



Université Sorbonne Paris Nord

École doctorale Érasme

Unité de recherche EXPERICE

Thèse de doctorat

Du ludique au pédagogique :
La scolarisation du jeu vidéo par les enseignants

Par

Romain VINCENT

Thèse présentée le 20 décembre 2024 devant le jury d'examen constitué de :

Présidente du jury

Emmanuelle SAVIGNAC

Professeure des Universités, Université Sorbonne Paris Nord

Rapporteur·ice·s

Anne BARRERE

Professeure des Universités, Université Paris Cité

Julien NETTER

Maître de conférences HDR, Université Paris-Est Créteil

Examinatrice

Florence ELOY

Maîtresse de conférences, Université Paris 8

Directeurs de thèse

Vincent BERRY

Professeur des Universités, Université Sorbonne Paris Nord

Gilles BROUGERE

Professeur Émérite à l'Université Sorbonne Paris Nord

Cette thèse a été préparée au sein de l'unité de recherche

EXPERICE

Université Sorbonne Paris Nord, Ex-Paris 13

UFR LLSHS (D216)

99 avenue J.B. Clément

93 439 Villetaneuse, France



Résumé

Du ludique au pédagogique : la scolarisation du jeu vidéo par les enseignants

Romain Vincent, Experice, Université Sorbonne Paris Nord

Depuis les politiques d'équipement des écoles françaises en matériel informatique instaurées dans les années 1970 et 1980, les jeux vidéo sont régulièrement présentés comme un vecteur d'innovation pédagogique. Les travaux sur leur introduction en salle de classe se concentrent sur l'efficacité du dispositif ludique en termes d'apprentissage et de motivation des élèves. Ces études omettent le plus souvent le rôle de l'enseignant, que ce soit dans la construction du jeu vidéo en tant qu'outil pédagogique ou lors de son utilisation concrète en classe. Comment les enseignants se saisissent-ils du jeu vidéo, un dispositif ludique prévu pour le divertissement et par ailleurs absent des programmes scolaires, afin de le transformer en outil pédagogique ?

Cette thèse rend compte du processus de scolarisation du jeu vidéo par le biais d'une enquête de terrain reposant sur l'observation de dix-sept enseignants en situation, issus de différentes disciplines de l'enseignement secondaire français. Les résultats montrent que les enquêtés s'appuient sur leur propre culture ludique pour préparer leurs séances. Les ressources utilisées pour enseigner sont donc le reflet de l'éclectisme du répertoire culturel des enseignants mêlant des pratiques jugées légitimes et d'autres, comme le jeu vidéo, considérées comme illégitimes. Ils parviennent cependant à en valoriser l'intérêt culturel et éducatif tant dans le cadre de leur loisir que dans l'exercice de leur métier.

Néanmoins, l'usage du jeu vidéo en classe n'est pas une simple transposition de sa pratique dans la sphère du divertissement : tout en adaptant le jeu vidéo aux objectifs du programme scolaire, les enquêtés souhaitent répondre aux difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier, comme lutter contre la routine professionnelle, susciter l'intérêt des élèves et construire un climat scolaire agréable. Scolariser les jeux vidéo contribue également à la construction d'un style pédagogique propre et d'une réputation au sein de leur établissement.

L'observation de leurs cours permet ensuite de remettre en question les termes de gamification ou de ludification qui peinent parfois à saisir la réalité des pratiques en situation. En effet, afin de scolariser les jeux vidéo, les enquêtés contrôlent l'activité ludique des élèves : pour mettre à distance les pratiques ludiques juvéniles et atteindre leurs objectifs pédagogiques, les enquêtés interviennent directement dans la pratique du jeu, en prenant par exemple en charge l'apprentissage des règles, en réduisant les possibilités d'action des élèves et en ajoutant un travail écrit. Cette pédagogie du contrôle varie néanmoins en fonction des contextes d'enseignement, des disciplines et du style pédagogique des enquêtés.

En décrivant concrètement les différentes pratiques pédagogiques mobilisant le jeu vidéo, cette enquête met en évidence les tensions entre l'activité ludique et les objectifs éducatifs. Par ailleurs, elle dépasse la seule question du jeu vidéo et interroge la scolarisation des pratiques culturelles. À l'instar du cinéma, de la musique ou des séries télévisées, le jeu vidéo est souvent mobilisé pour tenter de faciliter la transmission des connaissances du programme. Dans d'autres cas, il est étudié comme une œuvre culturelle et artistique sollicitant chez les élèves des dispositions savantes et esthétiques. Cette perspective permet d'aborder les réceptions différenciées que peuvent en faire les élèves en fonction de leur propre culture ludique, de leur niveau scolaire et du contexte social de l'établissement. L'usage du jeu vidéo en classe témoigne ainsi de l'évolution et de la complexification du métier d'enseignant, mais également de celles des tâches scolaires demandées aux élèves. En cela, cette recherche a pour ambition de nuancer, voire de dépasser, les discours médiatiques, institutionnels et industriels sur le potentiel éducatif des jeux vidéo.

Mots clés : enseignant ; jeux vidéo ; innovation ; pédagogie ; éducation ; numérique ; scolarisation

Abstract

From playing to teaching: the schoolification of video games

Romain Vincent, Laboratoire Experice, Sorbonne Paris Nord

Since the computer hardware policies introduced into French schools in the 1970s and 1980s, video games have regularly been presented as a vector for teaching innovation. Studies on the introduction of video games into the classroom focus on the effectiveness of the ludic device in terms of student's learning and motivation. These studies usually overlook the role of the teacher, both in the construction of the video game as a pedagogical tool and its actual use in class. How do teachers transform video games, which are intended for entertainment purposes and not included in school curriculum, into a learning tool?

This thesis reports on the process of using video games in class through a field study based on the observation of seventeen teachers of different subjects in French secondary schools. The results show that the teachers draw on their own culture of video games to prepare their class content. The resources used to teach therefore reflect the eclecticism of the teachers' cultural repertoire, mixing practices considered legitimate with others, such as video games, which are considered illegitimate. They do, however, manage to highlight the cultural and educational value of video games both as a hobby and in the context of their work.

However, the use of video game in class is not merely a transposition into the sphere of entertainment: while adapting video games to the objectives of the school syllabus, the teachers wish to respond to the difficulties encountered within the scope of their work, such as avoiding professional routine, arousing the interest of students and building a pleasant school environment. Using video games also helps to create their own teaching style and increase their renown within their school.

Observation of their lessons led to the questioning of the concept of gamification which sometimes fails to capture the reality of practices in situation. Indeed, in order to make video games part of the school curriculum, the teachers control the students' play activity: to distance themselves from juvenile play practices and to reach their pedagogical objectives, the teachers intervene directly while the students are playing, by taking charge of, for example, the learning of the rules, and therefore reducing the students' scope of action, and adding a written work component. However, this pedagogy of control varies according to the teaching contexts, the school subjects and the teaching style of the teachers.

By providing a concrete description of the various teaching practices that make use of video games, this study also highlights the tensions between play activities and educational objectives. In addition, it goes beyond the question of video games alone and looks at the schooling of cultural practices. Like film, music or series, video games are often used to help impart knowledge from the syllabus. In other cases, it is studied as a cultural and artistic work that appeals to students' aesthetics and requires scholastic prerequisites. This approach enables us to look at the different ways in which video games are received by students, depending on their own culture of video games, their level of education and the school social context. Hence, the use of video games in class shows the changing and increasingly complex nature of the teaching profession as well as the changing nature of the academic tasks required of students. The aim of this research is to qualify, even to go beyond the media, the institutional and industrial discourse on the educational potential of video games.

Keywords : teacher ; videogames ; innovation ; pedagogy ; education ; digital ; schoolification

Remerciements

Le doctorat est souvent décrit comme une expérience solitaire. À cela, les remerciements d'une thèse répondent généralement par la mise en avant de sa dimension collective. Il me semble cependant inutile de réaliser un tableau trop idyllique en invisibilisant les difficultés d'une telle entreprise : au cours de ces six années de travail, les moments de solitude et de doute existent inévitablement, tout comme les sacrifices à consentir. Cette thèse a été réalisée en parallèle de mon activité d'enseignant d'histoire-géographie dans le secondaire. Mener de front ces deux activités n'aurait pu être possible sans l'aide et le soutien de celles et ceux qui ont participé, de près ou de loin, à ce travail.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Gilles Brougère et Vincent Berry, respectivement directeur et encadrant de cette thèse, qui ont su accompagner un ancien médiéviste vers des recherches en sciences de l'éducation. Leur disponibilité, leurs retours précis et leur compréhension de ma situation professionnelle ont été particulièrement précieux pour réaliser ce travail. Leurs travaux respectifs m'ont également permis d'aborder les jeux vidéo et mes pratiques pédagogiques avec un regard nouveau.

De même, cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien des directions successives du collège de l'Europe de Chelles. Marie-Agnès Cahour, Christine Hennequin, Marie-Brigitte Patole et Cynthia Samba ont su comprendre les impératifs liés à la conduite de ce travail et me mettre dans les meilleures conditions pour l'accomplir.

Je tiens à remercier Anne Barrère, Florence Eloy, Julien Netter et Emmanuelle Savignac d'avoir accepté d'évaluer ce travail en participant au jury. Leurs travaux ont été précieux pour ma réflexion.

Je suis également reconnaissant des conseils et du soutien apportés par les membres de mon comité de suivi de thèse, Nicolas Doduik, Cédric Fluckiger et Pascale Garnier.

Je souhaite aussi souligner l'aide précieuse du département audiovisuel de la Bibliothèque Nationale de France : David Benoist, Elodie Bertrand, Laurent Duploux et Pascale Issartel. Je les remercie pour leur confiance. Les playconférences que nous avons organisées ensemble ont été l'occasion d'aborder les jeux vidéo historiques d'une manière originale.

Ce travail n'aurait pu être mené sans le soutien de mes camarades doctorants, et maintenant amis, du laboratoire EXPERICE : Antoine, Baptiste, Nikita, Noémie, Quentin, Samuel et Victoria. Nos discussions quasi quotidiennes ont été autant de moments précieux pour la précision scientifique de l'enquête que les instants indolents mais nécessaires pour relâcher la pression. Leurs relectures m'ont également énormément apporté et je ne les remercierai jamais assez pour cela. Le « mur des memes » restera notre plus belle création collective.

Je tiens également à remercier Mehdi Debbabi-Zourgani, Théo Le Du Fuentes et Sylvain Caret pour avoir montré, dès le début, leur intérêt pour mes productions vidéo, ainsi qu'à Julien Lallu et Alexis Blanchet qui ont pu m'orienter vers cette reprise d'étude, notamment lors d'échanges aux Rendez-vous de l'Histoire de Blois ou au festival du Stunfest.

Je suis également très reconnaissant aux correctrices et correcteurs qui ont pris la peine de traquer les coquilles et de m'apporter leurs conseils. Merci donc à Géraldine, Victor, Julien, Lolita, Victor et Nicolas pour leur temps.

Ces six années de thèse, marquées par de nombreuses et fructueuses rencontres, ont néanmoins demandé quelques sacrifices en termes de temps passé avec mes proches.

Ce travail aurait pu être un long couloir solitaire sans la présence quotidienne de Marine qui m'a toujours soutenu par sa présence, ses corrections précises et son enthousiasme à la lecture de certains chapitres. Cette thèse a été écrite pendant que ses livres s'enchaînaient sans que je ne puisse toujours les savourer pleinement. J'espère que l'on pourra rattraper ce temps suspendu et que cette fin d'aventure marquera le début d'autres projets communs.

Je suis également reconnaissant à ma famille qui a toujours su garder confiance en moi dès l'enfance, en autorisant et en accompagnant la pratique du jeu vidéo, entre autres, même quand le nombre d'heures de jeu s'élevait. De même, mes choix professionnels, même quand les obligations se multipliaient, ont toujours reçu leur intérêt et leur soutien. La route aurait été encore plus difficile sans cela : un grand *Merry* pour tout.

Je tiens également à remercier sincèrement tous mes amis qui ne sont montrés économes en mots en évitant de me demander trop souvent : « Alors, elle n'est pas encore finie cette thèse ? » Adrien, Alexandre, Charles, Dali, Julien, Romain, Sébastien et Yoann, j'espère que la fin de ce périple nous permettra de repasser quelques soirées sur *Goldeneye 64*, *Power Stone* ou *Zombies Ate My Neighbors*.

Entorse à la chronologie chère à un enseignant d'histoire, je souhaite terminer ces lignes en remerciant Geneviève Bühler-Thierry et Valérie Theis, historiennes médiévistes. Par leur encadrement rigoureux de mon mémoire de Master 2 soutenu en 2009, elles m'ont transmis le goût de la recherche. C'est en effet durant cette période que j'ai compris ce qui me plaisait en histoire : l'enquête et le travail sur les sources plutôt que l'accumulation de savoirs factuels et d'anecdotes triviales. Je leur suis très reconnaissant même si la suite de mon parcours académique m'a emmené bien loin des cartulaires médiévaux.

Pour finir, cette thèse n'aurait pu s'accomplir sans celles et ceux qui m'ont ouvert les portes de leur salle de classe. Je tiens donc à sincèrement remercier Christophe, Morgane, Cédric, Pierre, Anthony, Sébastien, Maxime, Laetitia, Faustine, Etienne, Chloé, Adrien, Mahaut, Bastien, Alexis, Nathan et Estelle.

Sommaire

Résumé.....	3
Remerciements.....	6
Sommaire	11
Introduction générale.....	15
Partie 1 - Étudier les enseignants en situation pour interroger le « potentiel » éducatif du jeu vidéo	25
Chapitre 1 - Pour une étude de la scolarisation des pratiques ludiques.....	28
Chapitre 2 - Les enjeux d'une réputation.....	81
Chapitre 3 - Étudier la classe : récoltes et traitement des données	106
Conclusion intermédiaire 1 - Analyser la prise de contrôle du jeu vidéo par les enseignants	151
Partie 2 - La construction du jeu vidéo en pratique pédagogique : de la culture ludique enseignante à la préparation de la séance	153
Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux »....	156
Chapitre 5 - Les enseignants de l'enquête : des « joueurs-éclairés » aux prises avec les épreuves du métier.....	192
Chapitre 6 - Adapter le jeu vidéo et préparer la séance : du didactique au pédagogique.	247
Conclusion intermédiaire 2 - Pour les enseignants : une complexification du métier....	293
Partie 3 - Au cœur des tensions entre ludique et éducatif : une pédagogie du contrôle de l'activité ludique	297
Chapitre 7 - Apprendre en jouant ou apprentissage du jeu ?.....	300
Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants.....	343
Chapitre 9 - Jouer / Ecrire : Travailler avec un jeu vidéo en classe.....	386
Chapitre 10 - La mise à distance des cultures ludiques juvéniles au profit d'une culture ludique scolaire.....	413
Conclusion intermédiaire 3 - Pour les élèves : une complexification des tâches scolaires	455
Conclusion générale	461
Bibliographie.....	475
Annexes	502
Table des figurés.....	592
Table des matières.....	600

« En gros, eux ils jouent et nous on travaille
quoi... »

Une élève d'Estelle, cours de 1^{ère} avec le jeu
This war of mine, 3 février 2022

Introduction générale

Trick them into thinking they aren't learning, and they do.

The Wire, Saison 4, épisode 7

Cours d'histoire avec le jeu vidéo grand public *Stronghold*, classe de 5^e, 2015

Je faisais jouer mes classes de 5^e pendant deux heures en salle informatique à *Stronghold*, un jeu vidéo grand public où ils incarnaient un seigneur médiéval. Ils devaient gérer leur seigneurie et comparer le contenu du jeu avec des sources historiques sur une fiche d'activité. Pour l'avoir utilisé plusieurs années, je me souviens de deux élèves en particulier : Giovanni, un élève en grande difficulté scolaire, n'arrivait pas à saisir les attendus de la séance. Il ne comprend ni les commandes du jeu ni les formulations de mes questions. À côté de lui, Hadrien, qui a les meilleurs résultats de la classe, arrive au bout de sa fiche d'activité sans difficulté.

Cours de géographie avec le *serious game* *Des Territoires, une voie*, classe de 3^e, 2016

Mes élèves jouent à *Des territoires, une voie*, un *serious game* conçu par des enseignants. Le but du jeu est de construire la Ligne à Grande Vitesse (LGV) reliant Paris à Bordeaux. Pour cela, par groupe de deux, les élèves devaient décider du parcours de la voie en respectant un temps de trajet réduit, un délai de construction raisonnable, des coûts peu élevés tout en évitant les tensions avec les acteurs locaux, comme les riverains ou les associations écologistes mécontents des travaux. En plus, ils devaient compléter une fiche d'activité. Une scène me reste en mémoire : deux garçons s'amusaient à détourner le dispositif en essayant, non pas de faire une LGV, mais plutôt de tracer le trajet le plus long possible entre Paris et Bordeaux.

En 2013, lorsque je commence à utiliser des jeux vidéo dans mes cours d'histoire, j'estimais que cela pouvait aider à capter l'attention des élèves tout en facilitant les apprentissages. Or, au fil des essais, j'observais de plus en plus de difficultés et d'incompréhension chez eux. Avec *Stronghold*, les élèves les plus en difficultés peinaient à comprendre l'exercice proposé en plus de la pratique du jeu. Au contraire, des élèves de 3^e détournaient le jeu éducatif *Des Territoires une voie* pour en faire une expérience plus ludique, en prenant de la distance avec la simulation proposée. De plus, je recevais beaucoup plus de sollicitations que lors d'une séance classique. En avril 2018, je comptabilisais les différentes demandes de mes élèves pendant la séance avec *Des Territoires, une voie* qu'ils pratiquaient par groupe de deux en salle informatique. Sur trois séances de 50 minutes chacune avec trois classes différentes, j'ai été sollicité 67 fois en tout, soit une intervention toutes les deux minutes environ. Malgré ma présentation du jeu et du travail demandé en début d'heure, les élèves m'ont interpellé 22 fois pour recevoir de nouvelles explications sur les consignes attendues. Les autres remarques (45) étaient surtout centrées sur la pratique du jeu en lui-même : certains élèves peinaient à maîtriser les mécaniques de jeu mais d'autres voulaient simplement me montrer l'évolution de leur partie et être rassurés sur leur démarche.

Ces souvenirs de pratiques interrogent la transformation que connaît le jeu vidéo lorsqu'il est utilisé dans un cadre scolaire. Cette thèse propose de comprendre la façon dont les enseignants du secondaire scolarisent le jeu vidéo dans le cadre de leur discipline. Quels sont les objectifs derrière l'introduction de ce type d'activité ? Comment font les enseignants pour concilier l'activité de jeu avec le cadre scolaire ? Quels sont les effets de leur intervention sur l'activité ludique des élèves ?

Pour répondre à ces questions, profitant de ma proximité avec les enseignants concernés¹, certains d'entre eux ont pu m'ouvrir leur salle de classe pour observer leurs séances. En étudiant concrètement les pratiques pédagogiques en situation, ce travail de recherche souhaite rendre compte du travail des enseignants en mettant en cause plusieurs évidences sur les potentialités pédagogiques des jeux vidéo en situation formelle d'éducation.

Apprendre en jouant n'a rien d'une évidence

L'idée que le jeu participe au développement et à l'éducation de l'enfant n'est pas une nouveauté. Cette pensée est diffusée par des écrivains comme Jean-Jacques Rousseau, Jean-Paul Richter ou E.T.A Hoffman. Par exemple, les écrits de ce dernier se présentent sous la forme de contes philosophiques décrivant des enfants apprenant plus facilement par le jeu que par l'enseignement scolaire (Brougère, 2015b). Cette vision a été reprise par des psychologues comme Edouard Claparède ou Jean Piaget qui estiment que le jeu est un « éducateur naturel de l'enfant » (Brougère, 2005, p. 17). Pour Piaget, « le jeu est un levier de l'apprentissage chez l'enfant » (Piaget, 1969, p.211). Or, Piaget cible surtout les jeux sensori-moteurs et met de côté d'autres pratiques ludiques (Brougère, 2005). Le mot « jeu » apparaît donc bien trop vague pour définir une grande variété d'activités. Pour toute une littérature, les liens entre jeu et éducation sont donc évidents, au point d'en souhaiter l'usage à l'école.

Néanmoins, les recherches sur l'introduction du jeu à l'école montrent comment le contexte scolaire en altère la pratique (Brougère, 2015a; Joigneaux, 2019; Potier, 2018). Par exemple, le cas de l'école maternelle permet de distinguer différentes formes de pratiques ludiques. Le jeu est présent dans la cour de récréation, un espace-temps libéré des directives et des contraintes des adultes à l'opposé de la salle de classe. Ces activités ludiques sont centrales dans l'intégration des enfants au groupe de pairs. Pour cela, les enfants doivent acquérir et mobiliser « un ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements » afin de participer à une activité de jeu (Delalande, 2003, p.3). De même, Georges Augustins a montré comment le jeu de billes pouvait être l'objet d'un engagement

¹ Je suis enseignant d'histoire-géographie depuis 2010. Avant le début de cette recherche doctorale, j'ai pu expérimenter des jeux vidéo dans mes séances pédagogiques. Cette posture est expliquée plus en détails dans le chapitre 2.

tout à fait sérieux des enfants, notamment des garçons, et que sa pratique dépassait la simple précision du lancer : « [le jeu de billes] repose sur une nomenclature complexe, il est le support d'un système monétaire, il est le prétexte d'élaboration de règles juridiques et parfois de formules magiques, enfin il est source de hiérarchisation sociale » (1988, p.5). Au sein de la salle de classe, le jeu se déploie également mais à l'initiative des enseignants. On peut en déterminer deux types recommandés dans les programmes scolaires de l'école maternelle (Joigneaux, 2019) : les jeux « libres », laissant les élèves jouer sans intervention de l'adulte dans un coin dédié de la salle où des jouets sont en libre accès. À l'inverse, les jeux « structurés » autour d'objectifs pédagogiques sont dirigés par les enseignants. Au cours de l'analyse d'une observation, Christophe Joigneaux montre bien comment le jeu est adapté par une enseignante pour qu'il devienne éducatif : « elle ne cesse d'intervenir pour recadrer le jeu des enfants afin que son déroulement permette d'atteindre l'objectif d'apprentissage qu'elle lui a donné » (2019, p.68). Ce type de situation illustre les tensions qui peuvent naître de la rencontre entre le ludique et l'éducatif (Brougère, 2010) : pour que sa séance puisse atteindre ses objectifs pédagogiques, l'enseignante a dû intervenir et contraindre l'activité de jeu de ses jeunes élèves.

Tout un travail est donc nécessaire pour transformer le jeu en activité pédagogique. Cette thèse propose de vérifier ce constat pour le cas du jeu vidéo, une pratique culturelle hégémonique chez les adolescents (Ter Minassian et al., 2021). En effet, la mise en forme éducative du jeu vidéo est souvent absente des réflexions sur son utilisation pédagogique. L'accent est en effet régulièrement mis sur les effets en termes d'apprentissage d'un dispositif technique présenté comme innovant depuis une quarantaine d'années.

Le jeu vidéo, une éternelle innovation pédagogique

Dans les discours médiatiques, institutionnels et industriels, le jeu vidéo est régulièrement présenté comme une innovation pédagogique¹. Cette idée tient en partie au poids du secteur industriel dans la production d'une rhétorique qui, tôt dans son histoire, a souligné ses potentialités éducatives. *The Oregon Trail*, sorti en 1971 sur micro-ordinateur, trouve son origine dans le souhait de Don Rawitsch de concevoir un dispositif ludique pour enseigner la conquête de l'ouest à des élèves du secondaire aux Etats-Unis. Commercialisé par la suite, le jeu a connu un grand succès, notamment après son adaptation sur Apple II, au point d'avoir été utilisé à une plus large échelle dans les écoles du pays (Metzger & Paxton, 2016). Pour Colin Sidre (2020), la place importante du jeu vidéo éducatif est une spécificité

¹ P.585 : L'appendice « La fabrique médiatique du jeu vidéo éducatif » apporte quelques exemples dans ce sens. Ces pages décrivent les propositions de certaines académies et Délégations Académiques au Numérique Educatif (DANE) ainsi que des campagnes promotionnelles d'entreprises du jeu vidéo.

européenne, voire française. En France, ces dispositifs peuvent s'appuyer sur la presse vidéoludique : en 1985, le journal *Tilt* dédie une rubrique entière aux jeux éducatifs, baptisée *Kid's School*. Certains jeux vidéo du commerce font du caractère éducatif un argument de vente : Sidre rapporte l'exemple du jeu *Meurtres sur l'Atlantique*¹ produit par la société Cobra Soft en 1987. Dans les années 1980 et 1990, des studios développent un grand nombre de jeux qualifiés de « ludo-éducatifs » qui connaissent un succès commercial important, comme la série des *Adibou* ou des *Carmen Sandiego*. Ces dispositifs sont composés généralement de « mini-jeux » ciblant spécifiquement des savoirs scolaires (localisation de pays en géographie, exercices de mathématique ou de grammaire...) avec un personnage faisant office de tuteur qui encourage et guide l'enfant (Berry, 2011). Destinés au soutien scolaire, ils sont souvent réalisés en collaboration avec des entreprises du monde de l'édition (Lavigne, 2014).

Ces productions de l'industrie vidéoludique accompagnent une politique volontariste d'équipements massifs des établissements scolaires en matériel informatique par l'État, comme le Plan Informatique pour Tous de 1985. Au cours de cette décennie, des organismes comme le CESTA (Centre des Études des Systèmes et des Technologies Avancées) proposent des jeux vidéo grand public dans leurs catalogues de « logiciel d'enseignement » à destination des établissements scolaires. L'introduction de ces dispositifs issus des industries de loisirs n'est pas propre au jeu vidéo mais s'inscrit dans un processus plus global d'industrialisation de l'éducation dont Pierre Møglin (2016) tire trois traits distincts depuis le XIX^e siècle : la technologisation, qui englobe la présence et l'usage de dispositifs techniques, la rationalisation, qui implique des modes d'organisation bureaucratiques, une concentration des ressources tournée vers une plus grande efficacité et une autonomie plus importante des élèves ; et l'idéologisation, qui uniformise les stratégies et discours des acteurs pour masquer les désaccords et favoriser la coopération entre eux.

Plus récemment, le mouvement des *serious games*, des dispositifs conçus pour être utilisés dans un cadre éducatif, traduit bien la perméabilité entre l'industrie vidéoludique et le monde universitaire (Zabban et al., 2020). En effet, la production de jeux éducatifs en collaboration avec des acteurs de l'enseignement supérieur forme une « nouvelle catégorie de l'innovation pédagogique » (Potier, 2020, p. 201). Dans sa recherche doctorale, Victor Potier rend compte de la trajectoire de ces *serious games*, de leur contexte de production à leur usage en classe (2020). Convoqués à des formations dédiées au *serious games*, des enseignants sont fortement encouragés par leurs inspections académiques à les tester en classe. Il en résulte un faible usage : une partie des enseignants, notamment à cause de problèmes techniques, abandonnent l'expérimentation, tandis que d'autres privilégiaient le mode « entraînement »²

¹ *Meurtres sur l'Atlantique* est un jeu d'enquête qui se déroule en 1937 sur le paquebot français « Le Bourgogne ». Sidre précise néanmoins que ce jeu n'a pas été produit à des fins éducatives selon son développeur.

