À cette époque, l'expression TRPG n'existe pas encore³ et D&D n'est qu'une extension dans l'écosystème très dynamique des *wargames*. Toutefois, il intègre plusieurs innovations dont une qui va faire de ce jeu le point de départ d'une nouvelle branche ludique : l'individualisation des personnages incarnés. Les joueuses et joueurs ne gèrent plus plusieurs personnages comme dans un *wargame* classique mais un seul chacun·e : « *the shift from the management of armies of homogeneous soldiers to the management of single heroes, who may have unique names, individual weapons and particular aptitudes* » (Peterson, 2012, p.303).

Dans le cadre de nos précédents travaux (Lépinard et Vaquiéri, 2019), nous avons défini le TRPG comme « *une activité sociale encadrée par un pacte ou un contrat social. Les participant·e·s sont dans un espace imaginaire partagé qui induit une narration entre les PJ [Personnage-joueur, NDA] et un éventuel MJ [Maître du jeu, NDA] dans un univers alternatif au nôtre. Un scénario (même réduit à une simple idée de départ) sert de fil rouge à la*

³ Pour connaître l'histoire du JdR et l'apparition de l'expression « *Role-Playing* », voir Peterson (2012, chapitres 1, 2 et 4) et White et al. (2018).

construction collégiale de cette histoire. Le maître mot est bien l'interactivité entre les participants ». Néanmoins, cette définition nécessite quelques précisions afin d'être plus opérationnelle. Le tableau de synthèse présentant les différentes formes de JdR et proposé par Zagal & Deterding (2018, p.44-45) apporte alors tous les éléments nécessaires. Nous noterons ici simplement certains aspects concrets et complémentaires à notre définition précédente : le TRPG est majoritairement mis en œuvre par des groupes de 2 à 6 participant·e·s autour d'une table physique (nous verrons dans la partie « Perspectives » de cette communication des solutions alternatives virtuelles). Les figures 1 et 2 montrent des exemples de tables de JdR en cours d'anglais à l'IAE Gustave Eiffel (école de management de l'UPEC) réunissant quatre étudiant·e·s (trois PJ et une MJ).



Figure 1. Table de jeu réunissant quatre étudiant·e·s dont trois PJ et une MJ du groupe L3 Gestion des Entreprises. Afin de rendre l'entrée dans l'activité la plus aisée possible, nous avons conçu un système de règles simplifiées disponible en Annexe 2.



Figure 2. Table de jeu réunissant également quatre étudiant·e·s dont trois PJ et une MJ du groupe L3 Informatique & Management. Afin que les étudiant·e·s puissent se concentrer sur l'histoire, il est nécessaire d'avoir suffisamment de salles de disponible.

1.2. La pédagogie actionnelle du CECRL

La pédagogie actionnelle est présentée comme une solution pour lutter contre la démotivation des apprenant·e·s (Perrot & Julié, 2017, p.102). Selon le CECRL (2001, p.15), « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* ». La tâche est donc l'élément central de la pédagogie actionnelle. Les auteur·e·s du CECRL font ici l'hypothèse que donner du sens à une activité d'apprentissage grâce à ces tâches serait un élément moteur à l'engagement et la motivation des apprenant·e·s. Cette tâche, comme précisé précédemment, n'est pas seulement langagière même si, bien entendu, elle doit impliquer de multiples activités communicationnelles complémentaires puisque nous nous situons bien dans des enseignements de langues. La définition de la tâche proposée par le CECRL (2001, p.16) est la suivante : « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe* ».

En synthèse, la pédagogie actionnelle consiste à proposer aux apprenant·e·s des activités langagières (réception, production, interaction et médiation) au sein de scénarios authentiques (suite de tâches corrélées et complémentaires avec des objectifs clairs) et collaboratifs favorisant leur implication volontaire et spontanée avec comme objectif pédagogique final le développement de compétences communicatives langagières de type linguistique,

sociolinguistique et pragmatique (CECRL, 2001, p.17). Cette définition montre clairement le lien théorique avec le JdR sur table : les deux dispositifs s'appuient sur une scénarisation (suite de tâches) destinée à engager les participant·e·s dans une aventure (objectifs clairs) en co-construction permanente (activités langagières collaboratives).

2. MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

2.1. Structuration des expérimentations

Deux parcours de la Licence Économie et Gestion de l'IAE Gustave Eiffel ont participé aux expérimentations : 3^{ème} année de Licence Informatique & Management (L3IM, n=14, niveau moyen CECRL très hétérogène allant de A2 à B2) et 3^{ème} année de Licence Gestion des Entreprises (L3GE, n=30, CECRL B1-B2). Deux enseignantes différentes ont animé les sessions (une avec le groupe L3IM et une avec le groupe L3GE). Sur les quatre scénarios prévus, le dernier n'a pas pu être réalisé avec le groupe L3GE à cause de la fermeture des universités suite à la crise sanitaire du Covid-19. Les quatre scénarios ont pu être réalisés avec le groupe L3IM. Il est important de préciser à ce stade que les séances étaient décalées entre les deux groupes de deux scénarios. Cela nous a permis de corriger de manière dynamique les problèmes rencontrés avec le groupe L3IM mais également de réorganiser les scénarios en fonction de leur niveau de difficulté, lequel est apparu plus clairement lors des sessions de jeu.