² Le mode « entraînement » permet à l'élève de réaliser une construction sans certains attributs du mode « aventure » comme le score ou le suivi du scénario du jeu. « En utilisant ce mode, l'enseignant conserve la main

d'un *serious game* de construction en génie mécanique pour le rapprocher de leurs pratiques pédagogiques habituelles en ajoutant des exercices à compléter sur une feuille (Potier, 2018). Les travaux de Potier rejoignent ce qui est constaté dans l'usage de l'informatique aux Etats-Unis par Larry Cuban (2003) : l'acquisition de matériel n'a pas entraîné une modification importante des pratiques des enseignants. Malgré d'importantes et récurrentes politiques d'équipements, une industrie force de propositions et une rhétorique ancienne valorisant l'apprentissage par le jeu, les usages du jeu vidéo en classe sont toujours présentés comme nouveaux tout en restant sporadiques¹. Cette thèse souhaite donc examiner cette apparente contradiction. L'angle de la nouveauté et de l'innovation pédagogique ne permettent pas de comprendre pourquoi les enseignants utilisent des jeux vidéo. Pour cela, il faut se détacher des prescriptions provenant du secteur de l'innovation pédagogique pour s'intéresser aux enseignants qui le font dans leurs pratiques ordinaires, c'est-à-dire sans que l'usage ne soit imposé par leur hiérarchie ou encore par un protocole de recherche (Andlauer et al., 2018; Éthier et al., 2022; Karsenti & Bugmann, 2016). En d'autres termes, le « comment » et le « pourquoi » de cette mobilisation du jeu vidéo se trouve dans l'étude des conditions pratiques d'exercices du métier.

Le jeu vidéo à l'école, une pratique culturelle parmi d'autres

Mon travail de recherche déplace le jeu vidéo de la nouveauté pédagogique vers l'ordinaire des pratiques enseignantes. Au-delà de la seule question des usages, il s'agit d'étudier plus largement ce que révèle l'usage pédagogique du jeu vidéo de l'évolution du métier enseignant. Mon travail renseigne plus largement le recours aux pratiques médiatiques et de divertissement (Ter Minassian et al., 2021) au sein des classes. Il s'agit donc de resituer l'usage pédagogique du jeu vidéo parmi les autres objets qui ont franchi les portes de l'école. Les travaux sur la musique (Eloy, 2015), le cinéma (Archat Tatah, 2013), les séries télévisées (Tupin, 2004) ou la littérature jeunesse (Dagiral & Tessier, 2010) ont tous montré que la transformation de ces objets culturels en supports pédagogiques en modifiait leurs usages ordinaires. Ainsi, la scolarisation de ces pratiques culturelles interroge l'évolution de la forme scolaire, concept forgé par Guy Vincent (1980) pour caractériser la socialisation scolaire :

sur sa pédagogie : il organise l'activité de l'élève en le faisant se dessaisir du jeu pour ne garder que le sérieux accolé à une manière classique d'apprendre. » (Potier, 2018, p. 48)

¹ Certaines initiatives ont eu une durée de vie limitée. Le portail institutionnel « Apprendre avec le jeu numérique » ouvert en 2016 devait fournir des propositions d'activités aux enseignants (Vincent R., 2018). Dès 2018, les mises à jour étaient rares et il n'est plus en ligne à l'heure actuelle. Entre 2016 et 2019 l'organisation « Game for change » rassemblant des acteurs de l'industrie vidéoludique pour promouvoir l'« impact social » du jeu vidéo organisait un séminaire annuel « jeux vidéo et éducation » en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale dans les bâtiments de l'entreprise Ubisoft pour favoriser les usages pédagogiques des jeux vidéo. Le dernier séminaire a eu lieu en 2019.

- des savoirs théoriques transmis par l'écrit et par une manière de parler spécifique à l'école
- une relation pédagogique entre maîtres et élèves
- un espace et un temps spécifique rythmé par un emploi du temps réparti en disciplines
- une soumission à des règles impersonnelles

La question n'est donc pas tant de se demander si le jeu vidéo permet de changer l'école mais plutôt de chercher à comprendre la façon dont les enseignants adaptent ce dispositif ludique en pratiques pédagogiques au sein de l'exercice quotidien de leur métier. Cette perspective suppose d'observer concrètement la pratique en situation et de prendre en considération des facteurs contextuels, comme les caractéristiques de l'établissement, les pratiques ludiques personnelles des enseignants et celles des élèves ou les spécificités des disciplines scolaires concernées. En cela, cette thèse se distingue d'une approche de l'innovation pédagogique qui se concentre quasi-uniquement sur les spécificités du dispositif technique et sur la motivation (supposée) qu'il génère chez les élèves (Wouters et al., 2013). Il est nécessaire de mettre à distance ce qui semble relever de l'évidence pour comprendre ces pratiques pédagogiques.

L'étude de la scolarisation de ces dispositifs issus des loisirs et de la culture de masse doit permettre également de comprendre les évolutions du métier d'enseignant. Les recherches en sociologie de l'éducation (Barrère, 2002a; Maroy, 2006; Tardif & Lessard, 1999) montrent que le travail enseignant n'est plus consacré uniquement à la seule transmission de savoirs mais à la construction des conditions favorables à cette dernière. Plus qu'une recherche sur l'efficacité en termes de transmission d'un savoir, l'enquête s'intéresse à la façon dont les enseignants lient l'usage du jeu vidéo avec les difficultés et les contraintes qu'ils rencontrent au cours de leur carrière (Grosperon & Henriot-Van Zanten, 2001).

Organisation de la thèse

Toute une littérature s'accorde pour affirmer le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'usage du jeu vidéo sans toutefois décrire concrètement ce qu'il se passe en classe (Alvarez, 2007; Alvarez & Djaouti, 2010; Sanchez & Romero, 2020; Tricot, 2017). En remplaçant le jeu vidéo au sein des pratiques enseignantes, je souhaite rendre visible le travail effectué par les enseignants pour transformer un dispositif ludique en support pédagogique. Il s'agit pour cela de détailler les différentes étapes du processus de scolarisation, de la préparation de la séance jusqu'à son application concrète en classe.

La première partie débute par une approche historique pour contextualiser les observations de terrain. Le premier chapitre propose de replacer le jeu vidéo dans le temps plus long des nouvelles technologies en éducation. Cette perspective donne à voir la façon dont l'école et les enseignants se saisissent de la radio, de la télévision ou de l'informatique dans leurs pratiques pédagogiques. Ces constats sont l'occasion de préciser ma démarche en ciblant un

angle mort dans les études sur le jeu vidéo et la pédagogie : le rôle de l'enseignant dans la construction didactique du jeu et sa présence dans les interactions en classe sont généralement écartés. Ce premier chapitre se termine par la description du cadre théorique en introduisant la notion de scolarisation afin de remettre l'enseignant au centre de la classe. En tant qu'enseignant ayant intégré des jeux vidéo dans ma pratique, il est essentiel que j'explique ma posture vis-à-vis de cette recherche. Le chapitre 2 traite donc de mon parcours personnel en montrant comment mes pratiques pédagogiques m'ont permis de construire un réseau professionnel qui fut largement mobilisé pour construire mon échantillon. Cette visibilité sur mon propre terrain de recherche nécessite cependant d'expliquer les différents niveaux de connivence entretenus avec les enseignants rencontrés. Pour finir cette partie, le chapitre 3 explique ma méthodologie de travail en rendant compte des techniques de captation utilisées sur le terrain en classe et de la manière dont j'ai collecté et analysé les données.

La deuxième partie étudie la construction du cours par les enseignants. Pour cela, le chapitre 4 fait un premier pas directement dans la classe avec les descriptions des séances de Pierre, Estelle et Bastien. Leurs trois cours présentent en effet de nombreuses caractéristiques communes qui éclairent un ensemble de conditions favorables. Cette première entrée sur le terrain permet de dégager plusieurs thématiques qui permettent ensuite d'interroger le reste des cas. Si l'usage pédagogique des jeux vidéo est parfois envisagé pour s'appuyer sur les pratiques culturelles des élèves, le chapitre 5 propose une autre perspective en étudiant la culture ludique (Brougère, 2005) des enseignants. Il s'agit de voir comment les enseignants convertissent leurs propres pratiques culturelles en pratiques pédagogiques et d'étudier la façon dont ils les justifient au sein de leur établissement scolaire auprès des élèves, leurs collègues, leur chef d'établissement ou des parents d'élèves.

Cependant, il ne suffit pas d'être, ou d'avoir été, joueur ou joueuse de jeux vidéo pour en utiliser dans son cours. Le chapitre 6 rend plus précisément compte de la préparation de la séance en détaillant les choix pédagogiques et techniques des enseignants pour adapter le jeu vidéo au programme scolaire. En plus de la réflexion didactique, l'entrée du jeu vidéo en classe revêt un aspect technique important : s'agit-il de faire jouer les élèves ou de se contenter d'une vidéo enregistrée du jeu ? Quel matériel utiliser ? Où placer la séance avec jeu vidéo dans la séquence globale ? Les réponses à ces questions dépendent autant des ressources personnelles et de l'expérience professionnelle des enquêtés que de la discipline enseignée ou du type d'établissement. Les conditions d'exercice sont évidemment différentes si l'on exerce dans un collège classé en zone violence ou dans un lycée de la petite couronne parisienne.

Si elle donne des indications, la description que les enseignants font de leur cours n'en dévoile pas pour autant le déroulement précis. La dernière partie s'intéresse exclusivement aux

observations réalisées dans les salles de classe. Si les séances de Pierre, Estelle et Bastien se déroulent globalement comme prévu grâce à des circonstances particulièrement favorables, ce n'est pas le cas de toutes les situations observées. Le temps court, celui de la classe, peut être « explosif » (Braudel, 1958, p. 728). Les chapitres de cette partie dévoilent ainsi les tensions qui peuvent exister quand la forme ludique rencontre la forme scolaire (Brougère, 2010) et les différentes pratiques et stratégies mises en place par les enseignants que j'englobe dans ce que j'appelle une « pédagogie du contrôle de l'activité ludique ».

L'une des vertus conférées aux jeux vidéo est de pouvoir transmettre des connaissances par sa pratique. Le chapitre 7 s'ouvre précisément par ce sujet en dévoilant la façon dont la notion historique de vassalité tente d'être transmise par la pratique du jeu de stratégie *Crusader Kings II*. Ces séances où les élèves prennent en main le jeu montrent également différents types de savoirs mobilisés, notamment ceux en lien avec la maîtrise technique du jeu. Ce chapitre aborde la façon dont les enseignants, en plus des connaissances du programme, doivent transmettre les règles du jeu. Jouer en classe, c'est devoir conjuguer la gestion des mécaniques de jeu, les instructions des enseignants mais également celles des autres élèves. Ces derniers jouent le plus souvent en groupe. La compétition et la performance, propres aux pratiques du jeu vidéo dans le cadre des loisirs, doivent laisser place à l'entraide et à la collaboration, en d'autres termes, aux règles de vie de la classe.

Le chapitre 8 entre encore plus précisément dans l'analyse de la pratique du jeu en mobilisant la notion de posture d'étayage (Bucheton, 2021) pour décrire les interventions des enseignants pendant l'activité ludique. En fonction des disciplines et des objectifs pédagogiques, les enseignants peuvent adopter une posture de contrôle, afin de cadrer l'activité de jeu. Ils peuvent également prendre plus de distance en choisissant une posture d'accompagnement. Ces postures ne sont pas fixes et les enquêtés les ajustent pendant une séance pour faire face à l'incertitude, l'un des critères du jeu (Brougère, 2005).

Il apparaît nécessaire pour la plupart des enquêtés d'ajouter un travail écrit en plus du jeu vidéo afin de rendre visibles les apprentissages de la séance. Dans ces cas, les élèves doivent conjuguer l'écrit avec le visionnage ou la pratique d'un jeu vidéo. Le chapitre 9 décrit ces différentes situations et la manière dont les élèves combinent ces activités. En plus de répondre à des questions sur une fiche d'activités classique de la forme scolaire, le travail écrit peut également être l'aboutissement d'un débriefing, c'est-à-dire d'un échange réflexif après la partie avec les élèves, ou la rédaction d'un compte-rendu de pratique. Ces différents exercices montrent la façon dont le jeu vidéo cohabite, plus ou moins facilement, avec la forme scripturale-scolaire de transmission des savoirs (Lahire, 1993).

D'une manière générale, cette pédagogie du contrôle permet aux enseignants de repousser le rapport que les élèves entretiennent avec le jeu vidéo dans leur loisir en le considérant comme un objet culturel voire comme un art. Le chapitre 10 aborde ainsi la mise à distance des cultures ludiques juvéniles par le souhait des enseignants de transmettre une lecture savante

et esthétique du jeu vidéo. Cette dimension est particulièrement forte chez les enseignants d'histoire-géographie qui estiment qu'une éducation aux jeux vidéo est nécessaire à cause de l'influence, le plus souvent négative, que cette pratique peut avoir sur les représentations du passé que se font les élèves. Cette sollicitation des dispositions scolaires et esthétiques donne également à voir des réceptions différenciées en fonction du contexte social de l'établissement scolaire.

Au final, cette thèse souhaite interroger l'ensemble des conditions nécessaires aux enseignants et aux élèves pour scolariser un objet et une pratique culturelle extrascolaires. Dans quelles situations cette rencontre entre l'école, les enseignants, les élèves et les jeux vidéo provoque-t-elle des tensions entre la forme ludique et la forme scolaire ? L'analyse des observations permettrait d'expliquer plus précisément les exigences multiples qu'implique l'usage des jeux vidéo, voire des outils numériques ou des pratiques culturelles en classe, avec d'autres arguments que le manque de formation des enseignants ou de matériels performants.

Partie 1 - Étudier les enseignants en situation pour interroger le « potentiel » éducatif du jeu vidéo

Thus the matter of games and learning needs to be seen more as an empirical question.

Linderoth, 2012, p. 62

Régulièrement des gourous annoncent la fin du monde ancien et l'émergence d'une nouvelle façon d'apprendre révolutionnaire à même de résoudre tous les problèmes. L'enthousiasme autour du *serious game* s'accompagne de telles prophéties auxquelles on aimerait croire, mais nous savons que le monde est un peu plus compliqué que cela.

Brougère, 2012, p. 120

Lors de mes interventions au cours d'événements scientifiques ou de sollicitations médiatiques, certaines interrogations reviennent régulièrement : « Combien d'enseignants utilisent des jeux vidéo en classe ? » ; « Est-ce que les élèves apprennent mieux ? » ; « Pourquoi avez-vous utilisé des jeux vidéo ? Est-ce que vous en utilisez toujours ? ». Ces questions s'intéressent tour à tour à l'étendue effective de ce qui est considéré comme une innovation pédagogique, à l'efficacité de la pratique du jeu pour transmettre des connaissances, et à mon positionnement vis-à-vis de cette recherche. Elles disent beaucoup des attentes qu'il y a autour du potentiel éducatif que l'on prête à cet objet et des évidences que l'on doit interroger pour analyser ces usages pédagogiques.

Pour cela, cette première partie veut présenter un positionnement théorique et méthodologique dépassant une approche focalisée uniquement sur le jeu vidéo comme outil. En d'autres termes, il s'agit de montrer que l'étude d'une pratique pédagogique avec un outil ne peut s'affranchir de la prise en compte de celles et ceux qui le mobilisent et du contexte d'utilisation. Pour cela, il est nécessaire de situer le jeu vidéo parmi d'autres outils utilisés en classe. Que disent les travaux de recherche sur les usages pédagogiques des « nouvelles » technologies, des pratiques culturelles ou des objets extrascolaires ? En quoi cela peut-il être utile à cette recherche ? Comment faut-il envisager l'analyse du jeu vidéo en classe ?

Le premier chapitre propose une étude de la scolarisation du jeu vidéo après avoir identifié les lacunes d'une littérature scientifique surtout centrée sur l'efficacité du dispositif vidéoludique quant aux apprentissages. Le second chapitre précise mon positionnement sur ce sujet, tout en montrant comment mon parcours professionnel m'a permis de constituer mon échantillon. Enfin, le troisième chapitre expose la méthodologie employée pour l'analyse des observations et des entretiens afin d'étudier les pratiques pédagogiques des enseignants en situation.

Chapitre 1 - Pour une étude de la scolarisation des pratiques ludiques

Tout nouveau média audiovisuel ne remet pas en cause l'ensemble des savoirs théoriques ou pratiques accumulées au cours des années d'expérience, de création et de lecture des images : il serait dangereux d'oublier de les inscrire dans une perspective historique.

Jacquinet et al., 1996, p. 5

Peut-être alors que la recherche pédagogique devrait-elle s'orienter un peu plus vers le maître, après avoir tant insisté sur l'élève.

Rosenthal et Jacobson, 1968, p. 181

Geneviève Jacquinet, spécialiste de l'audiovisuel éducatif, rappelle la nécessité de l'approche historique pour étudier les technologies éducatives. De même, Jean-Pierre Archambault (1996) refuse de voir en Internet une évidente nouveauté en le replaçant dans la filiation de la télématique des années 1980. Dans les traces de ces chercheurs, il apparaît important de situer le jeu vidéo parmi les autres technologies utilisées à l'école. Souvent absente des travaux dédiés à l'étude du jeu vidéo dans le champ de l'éducation, cette perspective historique et comparative permet d'une part d'éviter des discours très généraux souvent prisonniers d'une rhétorique de l'extraordinaire « nouveauté » pédagogique. D'autre part, partir des recherches sur les expérimentations précédentes donnera les premiers éléments pour comprendre la façon dont école et enseignants s'approprient, transforment et contrôlent des dispositifs et des biens culturels extérieurs à l'école pour en faire des objets scolaires.

En plus de cette présentation du contexte d'entrée des jeux vidéo en classe, ce chapitre vise à établir une recension¹ des travaux sur l'usage pédagogique du jeu vidéo. Les angles morts de la recherche et des discours médiatiques, sinon institutionnels, sur cet usage permettront de présenter le cadre théorique.

¹ Ce chapitre reprend et développe certains passages de mon mémoire de Master (Vincent R., 2018) et d'articles publiés (Vincent R., 2020, 2021).

I. Les frontières floues du jeu vidéo en éducation

Une partie des études sur les outils et médias éducatifs adopte une approche centrée sur la technologie, c'est-à-dire l'étude du contexte de production et de diffusion des dispositifs techniques (Marty, 2013). Il est cependant difficile de déterminer une date précise du début de l'introduction des « nouvelles » technologies. Tout dépend en effet de ce qui est entendu par « nouvelles ». Des travaux en histoire de l'éducation remontent jusqu'à l'Antiquité pour trouver les premiers outils utilisés par les enseignants et les élèves, comme des tablettes en bois pour écrire (Troger & Ruano-Borbalan, 2021). Pour éviter une laborieuse énumération¹, je me limite aux dispositifs mobilisant images et sons à partir du XX^e siècle. Plus que sur la description desdits outils, je me concentre sur les modalités d'usages qu'en font les enseignants pour relever des éléments utiles pour cette recherche.

A. Radio, télévision, informatique : des outils repris en main par les enseignants

Thierry Lefebvre a travaillé sur l'archivage des émissions radiophoniques scolaires et a pu réaliser une histoire de son usage dans le système scolaire français. La radio scolaire a atteint son « apogée entre 1964 et 1976, avec pas moins de 15 à 21 heures d'émissions hebdomadaires » (Lefebvre, 2013, p. 111), sans que l'auteur ne précise les niveaux et les classes concernés. Il apparaît également difficile de connaître les pratiques pédagogiques nées avec cet outil en classe, Lefebvre décrit brièvement certaines initiatives locales :

« Par exemple, en 1933, le poste Marseille Provence diffusait une émission scolaire composée d'exercices de diction, de récitation, de chants, de contes, de causeries et de disques. Vers la même époque, l'école privée Berlitz prodiguait des cours d'anglais et d'allemand sur plusieurs antennes régionales. » (p.110)

Selon cette étude, le dispositif était plutôt mobilisé comme une ressource documentaire remplaçant la parole de l'enseignant. Son usage s'est diversifié avec le temps : si des cours enregistrés sous forme de podcast ou baladodiffusion (Roland, 2013) sont toujours utilisés, on trouve également des exemples de création d'émissions par les élèves et leurs enseignants (Prévot, 2015). Il ne s'agit donc plus d'apprendre par la radio mais de transformer les élèves en créateurs de contenus radiophoniques. La radio scolaire fut ensuite progressivement supplantée par le développement de la télévision scolaire.

Après de premières expérimentations au lendemain la Seconde Guerre mondiale, la télévision scolaire a connu son âge d'or au cours des décennies 1960 et 1970 avec différents systèmes de diffusion (Dieuzeide, 1968). Tout d'abord, le circuit ouvert, avec des télévisions directement branchées sur le réseau hertzien, rendait les enseignants dépendant de l'heure de

¹ Pour plus de détails sur l'histoire des technologies éducatives voir Jacquinet-Delaunay, 1985, 2012 ; (G.-L. Baron & Bruillard, 1996, 2013; Marty, 2015).

diffusion du programme télévisuel. L'installation d'un circuit fermé contournait ce problème en équipant un établissement « d'un studio d'enregistrement où professeur, producteur et réalisateur pourraient travailler ensemble et diffuser un cours ou une expérience à plusieurs classes de l'établissement » (Duccini, 2013, p. 124). Selon les observations, les pratiques pédagogiques consistaient la plupart du temps à utiliser un programme télévisuel comme une ressource illustrative ou comme un support à un travail écrit, une dictée par exemple, dans une grande diversité de disciplines scolaires (Balle, 1995). Cette ambition se matérialisa dans la construction du collège expérimental de Marly-Le-Roi dans les Yvelines qui était entièrement conçu autour de l'utilisation de dispositifs audiovisuels. Les ambitions du projet sont caractéristiques des arguments favorables à l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation : favoriser le travail d'équipe¹, changer la posture de l'enseignant, répondre aux besoins d'élèves plus nombreux, favoriser l'autonomie de l'élève, sa motivation et sa curiosité (Balle, 1995 ; Chailley, 1995 ; Duccini, 2013 ; Jacquinet-Delaunay, 2012). La télévision scolaire a progressivement laissé la place à l'exploitation des émissions des chaînes de télévision : « on prend progressivement conscience du fait que la télévision générale, celle qui s'adresse au téléspectateur moyen, est elle-même dotée d'un potentiel pédagogique. » (Duccini, 2013, p. 128). L'équipement progressif en magnétoscopes a permis d'exploiter les émissions éducatives proposées par des chaînes spécialisées comme La Cinquième². Maguy Chailley (2002) détermine plusieurs types d'usage de la télévision en classe. L'usage le plus répandu est l'illustration du sujet du cours par un extrait de reportage, de documentaire ou de film. La télévision peut être également considérée comme « un ensemble de messages à décoder » (p.83) pour former le regard critique des élèves sur leur consommation en contenus audiovisuels. Un autre usage, plus minoritaire et plus difficile à mettre en place, consiste à partir des représentations et des apprentissages des élèves dans leurs visionnages personnels afin d'établir des liens entre l'école et leur culture propre. En plus d'un manque de flexibilité des horaires et du dispositif³, et d'une concurrence accrue des émissions éducatives diffusées sur les chaînes de télévision grand public, la télévision scolaire a été progressivement délaissée par les autorités publiques au profit de l'informatique. (Duccini, 2013 ; Troger & Ruano-Borbalan, 2021).

¹ Souchaud A. (2014). *Le collège de Marly-le-Roi : un établissement pilote dans le domaine de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives*. Canopé-CNDP-MNE. Disponible sur <https://www.reseau-canope.fr/notice/le-college-de-marly-le-roi-un-etablissement-pilote-dans-le-domaine-de-lutilisation-des-nouvelles-technologies-educatives.html>. Ce documentaire vidéo insiste surtout sur les pédagogies de groupe et la conception de documents audiovisuels par les élèves. De plus, la séquence se termine sur des extraits de réunion d'enseignants échangeant sur l'intérêt du dispositif global.

² Comme exemple, on peut citer l'émission *Les Badaboks* créée par le Centre National de Documentation Pédagogique en 1987. Elle était animée par deux marionnettes et était composée de plusieurs séquences comme la lecture d'un livre jeunesse ou des devinettes à destination des enfants. Diffusée sur le service public de télévision, elle fut également éditée en cassettes vidéo pour être diffusée dans les écoles maternelles et primaires.

³ Le magnétoscope est un équipement encore peu répandu.

L'histoire de l'informatique éducatif peut être abordée selon une succession de plans, d'abord restreints, puis généralisés à l'échelle nationale (Pybourdin, 2009).

Le Plan Calcul de 1967, la première politique française de développement du secteur informatique, ne concerne pas spécifiquement le champ de l'éducation, du moins dans un premier temps. En 1964, le gouvernement s'inquiète de la prise de contrôle de l'entreprise française Bull, productrice de supercalculateurs comme le Gamma 60, par l'entreprise américaine General Electric. Pour réagir et assurer l'indépendance informatique de la France vis-à-vis des Etats-Unis (Bernard & Ailincai, 2012), Charles De Gaulle, sur les conseils du Premier ministre Michel Debré, lance cette grande opération visant à doter la France d'une « forte industrie nationale capable de construire des ordinateurs »¹. En plus de favoriser le développement de l'industrie française dans ce domaine, notamment via la spécialisation dans les circuits intégrés, le Plan Calcul proposait également de former enseignants et lycéens « à une démarche de pensée nouvelle [...] traversant toutes les disciplines » (Bernard & Ailincai, 2012, p.216). On note ici la volonté d'intégrer l'informatique dans l'ensemble des matières enseignées, et non d'en faire une discipline à part entière. Ce Plan Calcul donna l'impulsion pour mettre en place des plans spécifiques à l'éducation. L'« expérience des 58 lycées », lancée en 1970, est le premier de ces plans limités à un nombre restreint d'établissements pilotes (Baudé, 2014). Profitant du développement de l'informatique comme outil de calculs, l'informatique est mise en place dans ces établissements comme une discipline indépendante. Des constructeurs informatiques forment les enseignants pendant une année entière pour qu'ils maîtrisent ces nouveaux dispositifs. Au cours de la première expérimentation de ce type en France, Baudé (2014) note, sans développer, de nouvelles pratiques pédagogiques comme la simulation. Le plan « 10 000 micros », mis en place entre 1976 et 1983, consiste en une politique d'équipement plus large sur l'ensemble du secondaire. D'abord centrées sur les lycées, ces nouvelles expérimentations intègrent les collèges. Ces équipements matériels ont été profitables à des industriels français comme Thomson ou Logabax et ont été accompagnés sur le terrain par l'association Microtel et ses sections exclusivement dédiées à la formation des enseignants (Blanchet & Montagnon, 2020). L'alternance, avec l'élection de François Mitterand, ne change pas cette politique d'équipement. Au contraire, l'inflation du nombre d'équipements et d'établissements concernés se poursuit avec le plan « 100 000 micro-ordinateurs » et « 100 000 enseignants formés » entre 1983 et 1988. Cependant, ce dernier fusionne avec la mise en place d'un nouveau plan, appelé « Informatique Pour Tous » (IPT) de 1985, qui constitue pour beaucoup d'observateurs un « moment charnière » (Archambault, 2005, p.42) dans l'histoire de l'informatique en France. Lancé par le Premier ministre Laurent Fabius, IPT est le premier plan d'envergure nationale, qui a pour ambition d'équiper l'ensemble des établissements

¹ Extrait d'un discours de Michel Debré. INA. (1967). *Office national de radiodiffusion télévision française, Signature du plan « Calcul »*, consulté le 02 mai 2018, en ligne. <http://www.ina.fr/video/CAF88038974>.

scolaires (primaire et secondaire) en ordinateurs, et de former, enseignants et élèves, à la maîtrise de l'outil. Contrairement aux politiques précédentes, IPT, s'il confirme la place de l'informatique comme discipline à part entière, encourage également l'enseignement *avec* l'informatique. Ainsi, la technologie déborde la simple maîtrise de l'outil de programmation ou de calcul : un enseignant de mathématiques ou d'histoire pourra utiliser ces dispositifs dans le cadre de ses cours. Cependant, selon Isabelle Pybourdin (2009), IPT est un échec dû à un matériel trop difficile à maîtriser, et rapidement dépassé par les innovations technologiques. On peut également supposer un manque de formation des enseignants, lequel expliquerait une difficulté de prise en main de ces nouveaux outils et, par extension, leur faible utilisation. Dans un article de juin 2005, Jean-Pierre Archambault, en charge de l'organisation de la formation des enseignants pendant IPT, relativise cependant ce bilan d'échec trop souvent accolé au Plan Informatique pour Tous : « 5 500 000 heures de formation : des échecs comme cela on en redemande ! » (Archambault, 2005). Un autre aspect d'IPT, trop souvent oublié selon Archambault, est le développement de la télématique, c'est-à-dire les possibilités de communication via des dispositifs informatiques. Archambault voit, en cette mise en réseau dès les années 1980, les prémices de l'arrivée d'Internet dans les établissements au début des années 2000, estimant ainsi que les enseignants du nouveau siècle pourront utiliser l'expérience accumulée en la matière au cours des décennies précédentes : « Là encore, le plan IPT a bien préparé l'avenir. Une preuve supplémentaire du succès qu'il a été ! ». Plus réservé, Alain Chaptal avance plutôt « les contraintes de temps, d'horaires, de programmes qui pèsent sur l'enseignant » (2003, p. 80), et une formation insuffisante. Devant faciliter le travail des enseignants, l'informatique ne serait pas adaptée aux contraintes du métier.

Pour les nouvelles technologies, autant sur le territoire français que celui des Etats-Unis (Chaptal, 2003), l'histoire se répète. Des investissements dans les établissements sont réalisés mais les usages sur le terrain déçoivent les décideurs (Cuban, 1997). Selon Jacques Wallet (1997), les enseignants craignent en effet de perdre la maîtrise du cours en utilisant des outils rendant les élèves plus actifs. Autrement dit, plutôt que de remplacer l'enseignant, les nouvelles technologies exigent de lui plus de contrôle dans la connaissance non seulement des technologies mais également des processus d'apprentissage (Linard, 1996) et de l'activité des élèves. Enfin, ces nouvelles technologies ne sont pas toujours utilisées pour leur spécificité propre ou ce pour quoi elles ont été conçues. Elles sont davantage détournées par les enseignants dans le cadre de pratiques ordinaires, le plus souvent transmissives (Chaptal, 2003; Fluckiger, 2021) comme le montrent également les recherches de Larry Cuban (1997, 2003; Cuban et al., 2001). À la fin des années 1990, ce dernier réalise une enquête sur les pratiques informatiques dans les écoles, lycées et universités américaines. Sur vingt et un enseignants interrogés, treize déclarent avoir fait évoluer leurs pratiques pédagogiques avec l'informatique. Or, la plus-value de l'informatique résidait surtout dans la communication

entre collègues (email...) et la préparation des séances avec l'accès à de nouvelles ressources pédagogiques sur Internet. Sur ces treize enseignants, quatre seulement utilisent l'informatique quotidiennement en classe en laissant les élèves travailler en autonomie autour de projets de groupe. Enfin, même pour ces rares enseignants les plus technophiles, les observations de Cuban montrent plutôt la persistance d'une pédagogie centrée sur l'enseignant, et non sur les élèves. Le chercheur détaille les tâches concernées par l'usage de l'informatique : « enseigner, mener une discussion, réviser les devoirs, travailler sur des travaux et, occasionnellement, utiliser des rétroprojecteurs et des vidéos. »¹ (Cuban et al., 2001, p. 825). Pour expliquer cette faiblesse des usages en dépit d'un équipement important dans les établissements, il rejette les arguments les plus communément entendus comme l'âge, le genre des enseignants, ou leur manque d'expérience, et avance en lieu et place deux contraintes importantes du système scolaire américain : la courte durée des séances (50 minutes) et le fait qu'elles soient réparties en disciplines qui formatent les usages selon leurs exigences propres. Cuban évoque également le poids des habitudes des enseignants ayant été formés à travers des pratiques pédagogiques qu'ils tendent ensuite à reproduire eux-mêmes en classe. Ces contraintes structurelles rendent difficile, selon lui, la modernisation de l'enseignement par les nouvelles technologies. Par conséquent, les enseignants doivent adapter ces technologies à ces contraintes. À travers son étude, Cuban montre plutôt le contrôle que les enseignants exercent sur ces outils informatiques en plus de leur important travail d'adaptation dans le cadre de pratiques ordinaires, ce qui est confirmé par des synthèses récentes (Baron, 2019; Fluckiger, 2019). Par exemple, Baron et Bruillard rappelle qu'enseignants et fabricants de logiciels ont progressivement limité les possibilités d'interactions des élèves avec les ordinateurs pour préserver la stabilité de la situation d'enseignement² (Baron & Bruillard, 2013). De même, Béziat et Villemonteix (2007), Fluckiger, Boucher et Daunay (2016) ont bien montré comment l'utilisation de tableaux numériques interactifs (TNI) renforçait le développement d'une pédagogie transmissive.

L'histoire de l'éducation met en lumière le développement de dispositifs créés spécifiquement pour l'école, par exemple la radio et la télévision scolaire, mais également d'outils reconfigurés par l'enseignant pour répondre aux contraintes de son métier : qu'en est-il pour le jeu vidéo ?

¹ « lecturing, conducting a discussion, reviewing homework, working on assignments, and occasionally using overhead projectors and videos » (notre traduction, p.825)

² « Dans les premiers textes régissant l'expérimentation assistée par ordinateur, on trouvait des ambitions formidables, comme celle de faire travailler les élèves comme des chercheurs. Et puis, le système se développe, se scolarise. Les enseignants ne souhaitent pas que les élèves fassent trop d'erreurs – cela serait trop difficile à gérer ; les fabricants de matériels et de logiciels vont eux aussi limiter les occasions d'erreur, ce qui limite aussi les occasions de découverte. C'est emblématique. » (Baron & Bruillard, 2013, p. 125)

B. Le jeu vidéo comme dispositif technique

Un premier aspect de la mise en forme éducative du jeu vidéo se retrouve dans la conception même du dispositif, conçu pour être éducatif¹.

L'Institut National en Recherche Pédagogique (INRP) a réalisé un bilan de la décennie 1970-1980, suite à la mise en place du plan « 58 lycées » (Baron et al., 1981). Ces documents font état de la création de jeux informatiques par des lycéens dans des clubs où les équipements étaient en libre-service ou disponibles spécifiquement pendant les cours d'informatique². Les remarques sont cependant éparpillées et ne permettent pas d'en savoir plus sur le type de jeux programmés ou sur leurs éventuels contenus pédagogiques. À cette époque le milieu politique est majoritairement plutôt méfiant quant aux possibilités éducatives des jeux vidéo (Lalu, 2017). À ce titre, les initiatives du CESTA semblent plutôt avant-gardistes.

1) Les « logiciels d'enseignement » du CESTA

Au début des années 1980, le gouvernement français crée le Centre des Études des Systèmes et des Technologies Avancées (CESTA) que Chamak définit comme « un observatoire du développement technologique, un lieu de veille, de prévision et de prospective, un support à la décision publique et privée, un carrefour d'animation et d'information sur les technologies de pointe » (2016, p. 23). On doit sa création au « Groupe des Dix », un cercle politique d'échanges et de débats de personnalités, dont faisaient partie Jacques Attali, Michel Rocard ou Michel Serres par exemple. En d'autres termes, le CESTA devait accompagner le développement technologique de la France et, par extension, sa croissance économique. Cet établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC), placé sous la tutelle du ministère de la Recherche et de l'Industrie possédait un département Éducation, dont l'une des missions était de promouvoir l'utilisation de « logiciels d'enseignements » réunis dans une didacthèque.

Pour présenter ses objectifs, le CESTA organisa un colloque sur les « Applications des Nouvelles Technologies à l'Éducation Multimédia » en mars 1983, à la veille du Plan Informatique pour Tous. L'intervention d'Hélène David, membre de la Mission Technologies Nouvelles de l'Éducation Nationale, portait sur le jeu vidéo. Elle débute par les descriptions de deux jeux américains, *Colossal Cave Adventure* (Crowther, 1976) et *The Oregon Trail* (MEEC, 1971), et d'une explication de leur intérêt pédagogique. Par exemple, le jeu vidéo permettrait à l'élève d'expérimenter lui-même l'environnement et d'autoévaluer sa progression par essai/erreur grâce aux rétroactions (*feedbacks*). Le jeu permettrait également

¹ Les paragraphes suivants reprennent et développent des éléments publiés sur le site de la Bibliothèque Nationale de France. Vincent R. (9 juin 2020). *Le CESTA : aux origines du jeu vidéo à l'école*. Disponible sur <https://doi.org/10.58079/m3jo>, consulté le 23 août 2024.

² Eric Chahi, développeur français de jeux vidéo, a d'ailleurs appris ses premiers rudiments de programmation en 1983 dans son lycée (Ichbiah, 2013).

de travailler la compréhension de l'écrit, par la lecture des textes s'affichant à l'écran, et la résolution de problèmes. De plus, cette intervention, qui pourrait être l'un des premiers discours institutionnels sur le potentiel éducatif du jeu vidéo, comporte également un volet culturel : « ces jeux sont tout à la fois un outil d'apprentissage de l'anglais et le véhicule d'une culture et d'une certaine idéologie américaine ». De fait, Hélène David souhaite que les productions informatiques et vidéoludiques françaises utilisent des « scénarios régionaux », en d'autres termes, le patrimoine et l'histoire de France, afin que ce secteur devienne « le moteur d'une industrie française du jeu électronique ». Geneviève Jacquinet-Delaunay reprend cette intervention de David dans un de ses ouvrages (1985, p. 106-108). Elle émet à cette occasion quelques doutes sur le transfert des connaissances ou le faible usage des spécificités des images au profit des textes¹.

En 1984 et 1987, le CESTA a également publié un annuaire des logiciels d'enseignement, un recueil devant servir aux professionnels de l'éducation souhaitant équiper leur établissement. L'annuaire de 1987 rassemble environ 1000 logiciels d'enseignement répartis en 33 disciplines allant du français au commerce, en passant par l'histoire ou les didacticiels informatiques. On notera la mention d'une catégorie « jeux », bien que des dispositifs ludiques sont classés dans des disciplines scolaires. On retrouve différents vocables pour qualifier ces dispositifs : « jeux éducatifs [...] découverte essai/erreur [...] simulations ». Chaque logiciel dispose de sa fiche détaillant son auteur, la discipline envisagée, le prix d'achat pour l'établissement ou le public visé. Les prérequis rappellent les notions permettant de comprendre le jeu et une partie « Commentaire pédagogique » permet de donner les objectifs, aptitudes et compétences développées, des renseignements utiles à destination de l'enseignant. Ce fond de logiciels, conservé à la Bibliothèque Nationale de France, rassemble plusieurs catégories de dispositifs.

Tout d'abord, les *exercicers* sont largement majoritaires. Ce terme désigne les logiciels reprenant l'aspect d'activités scolaires en format papier, tels des exercices de conjugaison ou des calculs à résoudre en rentrant le bon résultat grâce au clavier. Le logiciel renvoie ensuite une réponse à l'utilisateur : bonne ou mauvaise. L'objectif est celui de rendre l'apprentissage autonome vis-à-vis de l'enseignant, dans une pédagogie que l'on pourrait qualifier de « behavioriste² ». Ces logiciels reflètent la période de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) et accompagnent la mise en place du Plan Informatique pour Tous du gouvernement Fabius (1985). Les ambitions politiques s'accordent de ce fait avec l'intérêt des industriels

¹ « ... ce type de programmes ne cesse de poser quelques problèmes pédagogiques [...] ils sont de type essentiellement textuels, les graphismes ou dessins sont souvent fort redondants par rapport au texte et la spécificité de l'image [...] est rarement exploitée. [...] on est en droit de se demander si oui et comment se fera le transfert d'une situation simulée à une pratique quotidienne [...] ils enferment l'élève-joueur dans un isolement peu propice à son développement social et affectif [...] mais aussi à son développement cognitif » (Jacquinet-Delaunay, 1985, p. 107-108).

² Selon cette théorie, « l'apprentissage se résume donc à l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale » (Bourgeois, 2011, p. 26)

(Blanchet & Montagnon, 2020) : sur ordinateur MO5/TO7, le logiciel « Anglais Volume 1 », développé par Nathan en 1984, propose des questionnaires à choix multiples, des textes à trou en plus de cours pour se perfectionner et combler ses éventuelles lacunes (Figure 1).



Figure 1 – Texte à trou proposé dans le programme Anglais Volume 5 développé par Nathan en 1984 (<http://dcmoto.free.fr/>)

Ce type de dispositif concerne la plupart des disciplines scolaires. *Didactimath 4e* (Edil-Belin, 1986) rassemble différents exercices de mathématiques (équations, fractions, puissances...). Si ces exemples proposent un contenu très scolaire, ils sont cependant classés dans un fond de jeux éducatifs. La présence de *feedback* ou d'autres modalités d'interactivités apparaît suffisante pour considérer le logiciel comme un jeu.

On peut également relever la présence de jeux grand public comme *Eastern Front 1941* (Chris Crawford, 1981) ou *Baltic 1985 : Corridor To Berlin* (Roger Keating, 1984). Ces jeux de stratégie militaire sont considérés comme légitimes à être utilisés à des fins éducatives. Par exemple, *Easter Front 1941* est conseillé à partir de la classe de 3^e. La fiche de l'annuaire fait figurer qu'une connaissance en wargames est requise avant son utilisation : il est assez rare de trouver des mentions d'une culture ludique précise comme prérequis avant d'utiliser un jeu en contexte scolaire. Selon sa description, le dispositif est considéré comme une « simulation de l'opération Barbarossa » mettant l'élève dans la position du « commandant allemand, manœuvrant ses unités de combat afin d'obtenir une bonne position avant l'installation de l'hiver et le début de la contre-offensive ». Produit de son temps et du « mythe de la Wehrmacht propre » (Smelser & Davies, 2008), le jeu de Chris Crawford met en scène une armée allemande sans sa composante idéologique¹.

D'autres logiciels étonnent par leurs thématiques : *Cap sur l'Aluminium* est un programme développé par Coktel Vision en collaboration avec le Centre National de Documentation

¹ On rappellera que l'opération Barbarossa marque les débuts d'une guerre centrale dans la politique raciale et expansionniste nazie (Ingrao, 2011). Le « mythe de la Wehrmacht propre », souvent présente dans les médias de masse, consiste à dédouaner l'armée régulière allemande des crimes de masse et d'attribuer ces derniers uniquement à la SS. Or, l'historiographie récente a démontré l'implication de l'armée dans le génocide des juifs d'Europe (Lopez, 2019).

Pédagogique et la Chambre syndicale de l'aluminium en 1986. Son objectif est de mettre en avant les qualités du matériau. Pour cela, le jeu alterne entre phases de *point & click*¹ où l'on doit pointer les objets contenant de l'aluminium, des questions à choix multiples, et des exercices de localisation de matériaux, comme le bauxite, sur une carte du monde, nécessaires à la production de l'aluminium. Si le dispositif se veut éducatif, il est également le produit communicationnel d'une industrie. Pour finir de présenter cette typologie, on trouve également des logiciels se centrant sur l'apprentissage de la programmation (*Apprivoiser T07, MO5, T07-70 : pour apprendre à converser en Basic*).

Si le CESTA est dissous en 1987, ses logiciels recensés (au nombre d'environ 800 titres à cette date) sont transférés à la didacthèque de la Cité des Sciences l'année suivante avant qu'ils ne soient récupérés par la Bibliothèque Nationale de France. Le fond de logiciels d'enseignement du CESTA ne contient pas l'ensemble des références de l'annuaire (413 logiciels recensés), il est donc incomplet. Dans leur structure, les fiches du CESTA ressemblent à celles du site « Apprendre avec le jeu numérique », un portail ministériel développé trente ans plus tard.

2) Le site ministériel « Apprendre avec le jeu numérique »

Le portail national officiel « Apprendre avec le jeu numérique » est le prolongement d'une plate-forme de l'académie de Créteil dédiée à l'utilisation du jeu vidéo en contexte pédagogique². Tenu depuis 2010 par des enseignants de l'académie, cette dernière fonctionne comme une veille documentaire sur la question du jeu vidéo pédagogique en proposant des utilisations concrètes en classe, ainsi qu'une rubrique sur la création de jeux, l'académie ayant lancé sur plusieurs années un concours de *serious games*³. Le jeu vidéo apparaît donc autant comme un support d'apprentissage que comme une production d'élève. Ici, l'utilisation du jeu numérique, ainsi que la conception de fiches pédagogiques s'inscrivent dans la mise en œuvre du Plan Numérique pour l'Éducation lancé en 2015 sous le quinquennat de François Hollande. En effet, celui-ci « repose sur quatre piliers : la formation, les ressources, l'équipement et l'innovation »⁴. En retour, l'initiative de l'académie de Créteil permet de mettre en avant une pratique qualifiée d'« innovante » tout en proposant des ressources, des suggestions de jeux, et de la formation en ligne par les pairs, via les fiches pédagogiques. Le

¹ Le « point & click » est un genre de jeu vidéo où le joueur doit pointer des éléments du décor et cliquer dessus pour interagir avec.

² Académie de Créteil. (2011). *Jeux sérieux Créteil. Blog académique sur les usages des jeux sérieux*. Consulté le 10 mai 2018 sur <http://jeuxserieux.ac-creteil.fr/>. Hors ligne à la date du 11 novembre 2023.

³ Académie de Créteil. (2013). *Concours de création de jeux sérieux An VI. Jeux sérieux Créteil. Blog académique sur les usages des jeux sérieux*, consulté le 20 avril 2018, disponible sur <http://jeuxserieux.ac-creteil.fr/?p=1504>. Hors ligne à la date du 11 novembre 2023.

⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Le Plan Numérique pour l'Éducation*, consulté le 5 mai 2018, disponible sur <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>

dernier article de ce site académique¹, publié le 18 mars 2016, fait état du lancement d'un nouveau site institutionnel sur le jeu vidéo baptisé « Apprendre avec le jeu numérique »². Ce portail national est également annoncé au salon Educatectice 2016 destiné aux professionnels de l'Éducation et des technologies numériques. Il poursuit l'ambition du site de l'académie de Créteil, qui n'est plus actif depuis, tout en répondant à un besoin d'élargissement de la base de données.

Dès la première page du portail, on constate que le terme de jeu n'est pas ou peu présent. La page d'accueil est accompagnée d'une vidéo, uniquement composée d'images fixes présentant les objectifs du portail sur lequel les termes communs de « *serious games* » et « jeu éducatif/pédagogique » sont soigneusement évités, tout comme « jeu vidéo »³. Depuis les années 2010, l'Éducation nationale tend à employer le terme « numérique » pour qualifier toute activité liée à l'utilisation de l'informatique (Rouissi, 2017). Par exemple, les personnels s'occupant de la maintenance du réseau d'un établissement scolaire ne sont plus des référents TICE (Technologie de l'Information et de la Communication) mais des « référents numériques ». De même, la simple entrée de résultats sur le serveur scolaire est vue comme une pratique numérique⁴. Reste que la thématique du plaisir ludique est globalement absente de cette vidéo de présentation : le jeu est seulement considéré comme un outil à la disposition de l'enseignant. Au jeu vidéo est donc assigné une fonction explicite : il doit être utile et « vecteur de connaissances et de compétences » selon la vidéo.

L'enseignant est également invité à en faire des « usages responsables en classe » en l'intégrant au Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Plus qu'une base de fiches pédagogiques, « Apprendre avec le jeu numérique » veut également rassembler des articles de réflexion sur le sujet de l'apprentissage par le jeu, commençant par un incontournable exercice de définition. Sont considérées comme jeux numériques « les différentes ressources fonctionnant sur des supports numériques, organisées autour de ressorts et de modalités ludiques, et susceptibles de répondre à des intentions d'enseignement »⁵. Le jeu numérique est défini par la nature de son support et par son objectif d'enseignement. Il est avant tout considéré sous l'angle d'un dispositif informatique et non pas d'une « expérience » de jeu (Triclot, 2011). Seule, la mention du « plaisir d'apprendre » en dit plus sur les effets du jeu en

¹ Daniel F. (2016). *Apprendre avec le jeu numérique: un nouveau portail thématique pour les enseignants*, consulté le 4 mai 2018, disponible sur <http://jeuxserieux.ac-creteil.fr/?p=188986>

² Eduscol. (2016). *Apprendre avec le jeu numérique. Portail national de ressources*, consulté le 10 mai 2018, disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/>

³ Vidéo disponible sur la page d'accueil : *Apprendre avec le jeu numérique. Portail national de ressources*, 2016, consulté le 10 mai 2018, disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/>

⁴ JCA Solutions pour le ministère de l'Éducation Nationale. (2016.) « Enquête Profetic 2016 auprès de 5 000 enseignants du second degré », En ligne sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/15/4/PROFETIC_2016_-_Rapport_complet_648154.pdf, consulté le 20/05/2017.

⁵ Robert A. (2 novembre 2016). *Définitions Le jeu numérique*, Eduscol, consulté le 9 juin 2018, disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/article/1539>

classe, laissant entendre que la motivation, engendrée par la pratique du jeu, permet un meilleur apprentissage.

Dans la liste des jeux proposés sur ce site ministériel, on retrouve une large majorité de *serious games*¹ (61 sur 90), ce qui correspond à ce qui est observé dans l'ensemble des recommandations institutionnelles (Perret, 2018). Outre leur caractère explicitement éducatif, ces derniers présentent aussi l'avantage d'être le plus souvent gratuits et accessibles via un simple navigateur Internet et ils sont donc des outils utilisables facilement sans connaissance technique préalable. Les *serious games* les plus représentés dans cette récolte de données, tels que *2025 Ex Machina* ou *Dragonbox Elements*, sont ceux réalisés par des entreprises spécialisées. Leurs fiches pédagogiques sont les plus détaillées car leurs rédacteurs s'appuient sur les sites des entreprises fournissant déjà des propositions pédagogiques. *Envers et Contre Tout* et *2025 Ex Machina* sont les plus représentés avec trois mentions sur le site. *2025 Ex Machina* aborde des thèmes jugés proches des pratiques adolescentes, comme les réseaux sociaux et le risque de cyberharcèlement. En effet, ce dernier met en scène un personnage qui, dans le cadre d'un entretien d'embauche, se voit confronté par son futur employeur à une photo embarrassante, issue de son réseau social lorsqu'il était adolescent. *Envers et Contre Tout*, décrit comme « un jeu de connaissance et de simulation² », met l'élève dans la peau d'un réfugié devant fuir son pays et découvrir sa terre d'accueil. Le jeu est développé en partenariat avec le Haut-Commissariat aux Réfugiés, une branche de l'ONU, tout comme un autre *serious game*, le *city-builder*³ *Halte aux catastrophes*. D'autres dispositifs sont développés par l'Éducation nationale. Par exemple, *Vivre aux temps des châteaux forts* est un *serious game* développé par le Canopé⁴ de Normandie à destination des élèves du primaire et du secondaire, disponible gratuitement en ligne depuis 2016. La partie *jeu* passe par deux aspects : il offre un environnement en 3D favorisant l'immersion dans la seigneurie de Caen, reproduite pour l'occasion, et le but assigné au joueur est de découvrir le trésor du seigneur. Ce *serious game* est présenté comme « un scénario ludique de questions-réponses ». Le contenu académique du jeu passe en effet par des exercices : l'élève doit répondre à une série de QCM après chaque visionnage d'une vidéo pédagogique. Denis Sestier, enseignant dans l'académie de Caen, propose plusieurs activités avec *Vivre aux temps des châteaux forts* pour des classes de

¹ Pour désigner ces jeux éducatifs, je privilégie le terme de « *serious games* » pour éviter de confondre avec l'attitude de « jeu sérieux » mobilisée par Lemêtre et Netter sur laquelle je reviendrai plus loin.

² *Comprendre le statut de réfugié. Envers et contre-tout*. Extrait du site « *Apprendre avec le jeu numérique*. (2017). Disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/peda/388>. Consulté le 10 mai 2018,

³ Un *city-builder* est un genre de jeu vidéo où le but est de construire et de gérer une ville. Ses plus grands représentants sont *Sim City*, *Tropico* ou *Cities : Skylines*.

⁴ Le Réseau Canopé est un opérateur public du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, « il a pour mission la formation tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignants. Il les accompagne notamment dans l'appropriation des outils et environnements numériques. » Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>

5^e en collège ou de 2^{nde} en lycée, regroupées en une fiche sur le portail¹. Dans l'ensemble des situations d'enseignement décrites, le jeu ne se suffit pas en lui-même, il est en effet conseillé d'ajouter à plusieurs reprises des « questionnaires construits par l'enseignant », qui se superposent à ceux déjà intégrés dans l'application. Le *serious game*, seul, semble donc être jugé insuffisant pour intégrer des notions disciplinaires sur le Moyen Âge. Les propositions pédagogiques se concentrent davantage sur l'acquisition de compétences, comme « prélever des informations » ou « s'entraîner à la prise de notes ». Plutôt que d'utiliser des jeux éducatifs, une autre démarche consiste à détourner des jeux grand public en s'appuyant sur les pratiques vidéoludiques des élèves.

C. Le jeu vidéo comme pratique culturelle

Les propositions autour des jeux grand public s'ajoutent aux recommandations de jeux ludo-éducatifs (Kellner, 2007) ou de *serious games* (Alvarez, 2007). S'appuyer sur les pratiques vidéoludiques des adolescents s'accompagne néanmoins d'une méfiance vis-à-vis du contenu idéologique de certains jeux vidéo.

1) Une rencontre entre école de masse et culture de masse

Le projet d'utiliser des jeux du commerce ne date pas du XXI^e siècle. Le CESTA proposait déjà dans ses catalogues des jeux de stratégie comme *Easter Front 1941*. Plus tard, Alain et Frédéric Le Diberder voyaient dans le jeu vidéo un « auxiliaire précieux de l'enseignement » (1993, p. 181), en citant notamment le jeu de gestion *Civilization*² comme pouvant être utilisé par les professeurs d'histoire. C'est la raison pour laquelle ils conçoivent *Matignon*, un jeu de simulation économique visant à faire manipuler par les élèves les mécaniques économiques et institutionnelles de la vie politique française. Selon ses auteurs, le jeu aurait été utilisé dans plus de 150 lycées et organismes de formation. Evelyne Esther Gabriel (1994), professeure documentaliste, rapporte également l'utilisation du jeu d'enquête *Secret of the monkey island*³ auprès d'enfants en difficulté en école primaire. Ces exemples ne sont cependant pas appuyés par une description des pratiques pédagogiques.

Progressivement, ces initiatives s'accompagnent de discours politiques plus favorables à l'introduction du jeu en classe (Lalu, 2017). En octobre 2008, dans un rapport sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse, le sénateur David Assouline propose, entre autres, un module de dix heures sur l'éducation aux nouveaux médias à destination des classes de 4^e et

¹ *Entraîner aux compétences en explorant des châteaux forts. Vivre au temps des châteaux forts*. Extrait du site « Apprendre avec le jeu numérique ». (2017). Publié le 14 septembre 2017, disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/peda/1890>. Consulté le 10 mai 2018.

² *Civilization* est une série de jeux vidéo dans lequel le joueur dirige un peuple de l'antiquité jusqu'à la période contemporaine voire le futur. Le jeu permet de faire des écarts importants avec l'histoire.

³ Plus précisément, *Secret of the monkey island* est un jeu d'aventure qui se déroule dans le monde de la piraterie. Pour progresser, le joueur doit résoudre des énigmes en récoltant des indices.

de Seconde. Ce dispositif comprend le jeu vidéo, ainsi qu'un encouragement à « utiliser les nouveaux médias comme support prioritaire dans les cours d'éducation civique ». Ce « virage radical », selon Julien Lalu (*ibid.*), est lié à la volonté gouvernementale de voir le jeu vidéo comme un atout pour le développement numérique de la France en particulier avec la création de *serious games*. À l'Assemblée Nationale, le jeu apparaît au début des années 2000 comme un moyen éducatif : en 2005, Christian Estrosi propose d'utiliser les nouvelles technologies, dont les jeux vidéo, pour lutter contre la violence et le décrochage scolaire. Ce dernier étant souvent vu comme la conséquence d'une pratique excessive du jeu vidéo, le changement de discours est notable.