Les enseignantes ont suivi globalement le même cheminement : briefing du scénario incluant un texte issu du JdR générique *The Strange*⁴ de Monte Cook Games (1 heure), session de jeu en tant que telle (de 45 minutes à 1h30 en fonction du scénario) avec des tables de trois à quatre étudiant·e·s (maximum quatre tables dans une unique grande salle de cours), débriefing de la session (1 heure). Ce dernier diffère toutefois pour les deux groupes : pour la classe L3IM, l'enseignante a demandé aux étudiant·e·s de rapporter à l'oral comment le scénario s'était déroulé dans leur équipe, avec pour contrainte de réutiliser des points de grammaire revus précédemment en cours. Pour le groupe L3GE, l'enseignante a décidé de faire rédiger aux apprenant·e·s un texte par table pour raconter leur aventure. L'enseignante du groupe L3IM a

⁴ <http://www.legrog.org/jeux/strange>.

préférez consacrer une 5^{ème} séance uniquement pour ce travail de production écrite intégrant les points de grammaire travaillés à l'oral à l'issue de chaque scénario. Ces informations doivent être prises en compte pour interpréter les éventuels écarts de résultats des questionnaires. Au total, le JdR a été intégré à hauteur d'environ un tiers du total des heures de cours du semestre pour les deux groupes. Les dictionnaires, physiques ou numériques, n'étaient pas autorisés pendant les sessions de jeu. Enfin, en termes budgétaires, le coût pour une table de jeu est d'environ 100 euros (le matériel est totalement réutilisable) :

- Le livre de base The Strange ;
- Un écran générique (paraient qui sépare les PJ du ou de la MJ) ;
- Un plateau de jeu effaçable à sec ;
- Au moins deux dés à 20 faces et des feutres de plusieurs couleurs.

2.2. Résultats du questionnaire

Le questionnaire anonyme a été envoyé à l'ensemble des étudiant·e·s après la dernière session. Nous avons eu 100% de répondant·e·s soit 14 en L3IM et 30 en L3GE (n = 44). La répartition par genre est sensiblement identique au sein des classes et sur le total : 22 femmes, 21 hommes et une personne qui n'a pas souhaité répondre à cette question. À noter que peu d'étudiant·e·s avaient joué à un JdR sur table avant ces sessions : seul·e·s 8 avaient déjà pratiqué ou pratiquent d'une manière régulière. À contrario, 9 ne connaissaient pas du tout cette activité ludique (même simplement de nom). La différence entre les deux groupes peut s'expliquer en partie par leur localisation. En effet, un club de JdR se situe dans le même bâtiment que celui du groupe L3IM. Le questionnaire est structuré en trois parties distinctes :

- Des items destinés à vérifier la concordance de l'activité JdR avec la pédagogie actionnelle du CECRL ;
- Des items destinés à évaluer l'activité selon le modèle d'évaluation de Kirkpatrick ;
- Des items d'ordre général.

L'ensemble des questions et des résultats se situent en annexe 1 du document. Seuls les aspects les plus saillants seront développés ici. Toutes les questions fermées sont chiffrées selon une échelle allant de 1 à 4 sans valeur moyenne afin d'obliger les étudiant·e·s à se positionner.

2.2.1. Liens avec la pédagogie actionnelle

Afin de vérifier que la pratique pédagogique du JdR sur table permette bien de mettre en œuvre la pédagogie actionnelle, nous avons posé plusieurs questions reprenant les mots clés issues de notre définition synthétique : activités langagières, scénarios authentiques pilotés par une succession de tâches, collaboration entre les apprenant·e·s, implication spontanée et compétences communicatives langagières.

- **Activités langagières :**

Les quatre activités langagières orales (réception, production, interaction et médiation) sont fortement présentes avec des valeurs supérieures à 3,3. Il est intéressant de constater que l'activité langagière de médiation est bien récurrente du fait des reformulations nécessaires des paroles, notamment entre le GM et les PJ (et inversement). La différence marquée entre les deux classes concernant les activités langagières écrites est logique du fait de la rédaction systématique des histoires en fin de séance par le groupe L3GE.

- **Scénarios authentiques pilotés par une succession de tâches et implication spontanée**

Afin de mesurer ces paramètres, nous avons cherché à savoir si les scénarios du monde fantastique proposé par The Strange permettaient de se focaliser sur les actions à mener plutôt que sur l'apprentissage de l'anglais en tant que tel. Cela passe donc notamment par le lâcher-prise (désinhibition face aux savoirs savants et aux regards des autres), une concentration sur la réussite de l'aventure et une suspension consentie d'incrédulité pour se projeter dans l'univers. Les résultats sont particulièrement positifs pour le groupe L3GE avec des valeurs au-dessus de 3 pour chaque item. Ils sont plus mitigés pour le groupe L3IM. Nous pensons que l'articulation entre les scénarios est un des facteurs explicatifs car des liens entre eux ont été établis avec le groupe L3GE afin de construire une mini-campagne (suite de scénarios corrélés) facilitant l'immersion dans l'univers et l'attachement aux personnages créés.