Le site « Apprendre avec le jeu numérique » proposait sept détournements de jeux vidéo grand public, bien loin derrière les propositions pédagogiques avec *serious games* (61 sur 90). Deux disciplines se distinguent dans ce maigre échantillon : l'histoire (*Assassin's Creed* et *Civilization*) et la technologie (*Minecraft*). La polémique qui a accompagné la sortie d'*Assassin's Creed Unity* a suscité l'intérêt de certains contributeurs de ce portail. En novembre 2014, Jean-Luc Mélenchon critiqua en effet la vision excessivement violente qu'*Assassin's Creed Unity* donnerait de la Révolution française (Lalu, 2021). Les deux séances d'utilisation d'*Assassin's Creed* présentée sur le portail consistent en une étude de cette controverse. Par exemple, l'une d'elles consiste en une étude de la bande-annonce du jeu, qui est ensuite comparé à des travaux d'historiens¹. Pour le cas de *Civilization*, deux fiches pédagogiques, proposant de faire jouer les élèves, ont pour point commun d'être réalisées en dehors des heures de cours ordinaires, dans le cadre de club sur la pause méridienne par exemple. Ce faisant, les enseignants évitent les obstacles causés par l'introduction de ce jeu de stratégie. L'autre fiche du corpus cible plutôt des objectifs du programme d'enseignement moral et civique, dans une thématique liée à la « spécificité et [au] rôle des différents médias [...] permettant la compréhension critique des informations dont ils sont porteurs »². Il est demandé aux élèves de produire un document de mise en garde face aux idéologies pouvant être transmises par les jeux vidéo. Par conséquent, les élèves ne jouent pas, *Civilization* est simplement présent en tant que document du corpus, à travers une vidéo montrant les différentes mécaniques de ce jeu de gestion comme la construction des villes, la mise en culture des champs ou le développement d'une force armée.

Ces pratiques sont également appuyées par un rapport de l'Inspection Générale Nationale affirmant que « l'école ne peut plus demeurer un sanctuaire à l'écart du monde » (Becchet-Bizot, 2017, p.4). Dans ce document, le jeu vidéo est envisagé comme une opportunité pour

¹ « Confronter des représentations de la révolution française avec *Assassin's Creed Unity* », extrait du site « Apprendre avec le jeu numérique », publié le 14 septembre 2017, consulté le 10 mai 2018, disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/peda/1920>

² Extrait du programme d'enseignement moral et civique, Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, juin 2015, consulté le 10 mai 2018, disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243

enseigner en partant des pratiques des élèves : « Le constat que les pratiques numériques personnelles des jeunes, à travers notamment les jeux vidéo ou les réseaux sociaux, permettent de développer un certain nombre de savoir-faire [...] que l'École peut (et devrait) réinvestir. » (p.14). Le système scolaire devrait donc les repérer, les délimiter et permettre aux élèves de les réutiliser dans des activités scolaires. De plus, jouer permettrait de briser l'ennui de plus en plus important que les élèves ressentiraient dans la salle de classe en favorisant « le plaisir et la motivation ». Dans ce cas, le jeu vidéo n'est pas vu comme un outil pour améliorer les performances scolaires, mais plutôt pour changer le climat de la classe.

Cet usage des jeux vidéo commerciaux est également facilité par les démarches entreprises par les studios de développement. En effet, Microsoft et Ubisoft ont créé des versions éducatives de leurs jeux vidéo phares, respectivement *Minecraft* et *Assassin's Creed*. Rebaptisé *Minecraft Education*, cette version éducative propose des options supplémentaires aux enseignants pour mieux contrôler les avatars des élèves. Ils peuvent les téléporter à un endroit précis du monde du jeu, tout en surveillant leurs déplacements. *Minecraft Education* permet également d'ajouter des modules graphiques afin de donner aux constructions l'aspect souhaité, par exemple des textures de matériaux utilisés au Moyen Âge comme le bois ou la pierre. En 2017, Ubisoft ajoute à *Assassin's Creed Origins*, un épisode de la franchise en Égypte ptolémaïque, le *Discovery Tour*, un mode éducatif qui enlève les combats et ajoute des visites guidées : devant chaque bâtiment remarquable, comme la bibliothèque d'Alexandrie, l'utilisateur peut lancer un audioguide détaillant ledit monument.

Ce sont donc deux aspects du travail enseignant qui sont ajoutés au dispositif : un meilleur contrôle sur les élèves pour *Minecraft Education* et l'introduction d'une transmission verticale du savoir pour *Assassin's Creed Discovery Tour*. D'autres jeux vidéo grand public comme *Soldats Inconnus* ou *Battlefield 1* (Vincent R., 2019) proposent du contenu didactique transmis sous forme de fiches¹.

La typologie proposée par Yvan Hochet² (2012, p. 125-126) illustre bien les différentes pratiques proposées jusqu'ici : « apprendre avec » consiste à jouer à un jeu vidéo pour atteindre une notion, « apprendre sur » revient à comprendre le sens des mécaniques de jeu³ voire à comparer le jeu avec des documents extérieurs et enfin « apprendre autour » du jeu vise à étudier le contexte de production du jeu en classe. Ces propositions rappellent différentes approches de médiation culturelle quand il s'agit d'éduquer à l'art ou par l'art (Eloy et al., 2021; Bonnéry & Deslyper, 2020).

¹ Voir p.416 : Figure 102 - Fiche pédagogique intégrée à *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* sur le gaz de combat.

² Avec Denis Sestier, Yvan Hochet est l'un des fondateurs du réseau Ludus rassemblant plusieurs enseignants de l'académie de Caen autour de l'usage du jeu en histoire-géographie.

³ Ceci fait d'ailleurs référence à la rhétorique procédurale (Bogost, 2010). Voir p.51.

Ces pratiques autour du jeu vidéo ne se limitent donc pas à la simple pratique d'un logiciel mais envisagent de le considérer comme une pratique culturelle. Elles s'inscrivent dans une mobilisation ancienne des pratiques culturelles juvéniles en éducation dans le contexte de la massification de l'enseignement secondaire et de l'accès au baccalauréat. Dans ce contexte, l'école aurait perdu son statut de « sanctuaire », c'est-à-dire un lieu fermé aux influences culturelles extérieures (Dubet, 2002). L'école de la massification scolaire rencontre donc les dispositifs et pratiques de la culture de masse pour motiver et inclure de nouveaux publics parfois éloignés des normes scolaires. En effet, en parallèle de cette massification de l'enseignement, les années soixante marquent les débuts d'un marché de la culture juvénile d'abord limité à la chanson puis à la télévision (Bantigny, 2008). Ce développement s'accompagne, dans les sphères éducatives, d'une prise de conscience du potentiel éducatif de ces loisirs de la culture de masse (Chailley, 1995), parfois qualifiés d'« école parallèle » (Porcher, 1973). Ces activités soutenues par les industries culturelles, en étant des espaces informels d'apprentissage (Berry, 2012) forment un « curriculum alternatif » (Barrère, 2011, p. 147) constitué de savoirs et de compétences souvent peu considérés par l'école.

Si des enseignants utilisent ces médias (Barrère, 2002a ; Demailly, 1985 ; Eloy, 2015 ; Farges, 2017 ; Tupin, 2004), leurs pratiques pédagogiques reflètent plutôt une certaine méfiance, notamment envers ceux qui mobilisent l'image (Bantigny, 2008). Ces projections médiatiques apparaissent comme des dispositifs que l'école doit apprivoiser. Les quelques fiches du site « Apprendre avec le jeu numérique » s'inscrivent dans cette logique en proposant aux élèves d'étudier le discours idéologique diffusé par le dispositif. Cette forme pédagogique spécifique, souvent qualifiée de travail de l'esprit critique des élèves, fera l'objet d'une analyse ultérieure dans ce travail¹.

On peut cerner un paradoxe : la pédagogie autour des pratiques juvéniles vise à susciter l'intérêt des élèves tout en voulant les mettre en garde contre les effets supposés de la culture de masse (Bantigny, 2008). L'ouverture de l'école (Netter, 2023) s'accompagne donc d'une méfiance envers les objets extérieurs qu'elle fait entrer en son sein. À ce titre, s'il est parfois utilisé par les enseignants, le jeu vidéo a une place fluctuante au sein des programmes scolaires.

2) Une présence très discrète dans les programmes scolaires

Dépourvue d'une discipline scolaire attitrée, contrairement à la musique (Eloy, 2015), ou de dispositifs nationaux, comme « collégiens et lycéens au cinéma »² (Barbier C., 2020a), le jeu vidéo n'a pas une place clairement définie dans les programmes scolaires.

¹ Voir p.414.

² « Collégiens au cinéma » et « lycéens au cinéma » sont des dispositifs culturels permettant à des classes de visionner des œuvres cinématographiques sélectionnées en amont à plusieurs reprises au cours de l'année. Ces projections sont accompagnées d'analyses de professionnels.

Laetitia Perret (2018) identifie la première apparition du jeu vidéo dans les programmes scolaires en 2008, au sein du programme d'histoire des arts, suivi en 2013 de son intégration dans le domaine de l'« éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel ». Le jeu vidéo est cependant absent de l'arrêté du 1er juillet 2015 cadrant le parcours d'éducation artistique et culturelle. Il est également absent de la feuille de route de l'éducation artistique et culturelle de 2021-2022 où le chant, la lecture, l'éducation à l'image et l'éducation à l'esprit critique sont prioritaires. Le programme d'éducation aux médias et à l'information de 2021 mentionne le jeu vidéo dans le cadre de l'éducation physique et sportive pour sensibiliser les élèves à la simulation sportive. Dans la circulaire du 24-1-2022, visant à la « généralisation de l'éducation aux médias et à l'information », on n'en trouve également aucune mention spécifique.

Discret dans les programmes généraux, le jeu vidéo est parfois cité dans certaines initiatives académiques ou disciplinaires. Par exemple, la pratique du *serious game* est conseillée depuis 2012 au lycée dans les programmes de l'enseignement d'exploration « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) » et en sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) (Perret, 2018). On peut également en trouver une trace dans un décret de 2019 relatif au développement des compétences numériques et en particulier dans le domaine de la programmation¹. Précisément, la création de jeu pour apprendre le codage informatique est également prise en exemple dans l'arrêté du 17 juillet 2015 du programme d'enseignement d'information et création numérique dans la classe de seconde. Cela rejoint certaines propositions observées dans le cadre du portail « Apprendre avec le jeu numérique » (3 occurrences sur 90 fiches recensées).

Les manifestations du jeu vidéo à l'école ressemblent à ce qui a pu être observé pour l'audiovisuel (Jacquinot-Delaunay, 2012) et l'informatique scolaire (Fluckiger, 2019). Sans discipline dédiée, l'informatique peut être abordée comme un objet d'apprentissage à part entière, comme un outil pour renouveler des pratiques déjà existantes ou à travers les pratiques numériques des élèves. Il en est de même pour le jeu vidéo, dont l'institution conseille et valorise surtout « ses formes scolaires » (Perret, 2018) à savoir les *serious games* et le détournement de jeu du commerce². Cette définition floue fait penser à « l'instabilité des textes officiels » (Eloy, 2015, p. 5) de l'éducation musicale qui proposent des orientations diverses comme transmettre des œuvres patrimoniales, mobiliser les références musicales des élèves ou développer des compétences d'analyses musicales. Pour justifier l'usage du jeu vidéo *Battlefield 1* dans un cours d'histoire au collège, William Brou, chargé de mission dans l'académie de Clermont-Ferrand, le raccroche aux « outils numériques », évoqués par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Brou, 2019). Les enseignants

¹ Décret n° 2019-919 du 30 août 2019 relatif au développement des compétences numériques dans l'enseignement scolaire, dans l'enseignement supérieur et par la formation continue, et au cadre de référence des compétences numérique.

² Le portail institutionnel est hors ligne à la date du 21 décembre 2023. En conclusion de mon mémoire rédigé en 2018, je notais déjà une absence de mise à jour depuis décembre 2017.

doivent en effet adapter le jeu vidéo pour le faire correspondre aux programmes, ce qui est une partie importante de leur travail de préparation de séance (Altet, 1993 ; Maitre et al., 2018). Il est toutefois difficile de comprendre l'entrée du jeu vidéo en classe en se basant uniquement sur le programme scolaire ou les directives institutionnelles. Pour cela, il faut investiguer les motivations des enseignants. Cet aspect est encore peu pris en compte dans les études qui s'intéressent le plus souvent à l'efficacité du dispositif en termes d'apprentissage.

II. Ludique partout pratique nulle part : les mirages de la ludification

Les travaux actuels sur l'utilisation pédagogique des jeux vidéo abordent plutôt les interactions entre les élèves et le dispositif technique afin de déterminer si ce dernier est plus efficace pour apprendre des savoirs et des compétences que d'autres formes pédagogiques. Or, cette approche sous-estime le plus souvent le travail des enseignants en situation en plus de ne pas détailler l'activité ludique proposée. Ces études donnant la primauté au dispositif s'inscrivent dans un ensemble de recherche sur le jeu vidéo qui ont pour point commun de mettre les pratiques des joueurs à l'écart de la réflexion. Pour illustrer cela, on peut s'appuyer sur l'étude détaillée des recherches portant sur le jeu vidéo *Assassin's Creed*. Ce jeu est souvent utilisé par les enseignants d'histoire de l'enquête¹. Il est d'ailleurs emblématique d'une approche pédagogique considérant le jeu vidéo avant tout comme un document débarrassé de ses attributs ludiques.

A. *Assassin's Creed* : un jeu sans le « jouer »

Les recherches dédiées à cette série de jeux vidéo sont structurées autour de quatre dimensions : narrative, ludique, médiatique et pédagogique. De fait, si les chercheurs ont trouvé un intérêt certain à analyser le contenu de cette saga, ils délaissent, comme on va le voir, la façon dont les joueurs jouent, et donc l'inscription sociale de cette pratique (Ter Minassian et al., 2021).

1) *Assassin's Creed* comme récit

Dans ses travaux, Adam Chapman (2016) tente de classer les jeux vidéo selon leur manière de représenter le passé. *Medal of Honor*, *Red Dead Redemption* ou *Assassin's Creed* sont considérés comme des « simulations réalistes » car ils proposent de « montrer le passé comme il était »

¹ Cette revue de littérature sur le jeu vidéo *Assassin's Creed* a fait d'objet d'une première publication (Vincent, 2021). Toutefois, la partie « *Assassin's Creed* comme objet pédagogique » a pris en compte des publications plus récentes.

(p. 60). Chapman qualifie de « simulations conceptuelles » les jeux de stratégie qui proposent une autre mise en jeu du passé¹. Si *Assassin's Creed* propose une reconstitution en apparence réaliste des cités passées, son récit tend vers la science-fiction. En effet, le joueur incarne un personnage contemporain qui est projeté dans des époques passées via l'Animus, dispositif technique qui plonge le personnage dans sa mémoire génétique. Le scénario fictionnel de la série est structuré par l'affrontement millénaire entre deux camps : les Assassins et les Templiers. Dans *Assassin's Creed Unity*, un épisode se déroulant pendant la Révolution française², Arno Dorian, le personnage principal, voit son père biologique assassiné par un templier, tandis que son père adoptif, Monsieur Delasalle, connaîtra le même sort plus tardivement au cours de l'aventure. Par esprit de vengeance, Arno rejoint la confrérie des Assassins et vit les événements de 1789 à travers l'affrontement entre ces deux groupes antagonistes. Dans le récit du jeu, les Templiers tentent de créer un nouvel ordre et se rallient au mouvement révolutionnaire, face aux Assassins qui optent par conséquent pour une posture conservatrice. La fiction d'*Assassin's Creed* repose sur la mise en récit d'un complot mondial de longue date : ce ne sont pas les mouvements sociaux qui font l'histoire, mais les Templiers et les Assassins qui tirent les ficelles dans l'ombre. Si le jeu vidéo propose au joueur un récit historique, qu'il soit fantaisiste ou inscrit dans une période passée, il apparaît important d'interroger les modalités de son *gameplay*³ afin de comprendre comment le joueur est impliqué dans le déroulement des événements.

2) *Assassin's Creed* comme *game* : entre agentivité et verticalité

Alexandre Joly-Lavoie (2018a) recense les différents travaux sur *Assassin's Creed* et son rapport à l'histoire. Certains d'entre eux s'intéressent à la notion d'agentivité, c'est-à-dire au pouvoir d'action du joueur octroyé par les développeurs pour modifier le cours de l'histoire. Pour ce faire, Boutonnet (2016) analyse la Boston Tea Party, l'événement fondateur de la Révolution américaine mis en jeu dans *Assassin's Creed III*. Le déroulé de la mission implique le joueur dans la révolte en le faisant escorter une foule de commerçants en colère. Il participe ensuite, avec les émeutiers, à la destruction des stocks de thé, tout en éliminant quelques dizaines de soldats britanniques. Si le joueur est actif lors de ces missions, précisons que ces dernières sont imposées au joueur par les développeurs et qu'il n'a d'autres choix que de la réussir pour poursuivre son aventure. L'épisode *Unity* traite différemment le moment révolutionnaire français de 1789. Arno, le personnage joué, ne fait pas partie des assaillants de la prise de la Bastille du 14 juillet. Il est au contraire détenu dans la prison royale, et c'est en profitant des échauffourées de ce jour qu'Arno peut s'en échapper. Ici, le joueur n'est pas impliqué directement dans le processus révolutionnaire du pays : ce constat peut s'appliquer

¹ Ces types de jeu, ainsi que leur usage en classe, seront abordés p.302.

² Ce jeu apparaît à deux reprises dans l'échantillon avec les séances de Laetitia et d'Adrien.

³ Le terme de *gameplay* renvoie à la manière dont se joue un jeu : ses mécaniques et les habiletés qu'elles mettent en jeu.

à une majeure partie du scénario d'*Assassin's Creed Unity*. Au regard des travaux qui en ont fait l'analyse, l'agentivité du joueur dans les *Assassin's Creed* est donc limitée (Joly-Lavoie, 2018a).

Si on continue d'interroger les modalités de *gameplay* sous l'angle d'une rhétorique procédurale qui permettrait au joueur d'appréhender l'histoire, *Assassin's Creed* est marqué par une certaine verticalité de l'expérience de jeu. Le premier épisode de la franchise, paru en 2007, était à l'origine pensé comme une suite à *Prince of Persia*, dont il reprend d'ailleurs son *gameplay* de *platformer*, genre de jeu dans lequel le joueur doit franchir des obstacles, le plus souvent en sautant. Plutôt qu'une balade touristique, le *level design*¹ pousse le joueur à pratiquer l'espace urbain sur le modèle du parkour (Joliveau, 2012), pratique d'exploration urbaine consistant à franchir rapidement des obstacles comme des toits ou des façades d'immeubles par la course et le saut. Le joueur d'*Assassin's Creed* doit prendre régulièrement de la hauteur pour réussir ses missions, afin de mieux repérer les ennemis ou d'arriver plus rapidement à destination. Le Paris d'*Assassin's Creed Unity* voit ses rues massivement occupées par la foule en colère. Plusieurs dizaines de personnages sont présents devant les principaux monuments de la ville, comme Notre-Dame ou l'Hôtel de Ville, et le joueur peut les entendre éructer des slogans contestataires. Or, ces groupements sont des obstacles pour le joueur qu'il peut facilement éviter en s'élevant dans le paysage urbain.

Cette orientation du *gameplay* peut être sujet à interprétation : l'avatar dirigé par le joueur ne se mélange pas avec le peuple en colère, pas plus qu'il ne participe aux événements importants de la période. Par le récit et les interactions proposées au joueur, la Révolution française n'est donc qu'une toile de fond que le joueur évite pendant la majeure partie de son expérience de jeu, le tout afin de se concentrer sur les missions permettant de faire avancer la trame narrative d'*Assassin's Creed*. Les villes historiques de la saga ne sont pas conçues uniquement sous l'angle de la reconstitution historique, mais sont avant tout construites pour supporter les actions du joueur (Bazile, 2018a). Pour certains auteurs, mettre en jeu un espace réel conduit donc à l'éloigner d'une représentation réaliste du passé (Rufat & Ter Minassian, 2011a). Pourtant, l'analyse de la véracité historique des jeux de cette franchise est régulièrement abordée dans la littérature scientifique.

3) *Assassin's Creed* comme média, véhicule de représentation du passé

Les analyses des représentations du passé constituent le domaine le mieux documenté des études sur *Assassin's Creed* (Joly-Lavoie, 2018a). On en vient ici à considérer le jeu vidéo comme un média, c'est-à-dire comme un moyen de diffusion de contenu. Si l'on vient

¹ Le *level design* désigne la conception de niveau d'un jeu vidéo.

d'aborder la façon dont un système de jeu conditionne la mise en scène d'un récit, nous allons nous intéresser à sa réception comme discours sur le passé. En ce sens, des travaux visent à vérifier la vraisemblance des informations contenues dans ces jeux, comme la ville de Londres au XVIII^e siècle dans *Assassin's Creed Syndicate* (Sigoillot, 2020). Pour analyser la ville de Rome au XVI^e siècle dans *Assassin's Creed Brotherhood*, Westin et Heldund (2016) développent la notion de polychronie à travers le patrimoine représenté, afin de montrer la coexistence en un même lieu de plusieurs chronologies distinctes. Dans le cas d'*Assassin's Creed Unity*, si des drapeaux tricolores ou une Marseillaise anachronique ont été relevés dans les médias, la critique a surtout porté sur le contenu idéologique du jeu d'Ubisoft, à travers les commentaires en 2014 de Jean-Luc Mélenchon et d'Alexis Corbière du Parti de Gauche. Le jeu a en effet été perçu comme le vecteur d'une thèse contre-révolutionnaire. Julien Lalu (2021) revient sur la polémique et les différentes interprétations que l'on peut faire du jeu, en concluant qu'*Assassin's Creed Unity* diffuse surtout une vision aseptisée et mondialisée de l'histoire de France plutôt qu'un traitement spécifique et original de cette période. À travers cet opus, il apparaît en effet difficile de cerner une orientation idéologique claire. Si Arno n'est pas un agent actif dans les transformations politiques qui agitent la France, certaines missions optionnelles sont plus engagées : le joueur peut aider la révolutionnaire Théroigne de Méricourt à ravitailler le peuple de Paris, pour ensuite se voir proposer d'aller sauver le fils de Louis XVI, héritier de la couronne de France. Agile grimpeur des toits de Paris, Arno est également capable de grands écarts idéologiques. Par conséquent, le discours Alexis Corbière, à l'origine de la polémique, est difficile à tenir :

« À tous ceux qui vont acheter *Assassin's Creed Unity*, je leur souhaite un moment agréable, mais je leur dis aussi que le plaisir de jouer n'empêche pas de réfléchir. Jouer oui, mais ne vous laissez pas manipuler par ceux qui font de la propagande. »

Alexis Corbière, « Les créateurs d'*Assassin's Creed Unity* véhiculent une propagande réactionnaire sur la Révolution française », Le blogue politique d'Alexis Corbière, 13 novembre 2014.

Un joueur prend-il vraiment comme argent comptant tout ce qu'un jeu vidéo diffuse comme contenu culturel ? Boutonnet s'est intéressé à la réception du titre en analysant des discussions de joueurs d'*Assassin's Creed* sur des forums pour en déterminer plusieurs catégories (Boutonnet, 2016). Certains sont « indifférents » au contenu historique du jeu et le consomment comme un produit de divertissement. D'autres sont « conscients » de l'orientation du jeu mais sans vouloir la discuter ou l'analyser. Pour finir, les joueurs « critiques » échangent sur la portée idéologique du titre. L'enquête ne relève donc pas de joueurs ayant intégré les discours du jeu comme des apprentissages avérés. Julien Lalu rappelle avec raison qu'« un jeu vidéo n'est ni un documentaire ni un *serious game* » (2021, p.59). Non seulement il n'est pas conçu dans le but d'apprendre, mais ce dispositif est investi

par le second degré, caractéristique fondamentale d'une attitude ludique (Brougère, 2005). Si « jouer, c'est savoir qu'on joue » (Henriot, 1989, p. 147), on peut aisément supposer que le joueur est conscient d'être devant une fiction, et non devant un dispositif d'apprentissage de l'histoire. Plutôt qu'un média diffuseur d'informations sur le passé, *Assassin's Creed* reste un jeu où l'attention du joueur est davantage concentrée sur les mécaniques d'action que sur la mobilisation et la construction d'un savoir historique. De ce fait, les études centrées sur la véracité historique tendent à ne pas prendre en compte l'attitude ludique du joueur. Les travaux sur l'usage pédagogique d'*Assassin's Creed* s'inscrivent dans cette lignée : le jeu, en tant qu'activité, est peu présent et les séquences pédagogiques s'intéressent plus à l'analyse du contenu historique du jeu.

4) *Assassin's Creed* comme outil pédagogique

Dans le cadre de premiers travaux de recherche, j'avais collecté les données du site institutionnel « Apprendre avec le jeu numérique ». Les deux séances d'utilisation d'*Assassin's Creed* présentées sur ce portail proposent d'entrer dans le jeu par l'étude de la polémique lancée par deux hommes politiques, Jean-Luc Mélenchon et Alexis Corbière. Par exemple, l'une d'elles présente l'analyse de la bande-annonce du jeu, qui est ensuite comparée à des travaux d'historiens. Dans la pratique, la place du jeu est donc modifiée : il n'est plus ce dispositif inséré entre l'enseignant et l'apprenant, il devient un document sur lequel le professeur s'appuie et l'élève travaille. Les séances ne proposent aucune phase de prise en main du jeu, que ce soit par l'élève ou par l'enseignant. *Assassin's Creed* est essentiellement parcouru au travers des vidéos de *gameplay*, choisies sur des plateformes d'hébergement de vidéos, sinon produites par l'enseignant lui-même, ces dernières excluant les scènes de violences et de choisir plus précisément les reconstitutions visuelles qu'ils souhaitent montrer aux élèves. La mise en activité n'est donc pas dans la pratique du jeu lui-même mais dans le travail de recherche documentaire périphérique demandé par l'enseignant. En dehors de sa capacité réelle ou supposée à rendre l'élève acteur de ses apprentissages, le jeu vidéo d'inspiration historique, dans le cas d'*Assassin's Creed*, est vu comme une ressource pédagogique à fonction narrative et illustrative, au même titre qu'un film ou une bande dessinée. *Assassin's Creed* entre à l'école car il comporte un contenu culturel thématique, ici la Révolution française, lequel est légitime pour l'enseignant qui poste la séquence et pour le responsable du site « Apprendre avec le jeu numérique » qui valide la proposition. L'œuvre d'Ubisoft est valorisée par l'institution en tant que ressource documentaire, non en tant que jeu. Cette déludicisation (Potier, 2018) du jeu vidéo observée lorsque celui-ci intègre un cadre scolaire fait écho à un rapport rédigé par Karsenti, Bugmann et Parent (2019). Cette étude, qui interroge 329 élèves du secondaire au Québec à la suite de cours d'histoire menés avec le jeu *Assassin's Creed*, révèle en effet certains paradoxes dans l'analyse des liens entre jeu et pédagogie. Car si la revue de littérature insiste sur le potentiel du jeu vidéo en termes

d'apprentissages en situation informelle, les observations en classe montrent qu'*Assassin's Creed* n'est jamais joué par les élèves. On retrouve des modalités de séance proches de celles introduites par le portail institutionnel décrit plus haut : le jeu est un support documentaire propre à l'observation ou à l'analyse critique. À la lecture, on peine à trouver une réelle plus-value du jeu, au sens d'activité, par rapport au cinéma, dans la mesure où le principal intérêt noté par les chercheurs est la motivation suscitée par l'introduction du dispositif auprès des élèves. De plus, même si des observations ont été menées, le rapport de Karsenti, Bugmann et Parent (Karsenti et al., 2019) ne rend pas compte du travail enseignant avec le jeu vidéo en situation de classe. La focalisation sur les résultats en termes d'efficacité et les ressentis des élèves se fait au détriment des interactions entre l'enseignant, le dispositif et les élèves, un angle régulièrement mis de côté dans les études. Par conséquent, on peine à saisir concrètement la façon dont l'outil est employé ou le déroulé précis de la séance pédagogique sur le terrain.

Ethier, Lefrançois et Déry (2022) ont mené une enquête quantitative auprès de 321 élèves volontaires âgés de 12 et 17 ans, répartis dans neuf écoles de la région de Montréal au Canada. Il s'agissait d'évaluer les apprentissages des élèves en comparant un cours faisant usage du *Discovery Tour d'Assassin's Creed Origins* sur l'Égypte antique avec une autre séance où un enseignant transmettait de façon descendante les mêmes notions aux élèves. Les chercheurs ont conclu que le cours dispensé par l'enseignant était plus efficace que le *Discovery Tour*. Ils précisent cependant que les élèves étaient volontaires et que les séances ne correspondaient donc pas au déroulement habituel d'une séance en classe. On peut également ajouter que la transmission des connaissances se fait d'une manière similaire entre les deux dispositifs. Dans le *Discovery Tour*, les élèves ne font en réalité qu'écouter des visites guidées dans le cadre d'une transmission ordinaire de l'histoire. On peut même supposer que le cours avec l'enseignant est plus interactif, avec la possibilité qu'ont les élèves de lui poser des questions.

Dans l'ouvrage *Les usages pédagogiques des jeux vidéo Assassin's Creed*, Ethier et Lefrançois (2023) ont rassemblé les retours de plusieurs enseignants ayant utilisé la franchise d'Ubisoft. Les chapitres sont présentés en paires : un universitaire présente le contexte historique du jeu puis un enseignant explique son usage en classe. Les propositions pédagogiques concernent la forme éducative d'*Assassin's Creed*, appelé *Discovery Tour*, et les détournements de la version vendue dans le commerce. Dans l'ensemble des séances décrites, les élèves doivent le plus souvent répondre à des questions à l'écrit en écoutant les visites guidées intégrées. En d'autres termes, il semble difficile de qualifier de « ludique » les activités proposées dans cet ouvrage avec *Assassin's Creed*. Les différents écrits abordent majoritairement la description précise du déroulement de la séance, des questions posées aux élèves et des documents les accompagnant. Aussi se concentrent-ils surtout sur la transmission de notions historiques et délaissent la description de la pratique en elle-même du jeu vidéo. De plus, les interactions en classe entre élèves et enseignants ne sont généralement pas décrites par les auteurs des

chapitres au profit des obstacles d'ordre technique, le manque de formation dans cette pratique pédagogique, parfois le déficit d'intérêt des élèves, ou le manque de lien entre le jeu et les programmes scolaires. Dans son chapitre, Guillaume Barral¹ apporte une précision importante sur la réussite globale de sa séance en précisant que les élèves de sa classe sont issus de catégories familiales favorisées et qu'ils ont été sélectionnés sur leur dossier scolaire. On regrettera cependant que cette remarque ne figure que succinctement dans la conclusion du chapitre. Emmanuelle Savignac (2021) remarquait d'ailleurs que les études sur la gamification prenaient peu en compte l'âge et le genre des joueurs ou le contexte social². Dans mon enquête, ces informations sociologiques sont en effet primordiales pour comprendre les contextes dans lesquels se déploient les pratiques pédagogiques des enseignants. De même, les recherches décrites jusqu'ici ne prennent en compte l'utilisation du jeu vidéo qu'à travers l'interaction entre le dispositif et les élèves, sans y intégrer l'enseignant, alors que tout indique que ce dernier reprend le contrôle sur le dispositif de jeu.

B. Une variété de termes pour une vision limitée du jeu

Une partie des travaux sur les jeux vidéo s'inscrivent dans un courant de recherche, appelé *games studies* ou *video games studies* qui accompagne le développement des jeux vidéo dans les années 1990 (Zabban, 2012). Ce champ de recherche singulier s'intéresse le plus souvent au caractère formel du dispositif informatique en se focalisant sur les mécaniques de jeu. Ces dernières auraient, selon ces travaux, des propriétés qui affecteraient automatiquement les joueurs : motivation, plaisir de la performance, sentiment d'efficacité, etc. Or, cette approche s'appuie peu sur l'observation des pratiques des joueurs en situation.

1) Des dispositifs dédiés aux mécaniques limitées

Précédemment, on a pu mesurer l'intérêt des politiques et des industriels pour le jeu vidéo et ses possibilités éducatives au fil des dernières décennies. Ces discours et initiatives s'inscrivent dans un processus plus large de légitimation du jeu vidéo. Cela se manifeste d'abord par l'extension du public et le maintien d'une pratique du jeu chez les adultes, même si elle reste plus intense à l'adolescence (Ter Minassian et al., 2021). De plus, le jeu vidéo peut maintenant s'appuyer sur plusieurs institutions, qui le transforment en objet muséal (Coville, 2016) et lui dédient expositions et diverses animations culturelles. C'est le cas de la Bibliothèque Nationale de France, la Cité des Sciences et de l'Industrie, les Rendez-vous de l'Histoire de Blois ou le Centre Pompidou de Paris. Le jeu vidéo est également devenu un

¹ Enseignant d'histoire-géographie dans l'académie de Lyon.

² « Rares sont les textes nuanciant cette question de l'engagement en prenant en compte la question des contextes. Nous l'avons vu, si la perspective psychologique prédomine quant à ce que seraient les motivations d'un individu dans le jeu, les contextes de non-jeu, eux, semblent écartés et les déterminants sociaux et culturels tout autant [...] Ce qui pourrait sembler être un postulat pour tout sociologue ou anthropologue devient ainsi une conclusion visant à ouvrir des pistes de recherche à venir » (Savignac, 2021, p. 40).

objet de recherche à l'université (Rufat & Ter Minassian, 2011b). À ce sujet, Sarah Meunier (2017) a pu investiguer les liens existants entre les *games studies* et les industriels du jeu vidéo. Son enquête est composée d'entretiens avec des chercheurs et des *game designers* en France, au Canada et en Suisse. Elle démontre une porosité importante entre le monde de la recherche scientifique et les professionnels du secteur, et rend notamment compte du rôle déterminant du développement des *serious games* dans la légitimation académique du jeu vidéo. Ces dispositifs conçus pour être utilisés dans un cadre éducatif permettraient, selon ses observations, de crédibiliser l'objet en le sortant du monde des loisirs et de l'enfance.

Certains chercheurs se sont en effet investis dans la création de *serious games* dans le cadre de leur recherche. Julian Alvarez a conçu *Technocity* (Figure 2), un *serious games* à destination des lycéens afin de valoriser les filières technologiques avec l'aide d'une entreprise de conception de jeux éducatifs, ainsi que la collaboration du rectorat de l'académie de Toulouse (Alvarez, 2007).



Figure 2 - Exemple d'un mini-jeu de *Technocit*



Figure 3 - Vidéo pédagogique issue de *Technocity*

Technocity est composé de plusieurs mini-jeux entrecoupés de questionnaires qui apparaissent à la suite de vidéos explicatives (Figure 3) sur les différents métiers abordés. Ces dispositifs

paraissent caractéristiques d'une partie de la production de *serious games* séparant assez clairement les dimensions ludiques (mini-jeux) et éducatives (les vidéos). En plus de dispositifs techniques, ce courant de recherche produit également un certain nombre de concepts et de notions propres à l'objet pour crédibiliser les études sur le jeu vidéo. En effet, les premiers travaux anglo-saxons étaient marqués par l'approche dite narratologique étudiant le jeu vidéo comme un texte en le rapprochant de la littérature ou du cinéma (Zabban, 2012). Une analyse plus singulière du jeu vidéo est adoptée par le courant des ludologies, menée, entre autres, par Espen Aaserth ou Jespeer Juul. Refusant de voir le jeu vidéo uniquement comme un récit, ces chercheurs l'analysent selon ses propriétés interactives. Zabban souligne d'ailleurs que cette lecture appréhende « le jeu comme structure et sur la question des règles, plus que sur le jeu en tant qu'activité culturelle et sociale » (2012, p. 148).

Une troisième approche du jeu vidéo développée par les *games studies* est plus intéressante à invoquer pour cette recherche puisqu'elle s'intéresse aux messages portés par le dispositif technique. Cette dernière, qualifiée de « procéduraliste », apporte en effet une attention particulière aux interactions du joueur avec les mécanismes de jeu (Zabban, 2012). Le *game designer* Ian Bogost, l'un des théoriciens de cette démarche, parle de « rhétorique procédurale » (2010) pour décrire des jeux, appelés « persuasive games » (Bogost, 2010) qui transmettent un message¹ au joueur par leurs règles et leurs mécanismes. Dans l'absolu, cette démarche souhaite s'opposer à des *serious games* comme *Technocity* qui séparent les deux dimensions. Cependant, Manuel Sicard se montre plus réservé sur ces effets potentiels. Selon lui, la rhétorique procédurale concerne des jeux très spécifiques. Par exemple, l'objectif de *September the 12th*, un jeu sur navigateur, est de dénoncer la réponse américaine aux attentats du 11 septembre 2001. L'écran de jeu est une vue aérienne d'une ville du Moyen-Orient dans laquelle des terroristes armés circulent parmi des civils. Le joueur doit bombarder les terroristes en cliquant sur les zones visées mais il est impossible pour lui de gagner : les bombes tuent inévitablement des civils et ces derniers se transforment automatiquement en terroriste. Ce jeu critique donc les bombardements américains et le développement du terrorisme qu'ils provoquent par le fait que la « violence engendre la violence »². Selon Sicard, ce type de jeu transmet en effet un message, mais au sein d'une expérience où les possibilités d'interactions sont extrêmement réduites. Dans le cas de *September The 12th*, le joueur n'a d'autres choix que de cliquer, aucune autre option ne s'offre à lui (Figure 4).

¹ Cette littérature sera développée plus loin dans une partie dédiée à l'apprentissage du passé avec les jeux vidéo. Voir p.302.

² Du moins est-ce l'avis du site « *Serious game Classification* » : <https://serious.gameclassification.com/FR/games/734-September-12th-a-toy-world/index.html>, consulté le 3 février 2024.

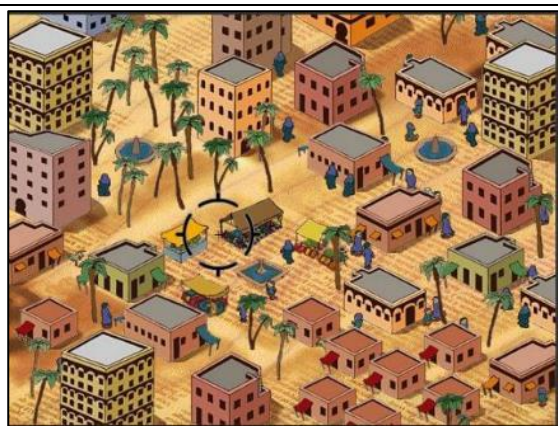


Figure 4 - Capture du jeu *September The 12th*, développé par Gonzalo Frasca

De son côté, Sébastien Genvo parle de « jeux expressifs » pour qualifier ceux « qui incite[nt] à se mettre à la place d'autrui pour explorer ses problèmes psychologiques, sociaux ou culturels. En tant que jeu, il va confronter le joueur aux choix de vie et dilemmes que ces problèmes créent. » (Genvo, 2012, p. 131-132). Genvo donne l'exemple de *Keys of the gamespace*, un jeu d'aventure que le chercheur a lui-même conçu, dans lequel le joueur doit explorer les souvenirs d'un personnage afin de comprendre pourquoi ce dernier ne souhaite pas avoir d'enfant. Le scénario du jeu impose des thématiques sensibles comme l'abandon et la pédophilie. Comme pour Bogost et les « persuasives games », les « expressives games » sont des jeux où les possibilités du joueur sont assez restreintes. La transmission par le développeur d'un message, d'une valeur ou d'une notion scolaire implique une certaine formalisation du dispositif pour garder le contrôle sur le joueur et ses actions dans le jeu. De plus, ces jeux sont généralement créés dans une perspective de recherche-crédation et ont donc une audience très limitée. En effet, en plus des dispositifs évoqués précédemment, la recherche académique sur le jeu vidéo n'aborde le plus souvent que des jeux spécifiques comme les jeux de rôle en ligne (MMORPG) ou les jeux indépendants¹ (Coavoux et al., 2017). Les jeux les plus pratiqués par les milieux populaires comme ceux de sport ou de course automobile, ou les « jeux de filles », sont moins étudiés. Il est donc difficile de partir de ces dispositifs spécifiques pour appuyer l'idée que l'on apprend en jouant.

La légitimation académique du jeu vidéo passe donc par la construction d'outils théoriques et de dispositifs ludiques spécifiques visant à prouver que la pratique du jeu vidéo ne se limite pas à une activité ludique, mais que ses règles et mécaniques peuvent avoir différentes vertus et propriétés éducatives. En donnant à la conception du jeu la primauté sur les dispositions du joueur, ces travaux ont tendance à minorer certaines caractéristiques de l'activité ludique (Zabban, 2012), notamment sa frivolité (Brougère, 2005). Ce constat se rapproche de ce que

¹ Un « jeu indépendant » est un jeu vidéo créé par un studio de développement de petite taille et le plus souvent sans le soutien d'un éditeur. Ce système de production s'oppose à celui des « triple A » (ou AAA) qualifiant les jeux à gros budget.

l'on peut observer pour les termes de « gamification » ou de « ludification » appliqués dans le champ de l'éducation formelle.

2) La gamification et ses avatars : un phénomène insaisissable et paradoxal

Par exemple, le terme de « ludopédagogie » regroupe sous la bannière du ludique un ensemble de pratiques très diversifiées, ce qui renvoie à une acception particulièrement large du terme « jeu ». Certains chercheurs rassemblent des pratiques pédagogiques variées sous le terme de « ludopédagogie ». Ce mouvement est surtout composé des acteurs de la formation professionnelle et du monde universitaire (Lavigne, 2022). Parmi les enseignants-chercheurs, la définition de Lépinard et Vandangeon-Derumez, ainsi que celle d'Alvarez semble faire référence :

« ensemble des activités ludiques déployées par un formateur pour développer des apprentissages chez autrui dans un contexte pédagogique formel ou non formel » (Lépinard & Vandangeon-Derumez, 2019, p. 5)

« la ludopédagogie, c'est l'idée d'utiliser le jeu, ou encore les jeux sérieux (*serious games*), comme méthode pédagogique. » (Alvarez, 2018, p. 29).

Ces définitions englobent des activités diversifiées, comme on peut également le voir sur le site de l'association « Guilde des ludopédagogues francophones » qui propose « de la gamification, du détournement de jeux existants ou de la création de jeux sérieux d'apprentissage.¹ ». Ces trois modalités sont très différentes mais sont pourtant toutes regroupées derrière les mots « jeu » ou « ludique », sans que ces derniers termes soient toutefois définis. Dans la plupart des textes, ce courant pédagogique s'appuie sur une vision réduite et uniforme du jeu, détaillant peu sa diversité, et porteur d'effets, constamment positifs, qui relèveraient de l'évidence. Selon les promoteurs de la ludopédagogie, le jeu permet « l'apprentissage par essais et erreurs, facilite la différenciation pédagogique, stimule les interactions pédagogiques entre apprenant(e)s, offre des représentations concrètes. » (Lavigne, 2022, p. 10). De plus, le jeu serait automatiquement motivant pour les élèves, des arguments que l'on retrouve également dans d'autres propositions valorisant l'usage du jeu en éducation.

James Paul Gee (2007) évoque les différentes possibilités de développement cognitif que le jeu vidéo permet de favoriser en se concentrant essentiellement sur les seules propriétés du dispositif. Il estime que les jeux vidéo sont très efficaces pour permettre aux joueurs d'apprendre les mécaniques du jeu en les pratiquant directement. À l'inverse, les jeux de

¹ Secqueville, T. (2023, 1 décembre). *La communauté francophone indépendante et open-science sur la Ludopédagogie et la Gamification Pédagogique. Guilde des Ludopédagogues Francophones - Apprentissage Avec le Jeu - GUILDELUDO.* <https://apprendre-avec-le-jeu.com/>

société passent plutôt par une explication frontale des règles par un maître du jeu (Barbier J.-E., 2021). Le jeu vidéo facilite l'apprentissage parce qu'il envoie des *feedbacks* au joueur, c'est-à-dire des retours visuels ou auditifs après une action. Gee (2007) souhaite voir l'école s'inspirer du potentiel pédagogique du jeu vidéo pour revoir son fonctionnement interne et favoriser ce type de pratique. Il s'agit de comprendre la logique pédagogique qui permet aux joueurs d'apprendre à jouer dans la cadre d'un jeu vidéo et de la reproduire dans d'autres contextes. Les discours enthousiastes sur l'entrée du jeu vidéo à l'école s'appuient également sur la notion de « *digital natives* » proposée par Mark Prensky (2001) : dans un article, il décrit une génération de jeunes dotés de compétences numériques qui feraient défauts à leurs aînés. Dans cette optique, le jeu vidéo serait un évident support d'apprentissage pour des individus, désormais devenus parfaitement « multi-tâches » par leur familiarité avec les technologies de l'information et de la communication. De plus, le jeu vidéo est souvent envisagé comme un dispositif particulièrement engageant et motivant (Rueff, 2008 ; Zabban, 2012) en s'appuyant sur la théorie de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2004). On retrouve là les arguments développés par Hélène David en mars 1983 auprès du CESTA. Plus généralement, les travaux portant sur l'usage du jeu à l'école mobilisent les termes de « gamification » et ses variations plus récentes telles que « ludification » et la « ludicisation ». Bonenfant et Philippette définissent ainsi ces trois termes :

- Le concept de « gamification » [...] renvoie en principe à l'utilisation d'objets ludiques et de techniques de game design dans des contextes non ludiques (Werbach et Hunter, 2012).
- Le concept de « ludification » [...] doit être plus largement considéré comme une tendance socioculturelle touchant à la fois l'extension pervasive de certains jeux, les différentes formes d'interactivités ludiques et l'utilisation de jeux dans des contextes préalablement « non ludiques ».
- La « ludicisation » [...] renvoie plutôt au processus visant à faire entrer un objet dans la « sphère du jeu » (Genvo, 2012). Cette notion plus expérientielle, aux contours évolutifs, a le mérite de ne pas simplement limiter le jeu à un ensemble de techniques et de poser, de manière problématique et non évidente, la transformation d'un objet ou d'une situation « autre » en un jeu (Silva, 2013).

(Bonenfant & Philippette, 2018, p. 2)

Pour synthétiser, la gamification et la ludification concerneraient plutôt l'intégration de jeux ou de mécaniques ludiques dans les entreprises ou des contextes d'éducation formelle tandis que la ludicisation viserait à rendre ludique un objet ou une situation qui ne le sont pas. À la lecture de ces travaux, et notamment l'utilisation que peuvent en faire les rectorats¹, ces trois

¹ Le plus récent d'entre eux, la ludicisation, semble de plus en plus utilisée dans des formations académiques, comme en témoigne le site de l'académie de Clermont (<https://pedagogie.ac-clermont.fr/numerique-educatif/2022/06/21/formation-academique-ludicisation-ou-apprendre-en-jouant/>). Or, en mélangeant création et utilisation de jeu en classe, il paraît bien difficile de voir les différences avec ce que d'autres académies proposent en utilisant le terme de gamification (Académie de Nantes : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/la-gamification-1209847.kjsp?RH=1164377091218>) ou de ludification (Académie de Toulouse : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/drane/ludification>).

concepts¹ sont difficilement différenciables, d'autant plus qu'ils sont utilisés dans des contextes extrêmement variés. Deux reportages de la chaîne franco-allemande Arte portent sur ce sujet et exposent différentes situations². En effet, tour à tour, le terme de gamification est employé pour qualifier une application numérique dans le cadre d'une rééducation thérapeutique, un jeu de rôle en cours d'histoire, la formation de caristes dans un entrepôt à l'aide d'un dispositif de réalité virtuelle et la remise de bons d'achat en échange de détritus recyclables. Le dénominateur commun de ces termes est toujours le même : transformer le travail (Savignac, 2017) en activités divertissantes et agréables, ce qui le rendrait automatiquement plus efficace³.

Ces termes sont cependant critiqués pour leur caractère réducteur de l'activité ludique proposée. En effet, l'apport de mécaniques de jeu se fait souvent par l'introduction d'un système de points permettant de quantifier, et donc d'évaluer, l'activité. On peut prendre pour exemple de dispositifs gamifiés (« des tableaux de prime ») dans l'éducation à la propreté (Chantseva, 2021) ou même l'ajout de badges récompensant l'usage d'un jeu vidéo en classe (Karsenti & Bugmann, 2016). Ce dernier exemple est à ce titre étonnant : lors d'une expérimentation menée dans un collège québécois, le jeu *Minecraft* n'est pas jugé suffisamment motivant en lui-même et doit être accompagné d'autres dispositifs annexes pour susciter l'intérêt des élèves : les élèves de l'expérimentation reçoivent des badges en fonction de leur niveau d'expertise. De ce fait, la gamification propose plutôt ce type de récompenses visant à cadrer le comportement de l'employé ou de l'élève plutôt que de mettre en place une situation ludique frivole (Brougère, 2005). On peine donc à cerner la substance d'un phénomène qui échappe à une définition claire. On peut ainsi adhérer au constat de Brougère : « Une pluralité de sens apparaît sous une notion qui de ce fait ne nous dit rien » (2021, p. 13). On peut rajouter à cela l'usage très large que les enseignants du secondaire peuvent faire du mot « ludique » : il est surtout utilisé pour décrire des méthodes permettant d'accrocher l'attention des élèves, comme le visionnage de vidéos, des questionnaires à choix multiples ou des séances de travail en groupe⁴. Le ludique serait donc « partout » sans que les situations d'expérimentation et les activités des élèves soient toutefois décrites. Selon ces travaux, insérer un dispositif appelé « jeu » suffirait pour rendre ludique une activité pédagogique. À l'inverse, une pratique pédagogique où les élèves sont en activité peut être également qualifié de ludique, comme le montrent les multiples exercices désignés ainsi par les promoteurs de la « ludopédagogie⁵ ». Tout aussi vague est l'expression de « *digital natives* ».

¹ On peut également leur ajouter les termes de « ludopédagogie » ou de « digital game based learning ».

² Originellement diffusés sur la chaîne Arte, ces deux reportages sont disponibles aux adresses suivantes : DW Documentary. (2021, 9 octobre). *Can games make our lives better ? - Gamification | DW Documentary*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M9ZJJmEO91M> et Le Blob. (2018, 21 mars). *Gamification, si c'était un jeu*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cjpdO0nB4I8>

³ Bien loin d'apparaître avec le jeu vidéo, cette pensée est ancienne. On se référera à Brougère 1995 pour une histoire plus complète.

⁴ Voir p.585 : Appendice : La fabrique médiatique du jeu vidéo éducatif.

⁵ Voir p.55.

Souvent utilisée pour justifier les capacités d'une génération à se saisir des dispositifs numériques, elle est largement contestée dans le champ scientifique notamment parce qu'elle ignore les disparités d'appropriation de ces outils en termes d'âge, de genre ou de catégorie sociale (Lardellier, 2017). Cédric Fluckiger (2016) a montré comment des étudiants présentaient des niveaux de maîtrise diversifiés et des usages différents d'outils comme le courrier électronique ou les messageries instantanées. Par exemple, Facebook peut être utilisé dans le cadre d'échange entre étudiants pour travailler sur un projet à rendre en complément de courriers électroniques plus classiques. De même, utiliser ces dispositifs numériques dans le cadre universitaire peut être radicalement différent de leurs usages dans le cadre familial, ce qui nécessitait d'apprendre de nouvelles modalités de fonctionnement.

L'étude du contexte est donc primordiale pour comprendre les usages : d'autres recherches sur l'usage du *serious game* en classe, plus intéressées par la réception des participants, ont déjà montré comment les enseignants et le contexte scolaire pouvaient altérer l'aspect ludique des mécaniques de jeu. Victor Potier parle notamment de « déludicisation » pour caractériser le détournement entrepris par des enseignants lors de l'utilisation d'un *serious game* pendant des séances de génie mécanique. Les enseignants observés ont en effet eu tendance à utiliser le jeu dans le cadre d'une pédagogie ordinaire en évacuant la dimension ludique du cadre (Potier, 2018). Par conséquent, « la gamification est en fait une dégamification » (Brougère, 2021, p. 10) et c'est en cela que l'on peut parler de paradoxe : la promesse est de rendre le travail ludique, et donc fun et plaisant, alors qu'il s'agit plutôt d'une vision assez pauvre du jeu qui est communiquée. Pour reprendre un exemple précis étudié précédemment, *Assassin's Creed* illustre parfaitement ce paradoxe du jeu. La franchise d'Ubisoft est l'un des jeux les plus fréquemment cités quand il s'agit de mettre en avant la ludification de l'histoire. Or, quand on voit les usages promus, *Assassin's Creed* n'est pas convoqué pour ses aspects ludiques, mais pour être intégré à des formes pédagogiques ordinaires de l'histoire scolaire (Éthier & Lefrançois, 2022).

Ludopédagogie, gamification, ludification, ludicisation, jeux expressifs, rhétorique procédurale : cette « profusion sémantique » (Besse-Patin, 2021, p. 3) vise à soutenir le potentiel pédagogique du jeu vidéo. Au final, ces termes proposent une vision, contrainte et limitée de celui-ci. Une partie des travaux sur les jeux vidéo évoqués jusqu'ici ne manquent pas d'intérêt pour comprendre le fonctionnement interne du dispositif mais ils peinent à décrire la pratique du jeu, faute le plus souvent d'étudier les joueurs eux-mêmes. Dans le cas de cette recherche, le plus grand absent des travaux sur la pratique du jeu vidéo en classe est incontestablement l'enseignant.

C. L'absence de l'enseignant dans les discours et travaux sur le jeu vidéo en classe

L'exemple d'*Assassin's Creed* montre bien les difficultés à comprendre les pratiques pédagogiques avec des jeux vidéo. Les travaux de recherche sont plutôt intéressés par l'efficacité du dispositif ludique sur les savoirs des programmes scolaires et ont tendance à invisibiliser la mise en forme éducative opérée par les enseignants. Les écrits, qu'ils soient rédigés par des enseignants ou par des chercheurs, achoppent, pour des raisons différentes, sur la description du déroulement des séances et sur la place des enseignants dans celles-ci.

1) Les retours d'expériences des enseignants : entre promotion des usages et difficultés de produire un retour réflexif

a) Le rapport *European Schoolnet*

Entre 2008 et 2009, l'*European Schoolnet*, un réseau regroupant 31 ministères chargés de l'éducation en Europe a mené une première enquête sur l'utilisation pédagogique des jeux vidéo (Wastiau et al., 2009). *European Schoolnet* est d'ailleurs la première et seule enquête de grande envergure sur l'utilisation pédagogique du jeu vidéo. Les pratiques enseignantes en constituent le sujet central, et sont analysées à l'issue d'un questionnaire complété par 528 enseignants européens. À cela s'ajoutent des études de cas réalisées dans six pays de l'Union européenne, lesquelles ont été rédigées par les enseignants initiateurs eux-mêmes.