- **Collaboration**

La collaboration entre les participant·e·s est particulièrement présente, quel que soit le groupe avec des valeurs de 3,5 (L3IM) et 3,6 (L3GE).

- **Compétences communicatives langagières**

Nous avons questionné les étudiant·e·s sur les quatorze compétences communicatives langagières présentes dans le CECRL (p.86 à 101). Les deux groupes affichent des résultats similaires avec une mise en avant des trois composantes des compétences pragmatiques (compétences discursive, fonctionnelle et schématique) ainsi que les compétences lexicales, sémantiques et phonologiques de l'ensemble intitulé « Compétences linguistiques ».

2.2.2. Évaluations du niveau 1 et des composantes « Confiance », « Attitude » et « Implication » du niveau 2 du modèle de Kirkpatrick

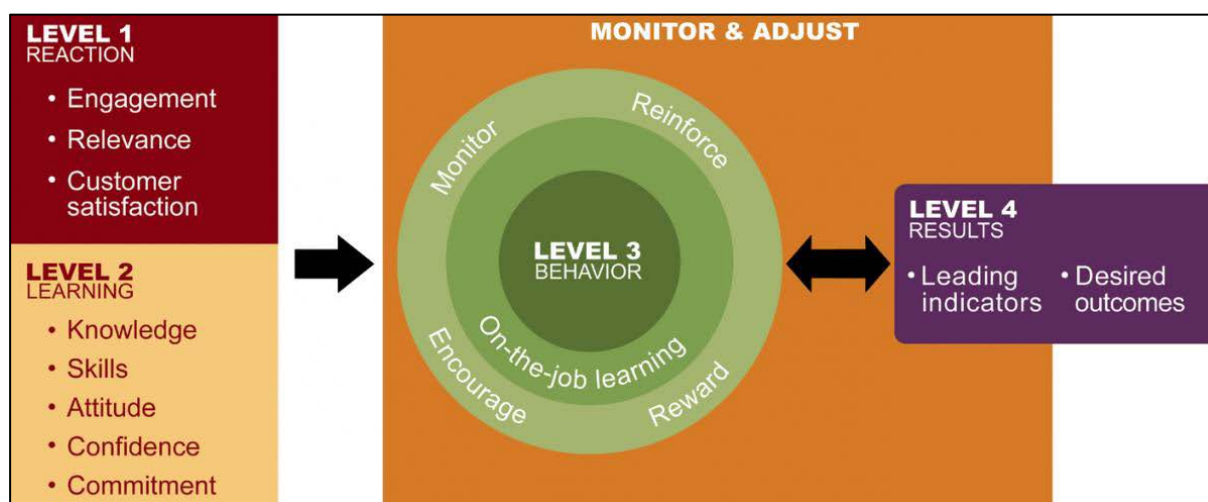


Figure 3. Modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

Le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016, Figure 3) permet d'opérationnaliser les évaluations des formations. Il intègre quatre niveaux : Réaction, Apprentissage, Comportement et Résultats. Dans le cadre de cet article, nous avons travaillé avec la dernière version du modèle (2016). Notre objectif était de vérifier les évaluations du 1^{er} niveau dans le cadre d'un usage du JdR dans des classes non volontaires et sur plusieurs sessions, contrairement aux évaluations de l'année précédente. Nous nous sommes également intéressé·e·s à trois items du 2^{ème} niveau : l'attitude, la confiance et l'implication. L'objectif futur, comme nous le verrons dans la 3^{ème} partie est d'évaluer les deux autres composantes du niveau 2, c'est-à-dire la connaissance et la compétence.

- **Niveau 1 : engagement (*Engagement*)**

L'engagement ressenti par les étudiant·e·s est très fort avec un résultat de 3,5 pour le groupe L3IM et de 3,7 pour le groupe L3GE.

- **Niveau 1 : pertinence (*Relevance*)**

La pertinence est appréciée favorablement avec des résultats supérieurs à 3,5. La question intégrait également la notion d'efficacité.

- **Niveau 1 : satisfaction (*Customer satisfaction*)**

La satisfaction en tant que telle ne démontre pas l'efficacité de la formation. Pour autant, sans elle, il sera difficile d'aller plus loin dans les niveaux supérieurs du modèle de Kirkpatrick. Nous avons scindé cette composante en trois thématiques : la satisfaction, l'aspect innovant et la convivialité. Les résultats sont remarquables avec des valeurs toutes supérieures ou égales à 3,7.

- **Niveau 2 : attitude (*Attitude*)**

Dans le cadre de la formation en langues, la définition de l'attitude selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2016) est proche de celle de pertinence à laquelle on ajoute une dimension de prise de conscience sur l'intérêt des sujets abordés en cours sur le temps plus long. Nous considérons donc que les résultats liés à la pertinence sont valables sur cet item également.