Au Danemark, l'utilisation du jeu vidéo comme médium d'apprentissage est autorisée par les programmes depuis 2003. Dans l'école de la ville d'Højby, regroupant des élèves de 6 à 16 ans, jouer au jeu vidéo est obligatoire sur tout le niveau 5^e. L'établissement est doté d'un équipement remarquable puisque chaque élève dispose de son ordinateur en classe pour chaque séance de jeu. Il est intéressant de remarquer qu'ici, ce ne sont pas des *serious games* qui sont utilisés dans le cadre scolaire mais un ensemble de jeux de loisirs. Le rapport développe les séances avec *Sims 2*, *The Patrician III* et *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban*. Le jeu *Sims 2* est joué en cours de Danois, l'enseignant ayant pu compter sur la contribution d'élèves le pratiquant déjà dans le cadre de leurs loisirs. Dans ce cadre, *Sims 2* est le support d'un travail écrit : les élèves doivent rédiger un texte sur ordinateur décrivant leurs personnages, agrémenté de captures d'écran du jeu. De plus, l'enseignant demande aux élèves de mettre en récit leur partie en rédigeant une nouvelle impliquant leur personnage. Le cours de Danois est également l'occasion d'utiliser *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban* dans le cadre d'un projet multimédia. La pratique du jeu en classe vient en effet en complément de la lecture du livre et du visionnage de l'adaptation cinématographique. Les supports sont comparés entre eux selon leurs caractéristiques et l'enseignant lance ensuite un débat avec la classe sur les pratiques de loisirs des élèves en les mettant en garde sur les aspects négatifs

(pratiques additives, violence...). Toujours dans la même école, *Patrician III* est utilisé dans une démarche interdisciplinaire (l'histoire, le danois et l'informatique) avec des élèves de niveau 5^e. Ce jeu vidéo met le joueur dans le rôle d'un marchand vivant au Moyen Âge, et chargé de développer son commerce en mer du Nord à travers l'achat et la vente de produits. L'objectif du cours pour les élèves était d'« approfondir leurs connaissances sur le Moyen Âge » et de « comprendre les conditions de vie ainsi que les relations de pouvoir » (Wastiau et al., 2009, p. 19). Dans la description faite par le rapport, on note que le jeu vidéo ne suffit pas seul à transmettre connaissances et compétences sur le sujet : « Comme le jeu se déroule au Moyen Âge, la classe tout entière s'est plongée dans les livres consacrés à cette période et l'enseignant en a profité pour fournir des informations à l'oral. » (*ibid.*). Difficile ici de déterminer ce qui, du jeu vidéo, des documents ou de la parole du professeur, entraîne véritablement un apprentissage. Il est cependant important de noter que le jeu vidéo ne se suffit pas à lui-même : il n'est qu'un aspect d'un cours regroupant des ouvrages historiques et la médiation de l'enseignant. De plus, l'activité ludique n'est qu'une étape de la séquence pédagogique : « Dans le même temps, les élèves devaient réaliser une présentation PowerPoint (informatique) et l'utiliser comme base pour un exposé oral en danois » (*ibid.*). Cependant, le rapport reste évasif sur ces exercices et se focalise surtout sur le jeu dans l'ensemble du processus éducatif en mettant en évidence le ressenti des élèves : « Jouer le rôle, par exemple, d'un marchand puissant de Lübeck semblait être un facteur de motivation important dans la compréhension des conditions de vie du Moyen-Âge. » (p. 20). De plus, on peut souligner les caractéristiques exceptionnelles du projet par rapport à une séance en classe classique : *Patrician III* a été utilisé pendant 25 heures, étendues sur plusieurs semaines¹. Les copies du jeu ont été fournies par l'éditeur, ce qui évite le problème de financement des licences. Le cas de l'école de Pingzau dans la région de Salzburg en Autriche propose des similarités avec l'expérience danoise. Âgés de 11 à 18 ans, les élèves jouent à *Zoo Tycoon 2*, un jeu de gestion de parcs animaliers qui fait ensuite l'objet d'un travail en classe. Les adolescents devaient expliquer en cours d'allemand, à l'oral ou à l'écrit, leurs expériences vidéoludiques, afin d'enrichir leur vocabulaire. De plus, les textes du jeu pouvant être basculés en anglais, *Zoo Tycoon* était également utilisé dans cette matière. Preuve de la réussite de la démarche pour l'*European Schoolnet*, « le projet a été un tel succès que les professeurs de biologie et d'art de la même école ont eux aussi décidé d'intégrer *Zoo Tycoon* » (p. 60).

Dans les pratiques décrites par ce rapport, les jeux sont effectivement joués par les élèves, ce qui diffère radicalement des séances décrites avec *Assassin's Creed*. L'ensemble des séances se déroulent cependant dans des conditions exceptionnelles : que ça soit pour *Patrician III*, *Sims 2* et *Harry Potter*, les jeux ont tous été fournis par les éditeurs ou par le ministère dans le cadre de l'enquête *European Schoolnet*, laquelle démontre l'intérêt des institutions européennes pour

¹ En France, les élèves de 6^e, 5^e et 4^e ont trois heures d'Histoire-Géographie hebdomadaire, trois heures et demi pour les classes de 3^e.

l'innovation pédagogique. Par conséquent, le rapport est plutôt centré sur le bénéfice de l'outil pour l'intérêt et la motivation des élèves. Il décrit cependant assez peu les interactions en classe et la médiation de l'enseignant. Les écrits des enseignants eux-mêmes sont également teintés d'une rhétorique valorisant les acquis en termes de savoirs.

b) Manuels de bonnes pratiques et enseignants vidéastes

Une partie de la littérature sur les usages du jeu vidéo en classe provient de comptes-rendus de pratiques par les enseignants eux-mêmes et à destination de leurs homologues, à l'instar de l'ouvrage sur *Assassin's Creed* (Éthier & Lefrançois, 2022). Dans cette catégorie de manuels présentant des ressources et des propositions de séances « clés en main », on peut également citer le livre de Jeremiah Mc Call (2011), regroupant une typologie d'exercices pour les cours d'histoire, celui du réseau Canopé (Alvarez et al., 2016) ou l'ouvrage en accès libre dirigé par Julien Annard¹.

Certains enseignants partagent également leurs pratiques pédagogiques avec jeux vidéo sur Internet par la création de vidéos sur YouTube. On peut citer, pour le cas français, deux enseignants d'histoire-géographie, Sébastien Verney de la chaîne « Jeux vidéo en classe », William Brou d'« Histoire en jeu », ainsi qu'un professeur des écoles publiant sous le pseudonyme « Jeux révise ». Au Québec, on peut également nommer Mathieu Beauséjour, enseignant d'univers social dans un établissement privé catholique. Ces quatre enseignants, au fur et à mesure du développement de leur activité de vidéaste, ont tous été, à des degrés divers, mis en valeur par la presse nationale² ou locale³, ont pu exposer leurs séances dans des conférences publiques⁴, voire se sont vu confier des missions de formation d'enseignants⁵. La grande majorité des vidéos consiste en la présentation de l'objectif de la séance et du travail donné aux élèves. Une production de Sébastien Verney se distingue des autres⁶. En effet, après avoir présenté sa séance autour de la Grèce Antique et du mode éducatif d'*Assassin's Creed Odyssey*, Verney ajoute une séquence enregistrée dans sa salle. On

¹ Annart, J. (dir.), 2020, *Educajeux Manuel de pédagogie vidéoludique*, ForJ, Digital Wallonia, Fédération Wallonie-Bruxelles, disponible sur <https://www.educajeux.be/>

² Mathieu Beauséjour a été mis en avant dans un article de Radio Canada : Dupuis, S. (2021, 19 novembre). *Vivre l'âge des Vikings sans violence, le pari éducatif d'Ubisoft Montréal*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1841139/age-vikings-sans-violence-assassins-creed-educatif-ubisoft>

³ William Brou a été interviewé à plusieurs reprises par le journal auvergnat La Montagne. Éditions numériques et papiers du 12/04/2017, 07/03/2018, 21/01/2020, 17/02/2020 et 04/11/2020. Le 22 novembre 2019, Le Café Pédagogique a interrogé Sébastien Verney en marge de sa participation au Forum des Enseignants Innovants, organisé par le même média.

Voir : <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/11/22112019Article637100059529196883.aspx.html>

⁴ Le 6 avril 2024 « Jeux Révise » a présenté ses activités au « Chtit Salon », une convention de passionnés de jeux vidéo dans le Pas-de-Calais.

⁵ William Brou est « chargé de mission ludicisation, réalité virtuelle et réalité augmentée » dans l'académie de Clermont-Ferrand.

⁶ Sébastien Verney (2020), *JVEC#10 : Visite une cité grecque avec Assassin's Creed Odyssey*, Youtube, disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=-UGZm1ALoWY>, consulté le 20 décembre 2023. L'extrait du cours en situation débute à 8.15 et se termine à 16.04.

peut voir des élèves écoutant une visite guidée et répondre à des questions sur une fiche d'activité. Le dispositif n'est pas manipulé car le parcours dans la cité grecque est en fait une vidéo du jeu préenregistrée par l'enseignant. De plus, on note une forte présence de la parole de Verney qui précise et guide les réponses des élèves à l'oral. Le ludique n'est présent que par l'intervention d'un élève qui fait directement référence à la pratique du jeu : « Est-ce qu'un jour on va y jouer ? », ce qui est aussitôt écarté par l'enseignant : « Pour l'instant, on est dans la vision documentaire ». Ce court extrait de classe, filmé et choisi par l'enseignant-vidéaste lui-même afin d'agrémenter sa vidéo YouTube, ressemble aux séances avec *Assassin's Creed* décrites précédemment. Il est ensuite commenté par l'enseignant comme signe de réussite de la séance et de progrès de l'ensemble de sa classe, que les élèves soient catégorisés en réussite ou en difficulté.

Brou et Verney ont également publié des comptes-rendus de pratiques dans des revues et des ouvrages (Brou, 2019 ; Verney, 2023). Ces écrits sont précieux car ils contiennent une description détaillée des exercices demandés aux élèves. Cependant, ces articles restent marqués par une « rhétorique du progrès » (Sutton-Smith, 2001) valorisant surtout les aspects positifs des cours et l'introduction à plus large échelle du jeu vidéo en classe¹. De manière générale, le lecteur peine à trouver des remarques critiques. Les élèves sont souvent essentialisés au sein d'un groupe uniforme ne permettant pas de comprendre la diversité des formes d'appropriations qu'un outil peut susciter en fonction de leur genre ou de leur niveau scolaire.

Il ne s'agit évidemment pas de disqualifier ces productions d'enseignants, mais bien de les situer dans un processus plus large de légitimation du jeu vidéo². Ces enseignants passionnés de jeux vidéo soutiennent dans leur milieu professionnel que ces derniers ont une valeur éducative intrinsèque. Ils cherchent à les légitimer en les mettant au même niveau que d'autres pratiques culturelles (Berry, 2022) et en valorisant les savoirs acquis pendant leur pratique (Gerber, 2015). Dans cette optique, le fond et la forme que prennent ces comptes-rendus sont compréhensibles. Il apparaît d'autant plus difficile pour les enseignants d'objectiver leur pratique, tout en montrant des tensions qu'un observateur extérieur à l'interaction pédagogique pourrait constater plus aisément. De plus, le contexte de production et de diffusion de ces vidéos sur les réseaux est plus propice à la promotion des usages qu'à un retour critique sur l'outil. Le billet rédigé par Caroline Jouneau-Sion, enseignante d'histoire-

¹ Brou termine son article ainsi en parlant du jeu vidéo : « Nous aurions tort de ne pas l'utiliser, d'autant plus lorsqu'on sait qu'il n'a pas été conçu pour cela ». De son côté, Verney conclut ainsi la présentation de ses séances : «...au vu de tous ces exemples, n'ayons plus peur d'affirmer que l'on peut apprendre en jouant. » (2023, p. 257). Cette conclusion peut surprendre dans la mesure où la majorité desdits exemples consistent à étudier des extraits vidéos et non d'y jouer.

² Certains des enseignants cités participent d'ailleurs à la communication d'entreprises du jeu vidéo. Voir p.589 : Les liens entre le secteur de l'éducation et l'industrie vidéoludique

géographie en lycée, sur son site personnel, fait partie des exceptions notables¹. Détaillant une expérimentation menée avec *Assassin's Creed II* en fin d'année avec sa classe de seconde, elle donne un bilan critique d'une séance peu satisfaisante de son point de vue et de celui des élèves. Elle évoque en effet un « mauvais accueil », un « brouhaha insupportable » et une difficulté pour certains élèves, notamment les filles, à prendre en main le jeu.

2) Des travaux universitaires dominés par la recherche de l'efficacité

En plus des comptes-rendus directs des enseignants, on trouve également des études menées par des chercheurs, hors du champ des *games studies* précédemment évoqué, portant pour l'essentiel sur les apprentissages réalisés.

En effet, ces études sur le jeu vidéo s'intéressent particulièrement au « processus-produit » (Altet, 1994). Par exemple, la recherche de Leticia Andlauer, Florence Thiault et Laure Boka-Tabary (2018) sur l'usage de *Minecraft* dans un collège français se focalise sur l'intérêt des élèves pour le jeu et leurs progrès dans la maîtrise de ce dernier. Les enseignants de ce projet interdisciplinaire sont peu étudiés par les chercheuses, que ce soit leur attitude en classe et leurs interactions avec les élèves. Sylvain Genevois et Caroline Leininger-Frézal (2010) ont suivi plusieurs enseignants d'histoire et de SVT dans leur usage de *serious games* dédiés aux questions environnementales. L'objectif de l'enquête était de constater si ce type de dispositif permettait de modifier le rapport aux savoirs des élèves. Les résultats révèlent que des élèves sont parfois plus intéressés par la performance en jeu que par le lien avec les notions géographiques ; les gains en connaissances paraissent minimes. Les auteurs ont également constaté des attitudes d'engagement plus encourageantes dans des dispositifs (Barrère, 2013) de type « Accompagnement Personnalisé » où les contraintes scolaires sont moins fortes.

On peut également compléter ce type d'enquêtes avec des méta-analyses sur l'apport éducatif du jeu vidéo. Pour Mayer (2016), les jeux vidéo testés n'ont que peu d'effets sur les aptitudes cognitives des joueurs dans d'autres contextes. Or, les résultats relevés sont meilleurs dès lors que les jeux testés ont été modifiés, notamment par l'ajout de consignes orales plutôt qu'écrites dans le jeu, des explications ou des conseils, ainsi qu'une description des éléments clés avant la pratique du jeu. Autrement dit, tout indique de meilleures performances des élèves à partir du moment où les jeux ont subi une mise en forme éducative. Ce constat doit permettre de tenir à distance raisonnable l'idée que l'on apprenne du contenu académique par le jeu, si ce dernier doit être à ce point encadré.

Dans son rapport sur les bénéfices du numérique sur les apprentissages scolaires, Tricot (2020) évoque le bilan très nuancé des études scientifiques sur l'efficacité du jeu. Néanmoins,

¹ Jouneau-Sion, C. La Renaissance avec *Assassin's Creed II* et *III*, <https://pedagogice.blogspot.com/2011/05/la-renaissance-avec-assassins-creed-ii.html> (publié le 31 mai 2011, consulté le 10 mai 2024)

le rapport et les recherches cités ont une acceptation très large du terme « jeu » en allant de l'usage de *serious games* aux ateliers de création de jeu. Des effets sont pointés mais il est difficile de savoir si l'activité est cadrée comme un jeu par les élèves ou comme un exercice de travail. Par exemple, la meta-analyse de Sauvé, Renaud et Gauvin (2007), laquelle synthétise les résultats de 137 publications scientifiques, vient valoriser les effets éducatifs du jeu. Seulement, dans l'argumentation de l'étude, il est difficile de savoir ce que les auteurs entendent par « jeu » : ni les dispositifs utilisés ni les contextes de pratiques ne sont précisés. « Le jeu », peu importe le type, devient donc une activité pouvant favoriser en toutes circonstances et devant tout public « le développement d'habiletés de coopération [...] la motivation à l'apprentissage [...] l'estime et la confiance en soi [...] l'amélioration de ses capacités à prendre des décisions [...] la structuration des connaissances [...] l'intégration de l'information » (p. 100). Motiver l'élève en le faisant jouer à un jeu en classe est un argument régulièrement rencontré dans la littérature (Dietrich et al., 2021; Habgood & Ainsworth, 2011; Marne et al., 2011; McCall, 2011; Mozelius et al., 2017; Perret, 2018; Wastiau et al., 2009). La méta-analyse de Wouters (2013) montre une absence d'effet clair sur la motivation des élèves, notamment parce que les *serious games* utilisés ne donnaient que peu de liberté de jeu aux élèves. On peut également souligner que le terme de « motivation » n'est jamais vraiment défini. Dans la majorité des écrits sur l'apport du jeu vidéo en éducation, il est difficile de faire la distinction entre la motivation pour la pratique du jeu et la motivation pour l'objectif pédagogique visé (Tricot, 2017). La méta-analyse de Vogel (2006) conclut également à des effets positifs, tout en se montrant prudente : les chercheurs montrent en effet qu'une partie des études n'utilise pas de groupes de contrôle, d'autres ne détaillent pas les caractéristiques sociologiques et démographiques des enquêtés ou passent sous silence l'activité pédagogique globale comme les activités ou exercices accompagnant le jeu. Ces recherches s'attachent principalement à mesurer l'efficacité du seul jeu vidéo pour améliorer l'apprentissage. Quelques travaux rejettent cependant ce type d'analyses car elles se fondent « sur l'illusion de la possibilité d'isoler une variable unique » (Chaptal, 2009, p.9). De plus, les recherches évoquées ici ne sont constituées que de quelques tentatives expérimentales et ne sont pas inscrites dans un temps plus long (Kirriemuir & McFarlane, 2003).

De rares travaux proposent une étude plus concrète de la pratique du jeu en classe en s'appuyant sur des observations plus longues qu'une séance. Kurt Squire (2004) propose l'usage du jeu de stratégie *Civilization III* pour enseigner l'histoire auprès d'enseignants d'une école publique américaine fréquentée par des familles défavorisées¹. Le projet de Squire était d'utiliser ce jeu sur dix-huit heures réparties en six séances de trois heures avec l'aide d'un enseignant de l'établissement. L'expérimentation fut de courte durée tant les difficultés

1 L'école en question est une « Media School » (The Media and Technology Charter school). Les élèves accueillis correspondent aux collégiens et lycéens en France. Ce sont des écoles publiques dont la gestion est confiée à des organismes privées. Elles disposent d'une liberté dans le recrutement des personnels et des pratiques pédagogiques mais ont une obligation de résultats en termes de performances des élèves.

rencontrées par Squire furent nombreuses que cela soit au niveau de l'installation des jeux sur les ordinateurs ou du comportement des élèves. En effet, ces derniers ont contesté en majorité la démarche proposée dès le début des ateliers, au point d'entraîner des débordements et des exclusions de cours. Squire et l'enseignant de la classe ont également dû régulièrement intervenir dans la pratique pour seconder les élèves n'arrivant pas à maîtriser le jeu. Squire précise pour finir que la moitié des dix-huit élèves de la classe avait décroché, ce qui l'obligea à moduler son protocole de recherche en ajoutant d'autres terrains. Il a poursuivi l'usage de *Civilization III* dans un club optionnel de la même école avec seulement quelques élèves volontaires, ainsi qu'en dehors de l'école dans un club informatique de la ville. Dans ces contextes moins formels, les motifs de satisfaction ont été plus nombreux pour le chercheur.

Dans le prolongement de Squire, Egenfeldt-Nielsen a supervisé l'utilisation d'*Europa Universalis II*, un autre jeu vidéo de stratégie, dans un lycée danois sur une durée de deux mois et demi (2010). Les deux enquêtes rencontrent des obstacles communs. Egenfeldt-Nielsen rend notamment compte des difficultés techniques et du manque de culture ludique d'élèves ne connaissant pas ce type de jeux vidéo, ce qui les empêchait de reconnaître les éléments historiques contenus dans le jeu. Il constate également que le manque de connaissances historiques des élèves les empêchait de faire des liens entre le jeu et l'histoire. En révélant les difficultés techniques sur le terrain et le manque de compétences techniques et ludiques des élèves, ces enquêtes sont précieuses dans la mesure où elles dépassent l'approche formelle du jeu vidéo pour révéler sa pratique concrète en situation. Elles restent cependant à l'initiative des chercheurs et ne sauraient dévoiler la pratique ordinaire du jeu en classe, notamment à cause de la durée importante de ces deux programmes de recherche bien éloignés du carcan horaire contraignant des programmations habituelles.

Devant la difficulté de prouver l'efficacité du jeu dans la transmission de connaissances, la recherche de Gaël Gilson (2021) marque un changement d'orientation. Dans sa thèse, il construit en effet une méthode de pratique tournée vers l'éducation au jeu vidéo, adoptant ainsi une approche distincte de l'éducation par les jeux vidéo. L'objectif poursuivi n'est plus de transmettre des connaissances disciplinaires par la pratique du jeu, mais de faire analyser des jeux aux élèves. De son côté, Charlotte Préat documente les pratiques pédagogiques avec jeu (vidéo ou de plateau) d'enseignants du primaire (6 à 12 ans) en Belgique francophone. Elle s'intéresse surtout aux représentations qu'élèves et enseignants ont du jeu ainsi qu'au processus de production de la séance pédagogique. Les enseignants de son enquête conçoivent majoritairement les jeux eux-mêmes et privilégient des supports analogiques, moins contraignants que leurs équivalents numériques. Les jeux vidéo utilisés sont majoritairement des *serious games*, les jeux vidéo grand public ne font pas partie du corpus. En dehors de la recherche récente de Préat, la majorité des recherches consiste en l'imposition de protocoles par les chercheurs dans des contextes scolaires sélectionnés. Si on ajoute à cela,

la concentration sur l'efficacité du dispositif, cela participe à l'invisibilisation du travail des enseignants dans leur classe. Dans ces études, l'usage du jeu vidéo ne semble se résumer qu'à une interaction entre un groupe d'élèves et un dispositif technique. Il est ainsi difficile de trouver la place de l'enseignant dans ces séquences où le protocole est imposé par les chercheurs. En mettant de côté une partie des acteurs, elles ne permettent pas de comprendre comment des enseignants peuvent les utiliser dans leur classe.

En résumé, l'introduction d'un jeu, ou seulement des mécaniques de jeu, dans une situation n'entraîne pas automatiquement une attitude ludique chez ses participants, comme le montre bien les travaux de Victor Potier. L'analyse des travaux sur l'enseignement avec les jeux vidéo révèle souvent une focalisation sur les dispositifs informatiques ainsi que leurs effets sur les connaissances et la motivation des élèves. Toutefois, il est remarquable que les sciences de l'éducation soient relativement peu mobilisées pour étudier cette pratique. Cette recherche souhaite se distinguer de ces études antérieures en ce sens qu'elle intègre cette discipline dans son cadre théorique. Plus qu'une « gamification » de l'école, je propose d'analyser le jeu vidéo à l'aune de sa scolarisation (Baron G.-L., 2019 ; Denizot, 2008).

III. Rendre visible le travail enseignant avec jeu vidéo par l'étude de sa scolarisation

A. Jouer et apprendre : interroger une évidence

Pour cela, il s'agit tout d'abord de complexifier l'approche du jeu. Cette recherche s'inscrit en effet dans une étude du *play*, en se concentrant sur les pratiques ludiques plutôt que sur le *game* en tant que dispositif informatique (Berry, 2012 ; Triclot, 2011). Elle propose d'interroger à nouveaux frais les liens entre jeu et éducation. Jouer est considéré, depuis longtemps, comme un vecteur évident d'apprentissages (Berry, 2011 ; Brougère, 1995). Or, cette idée est surtout le fruit d'une rhétorique. En effet, Brian Sutton-Smith détermine des catégories de rhétoriques du jeu, c'est-à-dire des discours justifiant l'usage de certains types de jeu et permettant de convaincre et de faire accepter leurs usages (Sutton-Smith, 2001, p. 35-51). Il délimite sept types de discours autour du jeu : le progrès (développement et apprentissage), le destin (jeu de hasard), le pouvoir (compétition), l'identité (fêtes traditionnelles), l'imaginaire (théâtre, jeux de rôle), self (jeu individuel), la frivolité. La « rhétorique du jeu comme progrès » désigne les discours autour des jeux d'enfants leur permettant de développer des compétences. Elle constitue une catégorie particulièrement intéressante pour cette recherche : Sutton-Smith part de l'évidence du jeu comme support de développement pour l'enfant afin de nuancer avec scepticisme cette affirmation (2001, p.40). En effet, la valeur éducative du jeu n'est appuyée par aucune preuve scientifique claire (Brougère, 2005) notamment parce que le « jeu » est insaisissable.

Dès lors, travailler sur le jeu impose d'emblée une difficulté, celle de l'impossible définition d'un terme aux usages diversifiés dont il est compliqué de saisir la singularité (Brougère, 2017b). Par exemple, le jeu de l'être humain est souvent associé à celui des animaux, les deux devant être des supports « naturels » d'apprentissage. Si le terme « jeu » est employé dans les deux cas, on peut s'interroger : quels sont les points communs entre l'enfant qui joue à cache-cache avec ses parents et le chaton chassant un fil de laine ? Entre le joueur de football amateur du dimanche et le footballeur professionnel ?

Pour plus de clarté dans l'analyse, Jacques Henriot distinguait trois usages du mot « jeu » (1969, p. 54) :

- Le matériel ludique, les jouets : « ce avec quoi l'on fait un jeu »
- La structure ludique, les jeux comme ensemble de règles : « ce à quoi on joue »
- L'attitude ludique, le fait de jouer (le *play*).

Cette triple distinction invite à complexifier la réflexion sur le jeu : on peut ainsi utiliser un objet appelé « jeu » ou « jouet » sans que son utilisateur adopte une attitude ludique. De même, il est tout à fait possible de « jouer » sans utiliser un jouet¹.

Si l'ouvrage de Margarida Romero et Eric Sanchez (2020) apporte une synthèse importante sur la question, leurs recommandations se concentrent plutôt sur l'intégration du jeu dans un scénario pédagogique et sur des dispositifs numériques ludifiés conçus spécifiquement pour être utilisés dans un cadre éducatif. On peut citer l'exemple de *Chronocoupe*, un jeu de type puzzle pour étudier des coupes géologiques. En lisant la proposition, on peine à cerner si les élèves sont en train de travailler ou de jouer. De fait, en se concentrant sur le dispositif ludique, Romero et Sanchez achoppent sur la question de la subjectivité des élèves comme le souligne une recension de leur ouvrage :

« Même si les dispositifs sont (bien) conçus et des apprentissages (potentiels) dispensés, sont-ils joués ? Les dispositifs sont-ils perçus et cadrés comme de tels objets pour jouer ? Quel(s) effet(s) de leur insertion dans un cadre éducatif ? » (Besse-Patin, 2021, p. 2)

Une nouvelle fois, le travail de l'enseignant sur le jeu en situation et les échanges avec les élèves ne semblent pas véritablement être abordés ici. De même, faut-il se garder d'essentialiser le jeu comme un dispositif immédiatement efficace et engageant. On a vu précédemment que la motivation était un terme difficile à définir dans le domaine éducatif. En effet, le jeu est souvent considéré comme un levier d'engagement, notamment sur le portail institutionnel « Apprendre avec le jeu numérique ». L'auteur d'une fiche² évoque le « flow », un concept du psychologue Csikszentmihalyi traduisant un état de concentration maximale associé à un sentiment de bien-être et d'efficacité dans la tâche à accomplir

¹ On peut penser aux élèves « jouant » à faire des figures avec leur stylo, pourtant fait pour écrire, en classe.

² « Usages pédagogiques du jeu Le facteur de Mafate du cycle 1 au cycle 4 », extrait du site « Apprendre avec le jeu numérique », publié le 13 octobre 2017, consulté le 10 mai 2018, disponible sur <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/peda/1958>

(Csikszentmihalyi, 2004). Il utilise ce concept afin de traduire l'ensemble des qualités supposées de ce jeu (feedback immédiat, *gameplay* intuitif...) même s'il est toujours difficile de déterminer si ce sont les effets observés ou ceux que l'on souhaiterait voir. Cette vision particulièrement positive sur l'effet engageant du jeu vidéo est souvent soutenue par une partie de la recherche sur le jeu vidéo : les mécaniques de jeu auraient la propriété d'engager l'utilisateur dans une expérience optimale. D'autres recherches observant les pratiques des joueurs décrivent plutôt l'expérience vidéoludique faite de joie, de succès, mais également de moments d'ennui, d'agacement voire d'abandon de la partie (Ter Minassian et al., 2021). Cette perspective permet de mieux penser les réceptions diversifiées des élèves.