- **Niveau 2 : confiance (*Confidence*)**

Afin de donner confiance aux apprenant·e·s dans le cadre de leurs futures activités scolaires ou professionnelles, il est nécessaire qu'ils puissent dès leur scolarité développer cette confiance. Nous avons alors souhaité favoriser la prise de parole pendant les sessions de JdR. Pour ce faire, nous avons décidé de ne pas noter les sessions de jeu et de ne pas les interrompre même lorsque les erreurs étaient grossières : l'objectif est de libérer la parole au maximum et, comme le dit Love (2018, p.121-122), « *In the classroom the greatest risk is of being judged wrong. This is a powerful disincentive to learning. With roleplaying, however, there is no right or wrong solution per se. Games try things out and they work or don't work* ». L'item de la confiance regroupe deux questions. La 1^{ère} est commune avec le CECRL (lâcher-prise) et la 2^{de} intègre explicitement la notion de l'évolution de la confiance au fur et à mesure des scénarios. Les résultats vont de 3,2 à 3,5.

- **Niveau 2 : implication (*Commitment*)**

Comme pour les notions de pertinence et d'attitude, l'implication est proche de l'engagement. Pour autant, nous avons identifié une question pour ces deux notions en considérant que l'implication nécessitait d'être active alors que l'engagement allait plus loin puisque c'est la proactivité qui était questionnée. Le fait que l'implication soit dans le niveau 2 alors que cette notion semble moins forte s'explique par la dimension prospectiviste de la formation : si l'engagement concerne le temps présent (le temps de la modalité pédagogique), l'implication suppose en plus une projection dans les activités futures. L'implication reçoit des valeurs très proches de l'engagement avec 3,7 pour les deux groupes.

3. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

3.1. Perception des enseignant·e·s

L'intégration du JdR sur table dans les deux enseignements de langue anglaise est un succès aux yeux des étudiant·e·s. Les résultats du questionnaire démontrent un ressenti extrêmement positif vis-à-vis de cette modalité pédagogique. Du côté des enseignant·e·s, nos observations sont largement corrélées avec ces résultats. L'engagement des étudiant·e·s est visible pour la majorité des tables de jeu. Nous avons pu également confirmer deux aspects importants :

- Le *gap* informationnel, dont parle notamment Perrot & Julié (2018, p.116), initié par l'asymétrie d'informations entre les PJ et le ou la GM est un moteur important déclenchant et facilitant les échanges. Les scénarios doivent user de cette technique.
- Pour autant, les tâches issues de ce *gap* informationnel, tout en étant plausibles, n'ont pas à se situer dans notre univers quotidien. La décontextualisation (Lépinard, 2016, 2020) est un vecteur important d'interrogation et d'activation de l'imaginaire qui induit également une production linguistique plus soutenue. Le retour des étudiant·e·s concernant les univers fantastiques utilisés en cours est extrêmement positif.

Trois limites doivent néanmoins être abordées. Tout d'abord, nous avons constaté que le dynamisme du ou de la MJ impacte fortement l'ambiance de la table. Lorsque le ou la MJ n'ose pas se lancer ou ne rebondit pas sur les propositions des PJ, la table s'essouffle rapidement et

le scénario devient un carcan très étroit. Afin de réduire ce problème, nous avons pris plusieurs décisions dès la 1^{ère} session : chaque étudiant·e a endossé le rôle de MJ au moins une fois, les tables ont été mélangées d'une séance à l'autre et elles incluaient de trois à quatre personnes (MJ compris·e) maximum. En outre, un petit nombre d'étudiant·e·s ayant un niveau intermédiaire (niveau A2), par contraste avec le niveau d'utilisateur indépendant moyen (B1-B2) du groupe L3IM, ont eu des difficultés importantes à jouer le rôle de MJ, ce qui incite à s'interroger sur le niveau seuil requis pour tirer profit de ce type d'activité ou sur la manière d'accompagner les étudiant·e·s les moins avancés pour qu'ils gagnent en autonomie.

La seconde limite concerne les compétences linguistiques prévues initialement. Certaines d'entre elles n'ont pas été réellement activées malgré ce que nous apprennent les résultats du questionnaire. Nous avons pu observer et accompagner les compétences pragmatiques mais les autres compétences sont plus difficiles à anticiper du fait de l'incertitude inhérente au jeu, même si les scénarios semblaient être construits de manière adéquate. L'ajout d'activités annexes (comme le briefing et le débriefing) permettent de compenser cette absence.

Enfin, la dernière limite est d'ordre logistique. Il est nécessaire en effet de disposer de plusieurs salles de cours afin d'éviter de placer trop de tables de jeu dans une unique salle du fait du bruit ambiant généré mais également pour éviter que certaines tables entendent les indices ou énigmes par avance. Ce point peut rapidement s'avérer problématique dans le cas de classes importantes. Par exemple, pour le groupe L3GE à 30 étudiant·e·s, nous avons dû réserver trois salles de cours.