Travailler sur la question du jeu, c'est donc devoir accepter de traiter avec les frontières floues d'un objet, tout en évitant d'en donner une définition restrictive. Pour ce travail de recherche, utiliser les cinq critères analytiques de Gilles Brougère (2005), fonctionnant comme une grille d'analyse, permet d'aborder plus finement la question du jeu et les situations observées :

- Le second degré : le jeu est une activité de « faire semblant » transformant le sens quotidien d'une action. On peut prendre comme exemple les « jeux de bagarre » chez les enfants que connaissent bien les enseignants dans la cour de récréation. S'il y a jeu pour les deux participants, l'activité est perçue autrement par les adultes. De même, cette fiction est fragile : elle tient du jeu jusqu'à ce que l'un des deux « combattants » perçoive l'un des coups comme sérieux. On comprend ainsi comment le « jeu » peut être difficile à cerner car sa perception dépend de l'interprétation des participants et des observateurs¹.

- La décision : Si jouer, suppose de décider d'entrer dans le jeu., c'est surtout un espace où le joueur, pour être considéré comme tel, doit prendre un ensemble de décisions, effectuer des choix. On peut estimer que le jeu est contraint, voire disparaît, si le joueur n'a aucune marge de manœuvre ou que l'on décide de ses actions à sa place.

- Les règles : une activité de jeu est cadrée et ordonnée par des règles, c'est-à-dire des mécanismes qui structurent les prises de décision.

- La frivolité : jouer est une activité sans conséquences, ou tout au moins qui minimise les conséquences potentielles. Pour cela elle apparaît comme autotélique : on joue pour jouer.

- L'incertitude : « Jouer, c'est décider dans l'incertain » (Henriot, 1989, p. 253). En effet, l'issue du jeu et les événements divers qui peuvent survenir pendant la partie sont souvent ignorés du joueur. Enlever l'incertitude du jeu peut donc détruire son intérêt.

Pour étudier une situation ludique, ces critères n'ont pas tous à être observés avec la même intensité. Ils constituent ensemble une « forme ludique » (Brougère, 2010) que l'on pourrait même mettre au pluriel en fonction de la présence ou non de chacun de ces aspects. Jouer,

¹ Henriot utilisait l'exemple d'un adulte brisant l'activité d'enfants jouant avec des cailloux : « Des cailloux alignés par terre, qu'est-ce que c'est ? Le passant l'ignore. Des enfants surgissent : « Attention, Monsieur, vous marchez dans notre jeu ! » Les joueurs envolés, les cailloux retournent à l'état de cailloux » (Henriot, 1969, p. 89-90)

c'est mettre en forme ludique des activités et leur donner un sens différent de celui qu'elles ont dans la vie ordinaire.

Le jeu peut être le lieu d'un apprentissage sans mise en forme éducative, notamment le fait d'apprendre le jeu lui-même. On parle dans ce cas d'une situation informelle d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle n'a pas pour but de faire apprendre. Par exemple, l'apprentissage peut accompagner certaines pratiques ludiques, à l'instar des communautés de joueurs de jeux vidéo en ligne développant des savoirs sur leurs pratiques en échangeant avec d'autres joueurs ou en faisant des recherches complémentaires sur des forums Internet. (Berry, 2012). Les rapports entre jeu et éducation peuvent être également questionnés dans le cadre de l'introduction du jeu dans des contextes plus ou moins formalisés. Dans ces cas, la forme ludique rencontre la forme éducative : « La forme éducative apparaît quand l'activité est partiellement ou totalement construite en fonction de l'apprentissage. » (Brougère, 2010, p. 48).

Le jeu peut prendre une forme éducative en fonction d'une intention de faire apprendre. En effet, de nombreux travaux montrent que l'objectif éducatif se traduit par une mise en forme spécifique du jeu. On peut citer les recherches sur l'animation périscolaire et les centres de loisirs (Besse-Patin, 2018, 2019), sur le jeu à l'école maternelle (Brougère, 2015a) ou primaire (Préat, 2022). Parmi les disciplines enseignées à l'école, l'histoire de l'éducation physique et sportive témoigne d'une forme de pédagogisation des jeux moteurs traditionnels (Manson, 2005) qui passe par le contrôle et la minoration du plaisir et de l'enthousiasme des élèves (Liotard, 1997). Ces différents travaux montrent des ajouts d'exercices ou d'évaluations pour contrôler l'activité ainsi que la présence de médiateurs qui peuvent cadrer la pratique des élèves. En outre, les participants à l'activité peuvent adopter une attitude de travail plutôt que ludique (Martin L., 2017). À ce titre, Romero et Sanchez (2020) insistent sur la pratique du débriefing d'après jeu laquelle est « nécessaire au transfert des apprentissages » selon ces auteurs. Cette simple recommandation suffit à montrer les limites de l'apprentissage par le jeu si, pour apprendre, un échange avec l'enseignant est indispensable à la transmission des savoirs visés.

Pour comprendre comment une situation mobilisant un jeu vidéo peut être éducative en situation formelle, il faut porter attention aux différentes modalités de rencontre entre la forme ludique et la forme éducative (Brougère, 2010).

Tout d'abord, la forme ludique peut être privilégiée par rapport à la forme éducative. Ces situations sont caractérisées par une absence relative d'intervention de l'adulte afin de favoriser l'autonomie du joueur et son engagement. C'est également le cas lorsque des jeux sont utilisés sans modification apparente, mais qu'ils sont suivis d'un débriefing mené par les encadrants pour exposer les connaissances et compétences sollicitées lors de l'activité. On peut parler de « formalisation indirecte » (Brougère, 2017b).

D'autres cas proposent une domination de la forme éducative sur la forme ludique : on retrouve la logique de gamification lorsqu'un exercice scolaire est agrémenté d'un système de récompenses. Pour finir, la troisième éventualité consiste à envisager l'« association [...] l'hybridation, la construction de mixtes entre forme ludique et forme éducative » (Brougère, 2010, p. 52) : l'enseignant à l'initiative de l'activité peut modifier un jeu préexistant à la marge en adaptant la durée de la partie ou en limitant les choix des élèves. On observe dans ce cas une « pédagogisation », une mise en forme éducative de l'activité, déjà constatée dans le travail des éducateurs en centre de loisirs (Besse-Patin, 2019). Ces rencontres entre formes ludique et éducative peuvent donner lieu à une grande diversité de situations mobilisant un jeu. Elles interrogent par ailleurs la forme scolaire (Vincent G., 1994), une mise en forme spécifique qui concerne particulièrement ce terrain de recherche. Elle est caractérisée par un espace dédié à l'enseignement, séparé des autres pratiques de la vie quotidienne et régie par des règles imposées, une organisation rationnelle du temps, un corpus de connaissances et de compétences à transmettre, ainsi qu'un rapport d'autorité pédagogique entre les individus, ici l'enseignant et les élèves (1994). La forme scolaire n'est toutefois pas figée. Par exemple, les établissements scolaires et les équipes éducatives peuvent mettre en place « des dispositifs » :

« [Les dispositifs] se caractérisent soit par des regroupements différents, soit par l'intervention simultanée de plusieurs enseignants ou intervenants extérieurs, soit par l'existence d'actions interdisciplinaires, soit par une temporalité différente. » (Barrère, 2013, p. 96)

En permettant de moduler les caractéristiques traditionnelles de l'école, en accordant plus de temps à des projets interdisciplinaires entre autres, les dispositifs permettent éventuellement de mieux intégrer et prendre en compte des pratiques culturelles et artistiques à l'école (Barrère & Mairesse, 2015 ; Barrère & Montoya, 2019), comme le jeu vidéo. Pour étudier cette rencontre entre la forme ludique et la forme scolaire, il apparaît pertinent d'explorer la notion de scolarisation pour comprendre comment le cadre scolaire peut adapter et transformer l'objet jeu vidéo.

B. La scolarisation comme mise en forme éducative du jeu

On a pu voir précédemment en quoi le terme de gamification est insuffisant pour saisir ce qui se déroule dans le cadre scolaire. Celui d'intégration est souvent utilisé pour qualifier l'entrée des nouvelles technologies à l'école. Seulement, cette notion ne permet pas de rendre compte des transformations et adaptations dont elles peuvent faire l'objet car elle postule que le dispositif technique est utilisé comme tel. Pour cela, Baron et Bruillard (2004) préfèrent employer la notion de scolarisation qui permettrait de mieux prendre en compte le contexte d'usage de ces objets extrascolaires. Ils prennent l'exemple de la calculatrice dont l'ensemble des fonctionnalités ne sont généralement pas utilisées en milieu scolaire. En didactique du

français, Nathalie Denizot (2008, 2011, 2021, 2023) l'utilise également pour qualifier la scolarisation d'objets (des savoirs, des pratiques, etc.), et non plus uniquement des personnes (les élèves). Denizot définit la scolarisation comme « l'ensemble des processus [...] qui sont à l'origine de la construction des objets scolaires » (2023, p. 13). Parmi ces processus, elle mobilise celui de secondarisation¹, c'est-à-dire l'absorption de genres littéraires par l'école, comme le portrait, l'autobiographie ou la dissertation. Ce terme désigne leur transformation en « genres seconds », c'est-à-dire un « genre disciplinaire autonome avec son fonctionnement et ses finalités propres » (Denizot, 2008, p. 443), souvent déconnectés de leur contexte premier d'utilisation. On peut également citer le processus de « reconfiguration », lequel désigne « le caractère malléable de certains objets » (p. 444). Perret reprend d'ailleurs cette notion de Denizot pour étudier les propositions institutionnelles autour du jeu vidéo en classe de lettres : « Il faut donc aussi s'intéresser au processus de scolarisation du jeu vidéo, processus entendu ici comme un phénomène de construction d'objets scolaires à partir d'objets extrascolaires déjà existants » (Perret, 2018, p. 3). Ce processus renvoie aux travaux sur la sélection et l'adaptation des savoirs issus de la recherche ou de la vie quotidienne en savoirs scolaires. Yves Chevallard (1985) a conçu la notion de « transposition didactique » pour étudier la transformation des « savoirs savants », issus de la recherche scientifique, en « savoirs enseignés », ceux dispensés en classe. Seulement, elle est insuffisante pour traiter l'usage du jeu vidéo en classe. En effet, le contenu culturel d'un jeu vidéo est lui-même l'aboutissement d'un processus de transposition. Dans le champ des *historical games studies* (Chapman, 2016), la notion de « ludoformation », basée sur les travaux d'Espen Aarseth (1997), est utilisée pour désigner « le passage d'un support ou d'un domaine sémiotique (un texte, un corpus de textes, d'images...) à un autre (le jeu numérique), au cours duquel se maintient une forme de continuité sémantique. » (Bazile, 2018b). Le terme de « ludoformation » implique cependant que la transposition médiatique du savoir, ici historique, lui confère automatiquement un aspect ludique, ce qui entre en tension avec une approche nuancée et située de la métaphore du jeu. Les travaux sur *Assassin's Creed* évoqués précédemment ont montré que, si certains événements historiques pouvaient être mis en jeu, une partie du contenu historique était retranscrite sous une forme écrite, voire encyclopédique, autrement dit détachée des mécaniques de jeu.

En partant de l'exemple des expositions muséales, Jack Guichard et Jean-Louis Martinand (2000) ont construit la notion de « transposition médiatique » pour qualifier les différentes procédures d'un concepteur ou d'un développeur adaptant un savoir savant en dispositifs médiatiques. Le savoir subit un processus de décontextualisation de son univers de référence pour être recontextualisé autrement, ce qui peut en modifier le sens voire détourner

¹ Denizot propose ainsi un usage différent de la notion de secondarisation de celui de Bautier que nous verrons plus loin.

l'utilisateur, ou le visiteur de l'exposition, du but éducatif d'origine¹. Dans leur étude, les deux chercheurs soulignent les différences qui peuvent exister entre une fourmilière de laboratoire construite par des scientifiques et une fourmilière d'exposition dédiée aux visiteurs. La première était conçue selon les questions de recherche des scientifiques, ce qui la rendait peu accessible à des néophytes. En revanche, la fourmilière d'exposition correspondait aux attentes et aux comportements des visiteurs. Par exemple, un passage sous-terrain avait été construit pour qu'ils puissent circuler sous la fourmilière. Pour Guichard et Martinand, la transposition des savoirs savants passe donc par « une mise en scène qui favorise l'action [...] et qui aide à l'observation ». Cette approche apparaît plus pertinente que la transposition didactique de Chevallard car elle prend en compte les spécificités du dispositif technique dans lequel les savoirs savants sont adaptés.

Cependant, si la transposition médiatique est une base intéressante pour étudier les savoirs ensuite travaillés en classe, ces travaux restent généralement centrés sur le dispositif. De plus, comme l'explique Denizot (2008) à la fin de sa thèse, son analyse se limite au travail prescrit, c'est-à-dire qu'il ne recourt pas à des observations de séances. Ainsi, cette thèse se recentre sur les pratiques enseignantes en situation, la mise en forme éducative et la scolarisation du jeu qu'elles entraînent. Pour étayer l'analyse de l'introduction du jeu vidéo en classe, on peut s'appuyer sur différents travaux abordant l'usage de pratiques culturelles dans l'enseignement. À mi-chemin entre la sociologie de l'école et la sociologie de la culture, les travaux de Florence Eloy portant sur l'éducation musicale sont précieux. En effet, à l'instar du jeu vidéo, la musique est une pratique fortement investie par les adolescents dans leurs loisirs. Surtout, Eloy décrit les différentes stratégies pédagogiques des enseignants pour importer ces pratiques et références culturelles au sein de leur séance. Tout d'abord, la « popularisation du savant » (Eloy, 2015, p. 107) consiste à rendre accessible le répertoire classique peu familier aux yeux des élèves à l'aide d'extraits de films où ces œuvres sont utilisées, comme le visionnage d'*Amadeus* pour aborder Mozart. Les enseignants usant de cette stratégie essaient de mettre en avant la figure de l'auteur pour « humaniser » leurs œuvres et les rendre concrètes pour les élèves. Également, ils essaient de faire des ponts entre les œuvres classiques et les pratiques de consommation des élèves en projetant des captations vidéo de concerts classiques plutôt que des enregistrements audios. Le processus inverse est intitulé « esthétisation du populaire » (2015, p. 85) : les enseignants s'appuient sur les références juvéniles et leur appliquent une grille de lecture esthétique et savante, afin de développer ainsi des compétences d'écoute érudites.

Néanmoins, ces processus ne peuvent être utilisés tels quels. En effet, dans l'enseignement

¹ Martinand et Guichard rappellent en effet l'équilibre à trouver pour les concepteurs d'une exposition, en s'appuyant sur une enquête à la Cité des Sciences et de l'Industrie : « La question n'est plus simplement celle du problème scientifique posé (quel est l'énoncé ? comment le faire fonctionner ?), mais surtout celle de sa mise en scène, à coup de slogans, d'anecdotes et de simplifications qui occultent le vrai savoir, avec le risque de communiquer le spectacle de la science au lieu de la science elle-même. » (Martinand & Guichard, 2000, p. 131)

secondaire, la musique est constituée en discipline, même si elle n'est que « la dixième roue de la charrette » (Eloy, 2015, p. 63) parmi les autres matières, ce qui n'est pas le cas du jeu vidéo et des séances observées dans de multiples disciplines scolaires. De plus, contrairement à l'éducation musicale, les jeux vidéo ne sont pas étudiés en tant que répertoire. Ils sont en effet plus majoritairement instrumentalisés au sein des autres disciplines. Au travers de la transposition médiatique, Guichard et Martinand décrivent d'ailleurs l'utilisation de ces médias en termes d'« impact médiatique » (2000, p.157) qui désignent les objectifs des concepteurs vis-à-vis du public. Parmi eux sont cités des « impacts d'ordre socio-affectifs » : « curiosité, surprise, étonnement, intérêt, attraction » (p. 172), ce qui renvoie bien aux processus décrits par Eloy. Pour caractériser une partie des usages du jeu vidéo par les enseignants, on peut conserver le terme de « popularisation » puisqu'il souligne l'intentionnalité de l'enseignant de rendre son enseignement accessible aux élèves, au contraire des processus de transposition qui se concentrent plutôt sur les dispositifs techniques et leurs concepteurs. De plus, la littérature sur l'usage pédagogique du jeu vidéo a montré que ce dernier était souvent testé pour transmettre des notions scolaires. Ainsi, on peut adapter la « popularisation du savant » d'Eloy en l'élargissant à la « popularisation du savoir » pour prendre en compte les éléments du programme que les enseignants veulent travailler par le jeu vidéo.

De son côté, le processus d'« esthétisation du divertissement » suppose d'interroger la manière dont les enseignants étudient un jeu vidéo, que ce dernier fasse partie ou non des pratiques de loisirs des élèves. Au contraire de l'éducation musicale, il ne s'agit pas d'emmener les élèves d'un répertoire vidéoludique populaire vers des jeux vidéo plus légitimes mais d'analyser un jeu vidéo sur des critères esthétiques et savants. Ce processus peut faire penser à une « éducation au jeu vidéo » comme le propose Gaël Gilson dans ses travaux (2021) ou à certaines propositions d'enseignants d'histoire consistant à comparer le contenu culturel des jeux vidéo avec des sources historiques (Éthier & Lefrançois, 2022). Pour mettre en perspective les séances des enquêtés, on mobilisera également d'autres travaux sur les médias et pratiques culturelles utilisés en classe. Sans être exhaustif, on peut citer les travaux sur les séries télévisées (Tupin, 2004), le cinéma (Archat Tatah, 2013 ; Barbier C., 2020b) ou la danse hip-hop (Faure & Garcia, 2005).

Ces pratiques enseignantes sont à envisager comme une mise en forme éducative spécifique à ces médias et pratiques culturelles. Cette forme éducative peut être examinée à l'aune de la forme ludique car elle peut en altérer les critères précédemment décrits. Concernant les règles, il est techniquement difficile pour les enseignants de modifier les mécaniques internes du jeu vidéo, même s'ils peuvent en ajouter eux-mêmes pour faciliter la pratique ou enrichir la dimension ludique. Si des exercices scolaires peuvent être compatibles avec le second degré, les autres critères du jeu sont plus sensibles à une mise en forme éducative (Brougère, 2005, 2010), notamment la frivolité et l'incertitude. L'idée d'un jeu futile va à l'encontre d'une

séance pédagogique devant apporter des connaissances et des compétences à un groupe d'élèves. Pour rendre le jeu vidéo productif au sens entendu par l'école, l'enseignant doit donc modifier les règles ou l'activité afin de le rendre éducatif. On peut ainsi reprendre les exemples de séances créées autour d'*Assassin's Creed* telles que détaillées précédemment : du contenu historique est bien extrait du dispositif, mais à condition de ne pas faire jouer les élèves. La reproduction historique proposée par le jeu prend un sens plus sérieux que sa seule pratique, faite de combats et d'escalades agiles, le laisserait à penser.

Dans la même idée, pour rendre l'activité ludique éducative, l'enseignant doit gérer l'incertitude qui risque de nuire à ses objectifs pédagogiques. En effet, que cela soit lors de sa préparation ou dans le déroulement de la séance, il doit pouvoir prévoir ce qui se passe en jeu ainsi que les actions des élèves. Pour cela, l'enseignant peut influencer sur un autre critère, celui qui concerne les capacités de décision du joueur, en le guidant dans sa pratique voire en décidant à sa place. Ce critère est d'autant plus intéressant qu'il peut être envisagé comme l'opportunité d'offrir initiative et autonomie à l'élève dans le cadre d'une pédagogie active. Pour comprendre la scolarisation du jeu vidéo, il est crucial d'étudier les interactions entre enseignants et élèves en situation¹.

En classe, frivolité, incertitude et décision sont les trois critères principaux que l'enseignant peut altérer pour mettre en forme éducative le jeu vidéo. On peut éventuellement qualifier de « paradoxe » (Brougère, 2005, p. 51), le choix des enseignants d'en utiliser tout en tentant d'en contrôler certaines de leurs propriétés centrales. De plus, ces hybrides entre formes ludique et éducative ouvrent le champ des possibles : on peut en effet se trouver en face de situations plus ou moins ludiques avec une dimension éducative plus ou moins marquée. Cependant, la situation d'enseignement est dotée d'un caractère incertain (Barrère, 2002a) et les enseignants doivent régulièrement faire face à des dilemmes dans la conduite du cours (Perrenoud, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999), le comportement des élèves n'étant pas toujours prévisible. Pour cela, les enseignants doivent parfois improviser pour faire face à un imprévu, maintenir le sens d'une activité, ou pallier une organisation du travail défailante (Lantheaume, 2023). Utiliser un jeu dans ce cadre, c'est potentiellement ajouter de l'incertitude à une situation déjà incertaine. Par conséquent, les enseignants doivent gérer une « double-incertitude », celle du jeu et celle de la classe. Pour la réduire, les enseignants peuvent utiliser différentes postures au sens qu'en donne Dominique Bucheton (2021 ; Bucheton & Soulé, 2009). Afin d'étudier l'action des enseignants en classe, Bucheton propose le « modèle du multiagenda » (2021, p.79), entendu comme un ensemble de préoccupations interdépendantes : le pilotage du cours (l'organisation globale de la séance), l'atmosphère (la relation avec les élèves), les savoirs visés, le tissage (donner du sens aux apprentissages en faisant le lien avec le monde extérieur) et l'étayage qui rassemble les différents gestes et

¹ Cette recherche s'inscrit dans l'une des ouvertures énoncées par Charlotte Prémat à la fin de son travail de thèse sur la mobilisation du jeu par les enseignants du primaire en Belgique : « les relations enseignant-élèves gagneraient à être développées et investiguées. » (Prémat, 2022, p. 260).

interventions des enseignants pour aider les élèves à progresser. Cet ensemble de gestes, que Bucheton appelle des « postures » (p.97), permet de caractériser les interventions des enseignants sur l'activité de jeu des élèves, notamment le critère de décision du jeu. L'étude de la variation de ces postures en fonction de l'évolution du cours permet de ne pas penser l'usage du jeu vidéo comme une simple interaction entre un élève et un dispositif technique. À ce sujet, Mitgutsch (2008) critique d'ailleurs les principes du « digital game based learning » de Gee (2007) en soulignant précisément le rôle crucial de l'enseignant dans l'interaction ludique en classe, dépassant ainsi une approche centrée sur l'objet.

Penser le jeu comme une attitude plutôt qu'un objet et le croiser avec les pratiques enseignantes permet d'être dans la continuité de travaux révélant la façon dont le ludique peut être altéré par le contexte scolaire (Baron & Bruillard, 1996 ; Solomon, 1988) ou professionnel (Martin L., 2017). Par exemple, Michel Lavigne (2013, 2016) a fait tester un ensemble de *serious games* à des étudiants. Les résultats montrent des attitudes et des réactions très contrastées : les jeux, surtout pratiqués à l'université avec une grille d'évaluation, peinent à être perçus comme tels. Le plus souvent, l'aspect éducatif incorporé dans ces programmes informatiques est trop prégnant au point d'obtenir « des jeux sans joueurs ». Autrement dit, comme le confirme Lavigne, les élèves sont rarement dupes.

L'étude de l'attitude ludique est également présente dans les travaux de Claire Lemêtre (2007, 2015) et de Julien Netter (2019) qui ont chacun utilisé le terme de « jeu sérieux » pour caractériser le comportement des élèves conciliant une attitude d'apprentissage à une autre d'interaction dans le cadre d'un atelier théâtre. Les élèves adoptant l'attitude de « jeu sérieux » décident « d'accepter de jouer tout en se conformant à des règles de travail qui interdisent de perdre le contrôle de la situation de jeu » (Netter, 2019, p. 134). La nature même de cette attitude la rend cependant fragile et sujette à des malentendus (Bautier & Rayou, 2009) pour les élèves (Lemêtre, 2015a), voire à des perceptions différentes de la situation par les observateurs de la scène. Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, ont ainsi forgé la notion de « malentendus sociocognitifs » (2009) pour désigner l'écart entre les mises en place pédagogiques des enseignants et l'interprétation qu'en font les élèves. Ces travaux permettent de penser les inégalités scolaires autrement qu'en termes d'incapacités cognitives des élèves en interrogeant les pratiques pédagogiques comme productrices de difficultés scolaires. Dans le cadre de cette enquête, cette notion de malentendu permet d'étudier les différences d'appropriations du jeu vidéo entre enseignants et élèves, notamment dans les cas où les élèves restent sur une appréhension purement ludique du jeu vidéo (Vincent R., 2021). Les élèves doivent donc adopter une attitude de « secondarisation » qui implique de donner une finalité scolaire à des objets et des pratiques du quotidien (Bautier & Goigoux, 2004). Dans ce processus de « decontextualisation-recontextualisation » (Eloy, 2013, p. 28), le jeu vidéo,

à l'instar d'autres médias, est extrait de son cadre d'usage quotidien pour être ensuite reconfiguré dans et par le contexte scolaire.

Cette transformation du jeu vidéo en objet pédagogique par les enseignants s'inscrit dans un contexte de porosité d'une forme scolaire cherchant à se renouveler en s'appuyant ici sur des objets extrascolaires. Elle s'appuie également sur le « renversement copernicien » (Bautier & Rayou, 2009, p. 16) que constitue la loi d'orientation de 1989 souhaitant mettre l'élève au centre du système scolaire par sa mise en activité. L'objectif de ces pédagogies dites « nouvelles » est de remettre en question la transmission frontale des savoirs par l'enseignant au profit de la mise en activité de l'élève à qui reviendrait la charge de la construction des savoirs. Elles s'inscrivent dans le mouvement plus ancien de l'éducation nouvelle qui apparaît au tournant du XX^e siècle et se structure dès 1921 au niveau international (Brougère, 1995). Ces formes éducatives ne sont toutefois pas en rupture totale avec la forme scolaire, elles en constituent plutôt une réforme (Leroy, 2022). De plus, la démocratisation de l'accès au savoir qu'elles représenteraient est nuancée par des travaux relevant le caractère discriminant de ces pédagogies qui souhaitent offrir plus d'autonomie à l'élève.

Le jeu, par la prise de décision qu'il implique chez le joueur, peut correspondre aux pédagogies actives. Cependant, ces stratégies pédagogiques se rapprocheraient également des pédagogies invisibles décrites par Bernstein (1975) lesquelles sont caractérisées par une approche implicite des objets de savoirs et un faible étayage de l'enseignant laissant plus d'autonomie à l'élève. De plus, avec l'incertitude qu'il porte, il peut être source de manque de clarté quant aux objectifs pédagogiques. Percevoir des savoirs par la pratique d'un jeu reviendrait à solliciter ce que Julien Netter appelle un curriculum invisible, soit « un ensemble de schèmes d'interprétations scolairement rentables pouvant être mobilisés face à des situations hétérogènes » (Netter, 2023, p. 24). Passer par une activité de jeu pour apprendre serait donc plus profitable aux élèves ayant construit un rapport éducatif au jeu dans le cadre de leur socialisation familiale (Berry, 2021; Bonnéry, 2007). Toutefois, dans ces derniers travaux cités, on retrouve une nouvelle fois la diversité du jeu. Bonnéry utilise le mot « jeu » pour désigner des activités pédagogiques où les enseignants laissent les élèves en autonomie tandis que Netter et Lemêtre désignent le jeu théâtral.