3.2. Perspectives de recherche

L'étape suivante de notre travail de recherche est bien entendu l'évaluation des deux derniers items du niveau 2 du modèle de Kirkpatrick : la connaissance et les compétences. Maintenant que nous avons stabilisé et confirmé l'ensemble des fondations, la prochaine étape sera d'intégrer des évaluations pour vérifier que les étudiant·e·s apprennent réellement ce que l'enseignant·e souhaite leur faire apprendre. En effet, si l'expérimentation *in situ* a été une réelle réussite du point de vue de l'engagement et de la mobilisation des compétences pragmatiques, la mobilisation des autres compétences du CECRL a été beaucoup plus limitée. L'agencement

des différentes activités internes hors temps du jeu (briefing et débriefing) et éventuellement externes (utilisation d'autres supports et méthodes liés à l'univers du jeu) sont des pistes de réflexion destinées à améliorer cet aspect.

La 2^{de} piste de recherche est liée à la crise sanitaire du Covid-19. Nous n'avons malheureusement pas pu réaliser le dernier scénario prévu avec le groupe L3GE. Pourtant, techniquement, il existe des solutions de tables virtuelles gratuites ou à coûts faibles comme Roll20⁵ ou Rolisteam⁶ que nous aurions pu mettre en œuvre. Cela demande de la préparation et de nombreux tests techniques préliminaires mais la simplicité de ces outils pourrait garantir une continuité ludopédagogique acceptable voire même envisager la mobilisation de certaines compétences dues, par exemple, à une réduction de l'accès au langage corporel ou à la communication non verbale (expressions faciales, attitudes, etc.).

CONCLUSION

Le projet EdUTeam JdR a débuté formellement en 2018. Après deux années de travaux de recherche sur l'usage des JdR sur table dans le cadre des enseignements de langues vivantes et de management à l'IAE Gustave Eiffel, nous sommes dorénavant en mesure de proposer à la communauté enseignante des solutions opérationnelles testées et relativement aisées à mettre en place. L'année universitaire 2019-2020 nous a en effet permis d'expérimenter le JdR sur table avec deux classes constituées et deux enseignantes d'anglais différentes. Les résultats du questionnaire et nos observations sont particulièrement positifs : les étudiant·e·s sont pleinement engagé·e·s dans cette activité et la parole est libérée. Nous avons pu par conséquent établir des liens pertinents entre cette pratique ludopédagogique innovante dans sa forme et la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle s'appuyant, comme le JdR sur table, sur des situations authentiques scénarisées.

Mais au-delà de l'aspect pédagogique, nous souhaitons conclure ce texte par un effet de bord intéressant et plutôt inattendu : si le JdR sur table fait son entrée dans l'enseignement, il semblerait que son usage ludopédagogique entraîne en retour un intérêt particulier pour sa

⁵ <https://roll20.net/>.

⁶ <https://rolisteam.org/>.

version ludique. À la question « *Si vous en aviez la possibilité, aimeriez-vous tester d'autres sessions de JdR mais dans un cadre ludique cette fois-ci ?* », les réponses ont été quasi unanimes avec des résultats de 3,5 pour le groupe L3IM et 3,6 pour le groupe L3GE. La boucle du JdR sur table est donc bouclée et les univers fantastiques n'ont pas fini de nous emporter dans des aventures ludiques et ludopédagogiques sans cesse renouvelées !

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement les étudiant·e·s des deux classes de 3^{ème} année de Licence 2019-2020 qui ont participé à ces expérimentations.

RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Hammer, J., To, A., Schrier, K, Bowman, L. S. et G. Kaufman (2018), Learning and Role-Playing Games, in J. P. Zagal and S. Deterding (dir.) *Role-Playing Game Studies : Transmedia Foundations*, New-York : Routledge.
- Kirkpatrick, J. et W. Kirkpatrick (2016), *Four Levels of Training Evaluation*, Alexandria : ATD Press.
- Lépinard, P. (2016), Le jeu de rôle de science-fiction comme nouvelle modalité pédagogique pour les enseignements des langues étrangères des futurs ingénieurs, *38^{ème} Congrès de l'APLIUT*, Lyon.
- Lépinard, P. et J. Vaquiéri (2019), Le jeu de rôle sur table dans l'enseignement supérieur, *3^{ème} colloque international Game Evolution*, Créteil.
- Lépinard, P. (2019), Apprendre le management et les langues vivantes grâce aux jeux de rôle : retours d'expérience universitaires, *Jeu de Rôle Magazine*, 48, 108-114.
- Lépinard, P. (2020), Décontextualiser pour mieux engager les étudiant·e·s dans les enseignements : Le cas du Jeu de Rôle sur table dans des enseignements de langues vivantes et de management, *Colloque International Jeu de Rôle et Transmission Littéraire*, Lausanne.

- Love, D. (2018), Using Matrix Games in the Classroom, in J. Curry, C. Engle and Peter Perla (dir.) *The Matric Games Handbook : Professional Applications from Education to Analysis and Wargaming*, 114-126, Lulu.com.
- Peterson, J. (2012), *Playing at the World: A History of Simulating Wars, People and Fantastic Adventures from Chess to Role-Playing Games*, San Diego : Unreason Press LLC.
- Perrot, L. et K. Julié (2017), *Enseigner l'anglais*, Vanves : Hachette Éducation.
- Shaftel, F. et G. Shaftel (1967), *Role-Playing for Social Values: Decision-Making in the Social Studies*, Upper Saddle River : Prentice Hall, Inc..
- Vaquéri, J. (2018), Le jeu de rôle en cours de langues, *Forum des initiatives pédagogiques*, <https://amupod.univ-amu.fr/video/1712-josee-vaquieri-le-jeu-de-role-en-cours-de-langues/>.
- Vaquéri, J. (2019), Le Jeu De Rôle, AMUpod, <https://amupod.univ-amu.fr/video/2569-josee-vaquieri-le-jeu-de-role/>.
- White, J. W., J. Arjoranta, M. Hitchens, J. Peterson, E. Torner et J. Walton (2018), Tabletop Role-Playing Games, in J. Curry, C. Engle and Peter Perla (dir.) *The Matric Games Handbook : Professional Applications from Education to Analysis and Wargaming*, 114-126, Lulu.com.
- Zagal, J. P. et S. Deterding (2018), *Role-Playing Game Studies : Transmedia Foundations*, New-York : Routledge.

ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Remarques préliminaires : tous les résultats chiffrés du questionnaire se placent sur une échelle de Likert allant de 1 à 4. Les valeurs faibles sont négatives (accord faible avec la proposition ou la question) et les valeurs fortes sont positives (accord fort avec la proposition ou la question). Volontairement, nous n'avons pas placé de valeur moyenne (échelle de 1 à 5 par exemple) afin d'obliger les étudiant·e·s à se positionner.

Partie du questionnaire relative au CECRL (Classe L3IM) :

Que pensez-vous de ces affirmations ou questions ?	
Le JdR permet d'agir de manière collaborative	3.5
Le JdR permet de se focaliser sur les tâches à réaliser	2.6
Le JdR permet de s'immerger dans un environnement simulé mais socialement réaliste	2.9
Le JdR permet de mobiliser de multiples compétences linguistiques	3.7

L'asymétrie d'informations entre le maître du jeu et les joueurs oblige à bien construire ses questions et réponses	3.1
Le JdR permet d'apprendre du vocabulaire	3.7
Pensez-vous que l'imaginaire véhiculé par les JdR permet aux étudiant·e·s un certain lâcher-prise afin de communiquer sans peur du jugement ?	3.3
Parmi ces activités langagières, quelles sont celles qui ont été les plus présentes ?	
Réception orale	3.9
Réception écrite	2.1
Production orale	3.8
Production écrite	1.9
Interaction orale	3.9
Interaction écrite	1.9
Médiation écrite (reformulation entre deux personnes par exemple)	1.7
Médiation orale (reformulation entre deux personnes par exemple)	3.4
Parmi les compétences langagières, quelles sont celles qui ont été les plus sollicitées ?	
Linguistique - composante lexicale (vocabulaire)	3.6
Linguistique - composante grammaticale	2.9
Linguistique - composante sémantique (compréhension du sens des mots, synonymes, etc.)	3.4
Linguistique - composante phonologique (recevoir et produire un message oral)	3.4
Linguistique - composante orthographique	1.8
Linguistique - composante orthoépique (prononciation)	3.2
Sociolinguistique - composante des marqueurs de relations sociales	2.6
Sociolinguistique - composante des règles de politesse	2.6
Sociolinguistique - composante des expressions de la sagesse populaire (compréhension et utilisation des expressions familières)	2.6
Sociolinguistique - composante des différences de registre (utilisation d'un langage adapté à la situation)	2.7
Sociolinguistique - composante des dialectes et accents	2.2
Pragmatique - composante discursive (organisation des idées dans un but communicatif)	3.5
Pragmatique - composante fonctionnelle (utilisation de la langue pour atteindre un objectif)	3.7
Pragmatique - composante de la conception schématique (s'inscrire dans une interaction / dialogue logique)	3.4

Partie du questionnaire relative au CECRL (Classe L3GE) :

Que pensez-vous de ces affirmations ou questions ?	
Le JdR permet d'agir de manière collaborative	3.6
Le JdR permet de se focaliser sur les tâches à réaliser	3.1
Le JdR permet de s'immerger dans un environnement simulé mais socialement réaliste	3.3
Le JdR permet de mobiliser de multiples compétences linguistiques	3.5
L'asymétrie d'informations entre le maître du jeu et les joueurs oblige à bien construire ses questions et réponses	3.3
Le JdR permet d'apprendre du vocabulaire	3.4
Pensez-vous que l'imaginaire véhiculé par les JdR permet aux étudiant·e·s un certain lâcher-prise afin de communiquer sans peur du jugement ?	3.5
Parmi ces activités langagières, quelles sont celles qui ont été les plus présentes ?	
Réception orale	3.4
Réception écrite	2.6
Production orale	3.5
Production écrite	3.0
Interaction orale	3.6
Interaction écrite	2.3

Médiation écrite (reformulation entre deux personnes par exemple)	2.8
Médiation orale (reformulation entre deux personnes par exemple)	3.3
Parmi les compétences langagières, quelles sont celles qui ont été les plus sollicitées ?	
Linguistique - composante lexicale (vocabulaire)	3.5
Linguistique - composante grammaticale	3.0
Linguistique - composante sémantique (compréhension du sens des mots, synonymes, etc.)	3.3
Linguistique - composante phonologique (recevoir et produire un message oral)	3.3
Linguistique - composante orthographique	2.4
Linguistique - composante orthoépique (prononciation)	2.9
Sociolinguistique - composante des marqueurs de relations sociales	2.8
Sociolinguistique - composante des règles de politesse	2.4
Sociolinguistique - composante des expressions de la sagesse populaire (compréhension et utilisation des expressions familières)	2.4
Sociolinguistique - composante des différences de registre (utilisation d'un langage adapté à la situation)	2.8
Sociolinguistique - composante des dialectes et accents	2.3
Pragmatique - composante discursive (organisation des idées dans un but communicatif)	3.3
Pragmatique - composante fonctionnelle (utilisation de la langue pour atteindre un objectif)	3.5
Pragmatique - composante de la conception schématique (s'inscrire dans une interaction / dialogue logique)	3.4

Partie du questionnaire relatif au modèle d'évaluation de Kirkpatrick (Classe L3IM) :

Avez-vous apprécié cette modalité pédagogique ?	3.9
Avez-vous trouvé cette modalité pédagogique innovante ?	3.8
Avez-vous trouvé cette modalité pédagogique plaisante et conviviale ?	3.8
Avez-vous trouvé cette modalité pédagogique motivante pour apprendre l'anglais ?	3.9
Vous êtes-vous senti·e impliqué·e (acti·f·ve) dans cette activité ?	3.7
Vous êtes-vous engagé·e (proacti·f·ve) dans cette activité ?	3.5
Pensez-vous que le JdR est un outil pertinent et efficace pour progresser en anglais ?	3.6
Avez-vous gagné en confiance pour interagir en anglais au fur et à mesure des scénarios ?	3.2

Partie du questionnaire relatif au modèle d'évaluation de Kirkpatrick (Classe L3GE) :

Avez-vous apprécié cette modalité pédagogique ?	3.7
Avez-vous trouvé cette modalité pédagogique innovante ?	3.7
Avez-vous trouvé cette modalité pédagogique plaisante et conviviale ?	3.8
Avez-vous trouvé cette modalité pédagogique motivante pour apprendre l'anglais ?	3.7
Vous êtes-vous senti·e impliqué·e (acti·f·ve) dans cette activité ?	3.7
Vous êtes-vous engagé·e (proacti·f·ve) dans cette activité ?	3.7
Pensez-vous que le JdR est un outil pertinent et efficace pour progresser en anglais ?	3.5
Avez-vous gagné en confiance pour interagir en anglais au fur et à mesure des scénarios ?	3.3

Partie du questionnaire d'ordre général (Classe L3IM) :

Avant ces séances, aviez-vous déjà joué à un jeu de rôle ?	1.7
Avez-vous trouvé les règles compliquées ?	1.6
Avez-vous eu des difficultés à mener le jeu lorsque vous étiez game master ? (Au-delà des premières minutes de jeu).	1.9
La relation avec les enseignant·e·s s'est-elle modifiée ? (valeur forte = en mieux)	3.2
Auriez-vous préféré que les sessions de JdR soient noté·e·s / évalué·e·s ?	2.0

Auriez-vous préféré jouer dans un univers à licence connue plutôt que dans l'univers spécifique au jeu The Strange (exemples : Star Wars, Star Trek, Le Seigneur des Anneaux, etc.) ?	2.3
Si vous en aviez la possibilité, aimeriez-vous tester d'autres sessions de JdR mais dans un cadre ludique cette fois-ci ?	3.5
Pensez-vous que la découverte du JdR dans un cadre éducatif permette à de nouvelles personnes de s'intéresser à cette activité ludique ?	3.4
Que pensez-vous de l'utilisation d'un univers extraordinaire dans un cours de langue ?	3.4
Quelle(s) activité(s) devrions-nous renforcer ?	
Le briefing avec un accompagnement à la compréhension des textes	2.9
Des séances de jeu plus longues	2.6
Le débriefing avec un temps de rédaction plus long	2.1
D'autres activités pédagogiques liées à l'univers du jeu	3.4

Partie du questionnaire d'ordre général (Classe L3GE) :

Avant ces séances, aviez-vous déjà joué à un jeu de rôle ?	1.4
Avez-vous trouvé les règles compliquées ?	2.1
Avez-vous eu des difficultés à mener le jeu lorsque vous étiez game master ? (Au-delà des premières minutes de jeu).	1.7
Auriez-vous préféré que les sessions de JdR soient noté·e·s / évalué·e·s ?	2.0
Auriez-vous préféré jouer dans un univers à licence connue plutôt que dans l'univers spécifique au jeu The Strange (exemples : Star Wars, Star Trek, Le Seigneur des Anneaux, etc.) ?	2.8
La relation avec les enseignant·e·s s'est-elle modifiée ? (valeur forte = en mieux)	3.5
Si vous en aviez la possibilité, aimeriez-vous tester d'autres sessions de JdR mais dans un cadre ludique cette fois-ci ?	3.6
Pensez-vous que la découverte du JdR dans un cadre éducatif permette à de nouvelles personnes de s'intéresser à cette activité ludique ?	3.5
Que pensez-vous de l'utilisation d'un univers extraordinaire dans un cours de langue ?	3.6
Quelle(s) activité(s) devrions-nous renforcer ?	
Le briefing avec un accompagnement à la compréhension des textes	2.5
Des séances de jeu plus longues	2.2
Le débriefing avec un temps de rédaction plus long	1.9
D'autres activités pédagogiques liées à l'univers du jeu	3.2

ANNEXE 2 CYPHER SYSTEM / THE STRANGE SIMPLIFIED RULES



General Rule

For each non-routine task which a player needs to perform (i.e., lifting something, climbing a cliff, jumping over a trapdoor, searching through rubble, etc.), the game master (GM) identifies a level of difficulty in the following table ("Task difficulty"). They then ask the player character

(PC) wishing to perform the task to roll a twenty-sided die (d20). **The PC needs to roll the target number ("Target No.") or higher.**



TASK DIFFICULTY			
Task Difficulty	Description	Target No.	Guidance
0	Routine	0	Anyone can do this basically every time.
1	Simple	3	Most people can do this most of the time.
2	Standard	6	Typical task requiring focus, but most people can usually do this.
3	Demanding	9	Requires full attention; most people have a 50/50 chance to succeed.
4	Difficult	12	Trained people have a 50/50 chance to succeed.
5	Challenging	15	Even trained people often fail.
6	Intimidating	18	Normal people almost never succeed.
7	Formidable	21	Impossible without skills or great effort.
8	Heroic	24	A task worthy of tales told for years afterward.
9	Immortal	27	A task worthy of legends that last lifetimes.
10	Impossible	30	A task that normal humans couldn't consider (but one that doesn't break the laws of physics).

© Monte Cook Games

Additional rules regarding task difficulty

Preliminary remark: pools and skill levels will be explained when PC character sheets, including abilities and equipment, are handed out.

- A PC can spend 3 points from one of their pools in order to decrease the level of difficulty by 1
- A PC can decrease the level of difficulty by 1 if they have the related T (trained) skill and by 2 if they have the related S (specialized) skill
- A PC will benefit from a lower level of difficulty (-1) if they have the appropriate tool

The GM does not have to announce the level of difficulty to the PC who rolls the die

Combat

The initiative (attack order) is decided at the beginning of the combat by the GM, according to circumstances or a d20 roll for each player (the GM rolls the die for the PCs' opponent(s)). The order is then defined by the die values: the player with the lowest number starts, the one with the highest number closes the first round of attack. That same order is kept during the whole combat except if the GM decides otherwise...

For the combat itself, the process is the same as the one described in the **General Rule**, except the fact that the level of difficulty ("Task difficulty") is not chosen by the GM but corresponds to the opponent's level. In order to hit the latter, the PC's roll must be greater than the "Target No." value displayed in the table. This type of roll is an attack roll – if it succeeds (it is higher than the "Target No."), the opponent takes the damage inflicted by the PC (minus their Armor); if it fails (it is lower than the "Target No."), the attack is a failure.

Important: the rules presented in part "Additional rules regarding task difficulty" do not apply to fights. It is not possible for PCs to decrease the level of their enemies using their skills, tools and pools (point reserves) which then correspond to their points of health.

Example:

A PC attacks a level 3 enemy (Armor 1) with a weapon that deals 4 points of damage. If the roll is equal to or greater than 9 (level 3 corresponds to a difficulty level of 9 in the difficulty table), the PC hits the opponent, who loses 3 points of health (4 - 1 for Armor); otherwise, the attack misses.

If the opponent can still fight (their health points are greater than 0), they will counter-attack the PC(s). The process is the same again but the attacked PCs make a defense roll – if it fails (it is lower than the "Target No." in the table), the PCs take the damage inflicted by the opponent; if it succeeds (it is higher than the "Target No."), the attack fails and the PCs have managed to parry the opponent's attack.

Example:

An enemy attacks a level 3 PC (Armor 1) with a weapon that deals 4 points of damage. If the roll is lower than 9 (level 3 corresponds to a difficulty level of 9 in the table), the monster hits

the PC, who loses 3 points (4 - 1 for Armor) in the related pool; otherwise, the defense is successful.

The GM does not have to announce the level of difficulty, and thus the level of the monster, to the PCs

Additional rules

Special values during a roll	Non-combat tasks	Combat
1	Penalty imagined by the GM	Penalty imagined by the GM
17		+1 damage point
18		+2 damage points
19	Small bonus imagined by the GM	+3 damage points
20	Bonus imagined by the GM	+4 damage points