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de ces préoccupations actuelles sur la diminution de la séparation entre l'école et le monde extérieur. L'usage des dispositifs de la culture de masse interroge donc la culture scolaire que l'on peut définir à la suite de Denizot comme :

« [...] l'ensemble des contenus [...] des pratiques et des représentations qui leur sont associées, ainsi que des modes d'organisation et de transmission qu'ils suscitent, en tant que ces contenus, ces pratiques et représentations ainsi que ces modes d'organisation et

de transmission sont des produits originaux de l'école (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités. » (Denizot, 2023, p. 43)

La culture scolaire renvoie à des pratiques et exercices créés par l'école et pensés pour être utilisés en son sein. André Chervel montre bien comment la grammaire scolaire a été créée pour rendre plus accessible la grammaire générale aux enfants des milieux populaires (1977). Cette enquête doit permettre de constater si les pratiques pédagogiques avec jeu vidéo sont caractéristiques de cette culture scolaire. Dans la perspective historique qu'il donne à la culture scolaire, Dominique Julia ajoute que les enseignants ont une certaine liberté de manœuvre vis à vis des instructions institutionnelles. Il propose ainsi de les considérer comme des agents majeurs de la production de la culture scolaire (Julia, 1995). Dans le cas présent, ils le sont d'autant plus par l'absence du jeu vidéo des programmes scolaires. De fait, il s'agit d'étudier en quelles mesures l'enseignant, sa culture et ses conditions d'exercice du métier contribuent à la scolarisation du jeu vidéo.

C. Un processus de scolarisation prenant en compte les épreuves du métier

Nous avons précédemment relevé l'absence de l'enseignant dans les réflexions et recherches sur l'usage du jeu vidéo comme objet pédagogique. Pour le replacer au cœur de l'étude, il faut, en plus de l'étude des pratiques, intégrer les conditions d'exercice du métier au processus de scolarisation du jeu vidéo. Cette recherche correspond ainsi à l'évolution des études sur l'école.

Jérôme Deauvieu (2009) détermine trois types d'études sur le métier enseignant. Tout d'abord, certains travaux, comme ceux de Chapoulie (1987) analysent la profession en la considérant comme une profession parmi d'autres afin d'en donner les caractéristiques et l'insertion dans la société. Une deuxième catégorie de recherches s'intéresse aux enseignants sous l'angle de l'efficacité de leur pédagogie en matière d'apprentissage, comme en témoignent les travaux de Felouzis (1997). Ces recherches de types « processus-produits » visent à déterminer les variables permettant d'améliorer les résultats de l'enseignement (Bru, 2002). Ces enquêtes rejoignent ce que nous avons constaté sur les études du jeu vidéo d'abord intéressées par l'efficacité du dispositif en termes d'apprentissage. Pour finir, les travaux universitaires se sont intéressés plus récemment au métier en lui-même (Tardif & Lessard, 1999), à ses épreuves et difficultés (Barrère, 2002a; Lantheaume & Hélou, 2015).

Pour comprendre les pratiques, Roland Goigoux a élaboré un modèle d'analyse de l'activité des enseignants (2007). Celle-ci serait déterminée par l'institution englobant les programmes scolaires et les particularités de l'école d'exercice mais aussi par les caractéristiques des élèves et celles de l'enseignant. Ce dernier point invite à intégrer la culture ludique des enseignants,

c'est-à-dire l'ensemble des pratiques ludiques, des règles et des significations dont un individu fait l'expérience au cours de ses loisirs (Brougère, 2005) à l'analyse de leur pratique pédagogique pratique. N'étant pas intégré dans les programmes scolaires, il apparaît ainsi primordial d'aborder le rapport au jeu vidéo des enseignants, surtout dans un contexte de renouvellement des formes de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2021).

Goigoux décrit également le métier enseignant comme une activité multi-finalisée (2007), en ce sens qu'elle n'est pas uniquement dédiée à l'acquisition de connaissances par les élèves. En effet, « l'enseignant consacre une partie de ses ressources à rendre lisible et acceptable (voire à valoriser) son action professionnelle » aux yeux des autres acteurs de l'école (p. 51). Cette perspective permet d'envisager la scolarisation du jeu vidéo dans son interrelation avec le contexte d'enseignement au sens large, ce qui englobe les collègues, la direction, les parents d'élèves, voire l'inspection académique. L'activité enseignante est également orientée en fonction « des coûts et des bénéfices [que l'enseignant] peut retirer personnellement de son activité en fonction de ses propres buts » (Goigoux, 2007, p. 51). Les enseignants peuvent effectuer des choix pédagogiques afin d'améliorer leur condition de travail, briser leur routine quotidienne (Lantheaume, 2007) voire dans l'optique d'une évolution de leur carrière grâce à une pratique pédagogique considérée comme innovante (Baron G.-L., 2019).

Cette direction oblige donc à étudier l'intégration pédagogique du jeu vidéo au prisme des conditions de travail des enseignants. En sociologie, Martuccelli (2015) qualifie d'« épreuves » l'ensemble des contraintes que doivent gérer des individus. Les réponses à ces obstacles peuvent être diverses en fonction de leur socialisation, de leur culture ou de leur expérience professionnelle. Anne Barrère reprend cette notion en explorant les « épreuves subjectives » du métier d'enseignant (2002a, 2017, 2019b). De fait, on peut envisager l'utilisation pédagogique du jeu vidéo comme une réponse aux différentes difficultés et obstacles que les enseignants rencontrent dans leur activité professionnelle. Tout d'abord, le « deuil de la discipline » (2002a, p.69) désigne la difficulté pour les enseignants de transformer leur discipline universitaire en une matière scolaire, avec la perte d'exigence que ce passage peut entraîner. Cette épreuve caractérise également l'acquisition de compétences pédagogiques au détriment de compétences disciplinaires, ce qui peut être vécu comme une frustration intellectuelle (Barrère, 2019b). La seconde épreuve renvoie à la gestion de la relation avec les élèves et à la constitution d'un bon climat de classe. Cette relation connaît une « cyclothymie » (Barrère, 2002, p.127), c'est-à-dire une variation importante en fonction, par exemple, de l'heure de la journée. Le « fantôme de l'impuissance » (Barrère, 2017, p. 38) désigne l'épreuve de l'évaluation des élèves, ce qui constitue une charge importante de travail et la source de nombreuses déceptions. En effet, ils peuvent ressentir une incapacité à faire progresser les élèves et un manque de prise sur les décisions d'orientations suite aux conseils de classe conduisant ainsi à « un double sentiment d'impuissance » (Barrère, 2019b). La dernière épreuve, que Barrère nomme « les enjeux de la reconnaissance », interroge les relations entre

l'enseignant et les autres acteurs de l'établissement au même titre que le modèle de Goigoux (2007). Une partie du travail de l'enseignant résiderait ainsi dans la recherche de gratifications qui ne sont pas toujours au rendez-vous dans l'exercice de son métier. Étudié sous l'angle de la clinique de l'activité (Clot, 2018) plutôt que de l'application stricte des programmes scolaires, le travail enseignant peut être envisagé à travers les différentes ressources mobilisées pour satisfaire aux exigences et aux contraintes d'un métier qui s'est diversifié avec le temps (Tardif & Lessard, 1999). Guillaume Azéma rappelle d'ailleurs que « l'improvisation n'est pas une activité sans bagage » (2019, p. 10). Les enseignants, même les moins expérimentés, puisent en effet dans des ressources personnelles, construites dans l'expérience, pour faire face à ces imprévus. L'improvisation n'est jamais totale, elle est au contraire réglée (Perrenoud, 1983). Passer par le jeu et recourir à sa propre culture ludique pour construire une séance peut ainsi figurer parmi les ruses (Lantheaume, 2007), voire les stratégies de survie (Woods, 1985) afin de prévenir ou de résoudre certaines insatisfactions et souffrances du métier (Barrère, 2017; Lantheaume & Hélou, 2015).

Conclusion : Le jeu vidéo en classe, une pratique située et scolarisée

Ce travail souhaite participer à la remise en question de plusieurs évidences habituellement accolées aux nouvelles technologies en éducation. Par conséquent, ma démarche emprunte des éléments à l'« approche critique de l'informatique scolaire » portée par Fluckiger (2019, p. 166). Mon enquête est en effet marquée par un « intérêt pour les pratiques ordinaires » (p.168) qui doit permettre une « critique des discours marchands et prophétiques » (p.169) voyant dans le jeu une pédagogie unanimement efficace. À rebours des discours présentant le jeu vidéo comme une innovation pédagogique, voire même une « révolution » (Boudier & Dambach, 2010; Dupire et al., 2011), cette thèse préfère « sortir le jeu vidéo de l'extraordinaire nouveauté » (Berry, 2012, p. 30) en le replaçant parmi les autres travaux sur les nouvelles technologies à l'école. Ces études aboutissent à un résultat globalement similaire : les enseignants ont tendance à formater les outils à leur disposition pour les faire correspondre aux contraintes et exigences de leur métier (Cuban, 2003; Fluckiger et al., 2016). En d'autres termes, ils reprennent le contrôle sur des dispositifs développés à l'origine pour être utilisés hors du système scolaire. Ce constat justifie d'approcher l'usage pédagogique du jeu vidéo par le travail des enseignants en situation.

Pour cela, il est nécessaire de mettre à distance une analyse de la pratique du jeu vidéo en classe s'appuyant uniquement sur les propriétés du dispositif ou les mécaniques de jeu. En effet, la gamification et ses nombreux équivalents masquent la réalité de la pratique en classe. Ce constat justifie l'orientation de ma recherche vers les interactions entre les élèves et

l'enseignant (Altet, 2002 ; Tardif & Lessard, 1999). Mon enquête entend donc étudier comment les enseignants scolarisent le jeu vidéo en l'adaptant à leurs pratiques pédagogiques ainsi qu'aux épreuves et contraintes du métier. Entendu comme le processus de transformation des objets extrascolaires en objets scolaires, je veux compléter la notion de scolarisation en lui ajoutant ces nouvelles dimensions issues des travaux en sociologie de l'éducation. L'étude des pratiques pédagogiques, des processus de popularisation du savoir et d'esthétisation du divertissement, permet de comprendre la mise en forme éducative du jeu et les réceptions diversifiées des élèves. Ces usages de contenus issus de la culture de masse ou de l'expérience ordinaire des élèves peuvent également donner lieu à une « confrontation » (Eloy, 2015, p. 12) avec l'exploitation pédagogique qu'en font les enseignants. En effet, du fait de l'altération des critères de l'attitude ludique (Brougère, 2005) provoquée par la mise en forme éducative, l'expérience du jeu vidéo dans le cadre de la classe peut être radicalement différente de celle vécue dans le cadre des loisirs. Cette perspective permet de considérer le jeu comme situé (Brougère, 2020), c'est-à-dire dépendant d'un espace-temps particulier. L'histoire même du jeu vidéo montre que les modalités de sa pratique diffèrent en fonction du lieu où elle se déroule, de l'université à la salle d'arcade ou au domicile (Triclot, 2011). Il ne peut en être autrement pour l'école : s'il n'y a pas de jeu sans joueur (Henriot, 1989), il n'y a pas non plus de jeu en classe sans enseignant.

Le jeu vidéo est un objet très discret dans les programmes scolaires. Repérer des enseignants pouvant correspondre à ma démarche était donc un défi important dont le chapitre 2 propose de rendre compte.

Chapitre 2 - Les enjeux d'une réputation

Le médiéviste ne peut pas se cantonner à sa propre spécialité : on est historien et il faut regarder ce qu'il se fait ailleurs.

Claude Gauvard (Podcast « Paroles d'histoire », André Loez, n°273, 2023)

I. D'acteur à chercheur : position et trajectoire

Cette recherche doctorale est celle d'un enseignant d'histoire-géographie ayant auparavant utilisé des jeux vidéo dans sa pratique pédagogique au point d'être considéré comme un acteur central sur ce sujet¹. Si la présentation des conditions de l'enquête constitue un « moment obligé » (Bizeul, 2007, p.70) pour tout chercheur, elle semble encore plus nécessaire pour quelqu'un fortement impliqué dans son propre sujet de recherche. Je vais ainsi commencer par montrer comment cette trajectoire a pu aboutir à cette recherche doctorale.

Les débuts de ma pratique du jeu vidéo s'inscrivent dans un cadre assez ordinaire de socialisation familiale, comme relevé par les travaux en sociologie du jeu (Ter Minassian et al. 2021). Ce sont en effet mon père et mon frère qui m'ont initié aux jeux vidéo par l'achat d'un Commodore 64 pour débiter, puis rapidement de la NES de Nintendo. Si je jouais sous leur regard dans le salon familial, la place de la console s'est progressivement déplacée au cours des années 1990 dans ma chambre d'enfant puis d'adolescent. La pratique familiale a rapidement laissé place à celle partagée avec des pairs, rendue possible, entre autres, par les dispositifs permettant à quatre personnes de jouer en même temps sur Nintendo 64 ou Sega Dreamcast. Je me souviens également de pratiques plus distinctives. Mes parents orientaient parfois la pratique par l'achat de logiciels ludo-éducatifs, comme *Aux origines de l'homme*, utilisés sur l'ordinateur familial. Également, avec d'autres amis, pendant mes années collège, je réalise mes premiers écrits sur le jeu vidéo – des « tests » selon le jargon journalistique – dans des fanzines amateurs qui doivent se retrouver actuellement sur des disquettes égarées. Par la suite, les études supérieures ont entraîné, logiquement, une baisse de mes pratiques, le temps de valider un master recherche en histoire médiévale² et de réussir le CAPES d'histoire-géographie en juillet 2010. À titre personnel, il est difficile de saisir l'origine de mon

¹ En 2016, ma chaîne YouTube était citée comme ressource pour trouver des jeux vidéo à utiliser en classe dans l'ouvrage *Apprendre avec les serious games ?* (Alvarez, Djaouti, et Rampnoux 2016).

² Vincent R. (2009). *Le cartulaire de l'abbaye Saint Pierre de Lagny sur Marne : un monastère bénédictin à l'épreuve des crises de la fin du Moyen Âge (XIV^e-XV^e siècles)*. Mémoire réalisé sous la direction de Valérie Theis et Geneviève Buhrer-Thierry. Université Paris Est Marne-la-vallée.

intérêt pour l'histoire et son enseignement. Si j'ai parfois déclaré le jeu vidéo comme déclencheur de mon intérêt pour la discipline dans certaines interviews passées, il serait à présent plus raisonnable de le replacer parmi d'autres pratiques familiales et juvéniles¹.

En septembre de la même année 2010, je pris mes fonctions en tant qu'enseignant stagiaire en histoire-géographie en région parisienne avant d'ouvrir en août 2012, une chaîne YouTube étudiant les rapports entre les jeux vidéo et l'histoire. Par cette création, on pourrait voir les prémices d'une reprise d'étude ou, plus sûrement, le souhait de ne pas limiter mon activité professionnelle à l'enseignement. Cela me permettait également de raviver ma pratique du jeu vidéo et de combiner ce loisir avec une approche disciplinaire. Les premières chroniques de la chaîne étaient consacrées à l'étude des représentations du passé dans les jeux vidéo. Dans mes cours, le jeu vidéo n'était utilisé que de manière illustrative² ou totalement récréative. *Mario Kart Wii*³ fut en réalité le premier jeu vidéo utilisé dans les murs d'une de mes classes en juin 2011. Bien loin des ambitions éducatives futures, je l'apportais pour jouer lors de la dernière heure de l'année après les conseils de classes de seconde. C'était une manière ludique de dire au revoir à ces premières classes. J'amenais ce matériel avec une certaine prudence, n'informant que les collègues avec lesquels j'avais tissé un lien pendant l'année, tout en omettant sciemment de prévenir la direction du lycée et bien évidemment les parents d'élèves. En 2014, j'ai souhaité développer un nouveau format de vidéo sur YouTube en proposant des tutoriels d'usage du jeu vidéo en classe. Le premier tutoriel fut consacré au jeu *Versailles, 1776 Complot à la cour du roi soleil*. Je proposais ainsi une typologie d'exercices autour de ce jeu vidéo afin d'aborder l'absolutisme au programme en 5^e. Chaque chapitre du jeu est consacré à une étape de la journée de Louis XIV et je proposais une activité informatique où les élèves devaient remettre dans l'ordre les scènes cinématiques abordant les activités du Roi à chaque moment de la journée. La deuxième utilisation du jeu consistait à faire jouer les élèves en leur demandant de relever des informations dans le premier niveau du jeu, notamment en lisant les fiches biographiques disponibles en cliquant sur les personnages. Pour finir, je proposais une utilisation plus fine des mécaniques du jeu en demandant aux élèves de résoudre une énigme : en écoutant certains dialogues et observant des peintures dans la Galerie des Glaces, les élèves devaient relever des dates importantes du règne de Louis XIV comme celles de batailles célèbres. Ma vidéo se termine avec des mises en garde sur le matériel : le jeu datant de 1996 il est compliqué de le lancer sur des ordinateurs récents. Je précisais aussi qu'il fallait « impérativement guider la progression de l'élève dans le jeu »⁴. Cette dernière remarque n'est pas sans rappeler l'une des

¹ Sans être exhaustif, les récits personnels de mon grand-père pendant la Seconde Guerre mondiale, la collection d'ouvrages « Histoire Junior » achetée par mes parents ou la découverte au cinéma de *Jurassic Park* en 1993 ont autant participé à mon goût pour l'histoire, voire plus, que la pratique des jeux vidéo.

² Je montrais les murailles des cités médiévales avec une image tirée du jeu *Assassin's Creed* par exemple.

³ *Mario Kart Wii* est un jeu de course de kart.

⁴ JVH - Jeux Vidéo et Histoire. (2014, 26 juillet). *JVH en classe : Versailles, complot à la cour du Roi Soleil*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wcRxotIU3HA>

pistes de réflexion de ma recherche¹. Ainsi, cette vidéo de 2014 proposait une typologie précise des usages du jeu vidéo en classe : l'adapter en vidéo, exploiter son contenu écrit, pratiquer les mécaniques de jeu.

À la suite de cette proposition, partagée sur les réseaux sociaux, j'ai été contacté pour adhérer à l'association d'enseignants d'histoire-géographie *Les Clionantes* afin de créer une rubrique entière dédiée à cette thématique. Dans cette section, je publiais d'autres propositions pédagogiques comme des analyses historiques de jeu à réaliser en classe. J'utilisais notamment *Stronghold*, un jeu de gestion de seigneurie médiévale. Pendant deux heures, les élèves jouaient par deux en salle informatique et devaient remplir une fiche d'activité pour comparer le jeu à des documents historiques. En 2015, la direction de l'association m'informe d'une rencontre à venir avec le cabinet du ministre de l'Éducation nationale. L'objectif de cet échange était de promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes. Il m'est demandé de produire une vidéo sur l'utilisation d'un jeu en classe. C'est ainsi que, caméra à la main, je filmais ma propre séance de géographie avec ma classe de 6^e pendant laquelle les élèves jouaient par deux à *Sim City*, un jeu de simulation de gestion urbaine. En passant dans les rangées, j'interrogeais certains groupes pour qu'ils me détaillent leurs aménagements. En choisissant soigneusement les passages à garder lors du montage, la vidéo n'abordait que les points positifs de la séance (Figure 5).



Figure 5 - Extrait de la vidéo « JVH en classe : Sim City en 6e » Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=-INXg7pyuAo> (Publiée le 10 avril 2015, consulté le 19 mai 2024)

De fait, j'avais choisi, conjointement avec la direction de l'association, de ne pas évoquer certains aspects : il s'agissait en effet d'une séance particulièrement bruyante où une partie de mon énergie était dirigée vers les consignes à donner, le silence à exiger ou les mécaniques de jeu à expliquer. Cette visibilité de mes séances et de mes pratiques pédagogiques a été accentuée par ma participation à des reportages télévisés ou des interviews dans la presse

¹ Voir p.324 : Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants.

écrite. Cette médiatisation – en synergie avec mon usage des réseaux sociaux – accompagnait un sentiment de valorisation appréciable. De plus, cette visibilité numérique participait à une forme de reconnaissance professionnelle (Rigaudière et Connan 2020). En effet, mes activités avec jeu vidéo étaient inscrites dans le projet d'établissement de mon collège d'exercice. En 2015 et 2016, j'ai également pu présenter ces séances au GREID¹ de l'académie de Créteil devant des inspecteurs d'académie ou lors d'évènements comme le salon professionnel Educatec-Tice accueillant institutions éducatives et professionnels de l'industrie éducative.

Si j'ai accepté certaines sollicitations médiatiques², d'autres, qui demandaient d'utiliser un jeu précis à une date planifiée sans égard pour la chronologie du programme et la compréhension des élèves, m'ont rapidement paru futiles et intéressées uniquement par l'aspect spectaculaire de cette « autre » manière de faire classe. Ce début de remise en question s'est accompagné d'un intérêt pour les pratiques des autres. Sur le site collaboratif Nesblog rassemblant des créateurs de contenu sur Internet autour du jeu vidéo, j'ai eu l'occasion de réaliser plusieurs interviews d'enseignants recourant également aux jeux vidéo³. Je leur demandais de parler de leur culture ludique, de présenter leurs séances pédagogiques, d'évoquer les atouts et faiblesses de cette pratique.

De même, d'autres institutions étaient intéressées par mes activités et j'ai ainsi pu intervenir dans des lieux variés. Une de ces rencontres a été plus déterminante que les autres : en décembre 2015, l'historien Julien Lalu m'invite à un colloque consacré aux usages du passé dans les jeux vidéo au cours duquel j'ai pu présenter mes pratiques d'enseignement⁴. Lors de cet évènement, j'ai pu rencontrer plusieurs chercheurs qui m'ont indiqué l'université Paris 13 comme lieu propice à une reprise d'étude. Intéressé par la recherche depuis un master en histoire médiévale en 2009, et échaudé par des traitements médiatiques rendant mes cours plus innovants et efficaces qu'ils ne l'étaient vraiment, la suite de cette réflexion sur l'utilisation pédagogique des jeux vidéo ne pouvait se faire qu'en reprenant les études.

Le mémoire de master Recherche à l'université Paris 13⁵ était l'occasion de réaliser un premier bilan de l'utilisation du jeu vidéo dans l'enseignement secondaire en France (Vincent R., 2018). J'ai d'abord choisi une perspective historique afin d'intégrer le jeu vidéo parmi un ensemble de politiques publiques visant à favoriser les usages de l'informatique en équipant les établissements scolaires. Ce mémoire fut également l'occasion de recenser les travaux traitant spécifiquement du jeu vidéo en classe, dont l'enquête européenne d'*European Schoolnet*

¹ GREID : Groupes de Réflexion et d'Expérimentation Informatique Disciplinaires.

² Je citerai notamment un reportage du site spécialisé VousNousIls en 2016 (disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=k25FNYO9qKE>) et le documentaire History's Creed en 2018 par Arte et le vidéaste Nota Bene (disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=BpSzXmVDh1A>).

³ Le site est désormais hors ligne.

⁴ « L'utilisation du jeu vidéo, une pédagogie innovante ? L'exemple de l'Histoire-Géographie » – Journée d'études « Histoire et jeux vidéo », 16 décembre 2015 – Université de Limoges.

⁵ Aujourd'hui Université Sorbonne Paris-Nord.

publiée en 2009¹. Comme la grande majorité des études sur le jeu vidéo à l'école, cette enquête détaille les objectifs des séances tandis que les interactions entre l'enseignant, les élèves et le jeu restent invisibles à la lecture. Le lancement en mars 2016 du portail académique « Apprendre avec le jeu numérique » m'a permis de préciser ma réflexion en me concentrant sur l'étude de 90 fiches pédagogiques proposées par des enseignants. En confrontant les buts pédagogiques affichés aux travaux de Brian Sutton-Smith, il m'est apparu que ces documents académiques visaient à favoriser l'usage du jeu en classe à travers un ensemble de rhétoriques valorisant les bénéfices du jeu : « le domaine des jeux destinés aux enfants est dominé par la rhétorique du progrès » (2001, p. 51).

Si cette étude de l'histoire du jeu vidéo et de ces fiches pédagogiques permettait de contextualiser cette mise en forme éducative du jeu vidéo, la dimension réelle des pratiques restait encore à défricher. La fin du mémoire était ainsi l'occasion de s'entretenir avec six enseignants repérés dans mon entourage professionnel, et d'aller en observer deux d'entre eux en situation afin de décrire plus précisément les situations d'enseignement en classe. Si cette méthodologie est habituelle pour les sciences de l'éducation, elle était nouvelle pour celui qui étudiait auparavant des manuscrits du XVI^e siècle. J'ai ainsi pu découvrir des enseignants joueurs de jeu vidéo souhaitant intégrer leurs pratiques culturelles dans leurs séances, mais également des professionnels voulant faire évoluer leur enseignement, voire leur carrière, par l'utilisation d'une pédagogie considérée comme innovante. Ces visites en classe m'ont surtout montré l'importance du professeur dans la transformation du jeu vidéo en objet pédagogique et que l'on ne peut étudier cette question uniquement à travers les potentialités du seul dispositif technique.

En parallèle de ce premier travail de recherche, cette prise de distance avec ce statut d'acteur du milieu s'est également effectuée par une autocritique de mes pratiques, par l'intermédiaire d'une vidéo² et d'un billet sur mon site internet³. Suite à des retours pour le moins froids après la publication de mes premiers travaux académiques, il était également nécessaire de quitter l'association *Les Clionautes* plus intéressée par le fait de « promouvoir l'utilisation des technologies numériques dans les pratiques enseignantes »⁴. Il m'a également paru nécessaire de prendre position publiquement sur certains événements organisés entre l'Éducation nationale et des acteurs des industries éducatives⁵. J'interprète ce type d'essais comme un besoin manifeste de se détacher d'une image de « promoteur » des usages des jeux vidéo que

¹ Cette enquête est détaillée p.59.

² Vincent R., (2019), « JVH en classe – Le jeu vidéo en cours d'Histoire : Bilan perso », disponible sur <https://youtu.be/MZAn5aEwHvI>

³ Vincent R., (2020), « Éduquer aux jeux vidéo : retour critique sur l'esprit critique », disponible sur <http://jeuvideohistoire.com/education-jeux-video/> (publié le 4 janvier 2020, consulté le 19 mai 2024).

⁴ Extrait de la page d'accueil du site www.clionautes.org (consulté le 20 mars 2024).

⁵ Vincent R., (2018), « Ubisoft et le ministère de l'Éducation nationale : qui est aux manettes ? », disponible sur <https://jeuvideohistoire.com/ubisoft-education-nationale/> (publié le 18 novembre 2018, consulté le 19 mai 2024)

L'on pouvait encore m'accoler. Ainsi ai-je refusé de proposer des cours avec jeu vidéo pendant le confinement de 2020 sur une chaîne de télévision française : il m'était difficile de concilier une démarche de recherche, analysant les pratiques, à une posture médiatique entraînant assurément une survalorisation des effets pédagogiques du jeu vidéo. Les limites constatées au sein de ma classe, et celles de mes premiers terrains d'observation (Vincent, 2021) m'ont poussé à revoir certaines de mes pratiques (Boutonnet & Vincent, 2022). Cette posture réflexive a eu un coût : au fil du temps, des portes se sont ouvertes, d'autres se sont fermées. Certains interlocuteurs d'hier ne sont plus ceux d'aujourd'hui, notamment du côté des acteurs de l'industrie.

La conduite de cette recherche s'est ainsi faite en parallèle de mes trois rôles que résume bien la journée du 25 février 2020. Le matin, je donnais cours à mes élèves dans mon collège. L'après-midi était consacrée à l'observation du cours de Mahaut, enseignante d'histoire-géographie, dans un collège de région parisienne dans le cadre de cette recherche doctorale. Pour finir la journée, je présentais une conférence à la Bibliothèque Nationale de France sur le jeu vidéo *The Witcher 3* en compagnie de chercheurs invités pour l'occasion. En une seule journée, j'avais exercé mes trois activités : enseignant, doctorant et médiateur. Au fil du doctorat, des choix ont été faits pour conduire cette recherche à son terme. Les quatre dernières années de thèse ont été menées alors que j'étais enseignant à temps partiel dans mon établissement scolaire. De plus, l'activité de médiation sur YouTube a été suspendue en février 2021. Lectrices et lecteurs peuvent ainsi se rendre compte de mon implication sur mon terrain de recherche. Néanmoins, cette trajectoire et cette visibilité m'ont permis de construire mon échantillon. En effet, l'un des défis majeurs de cette recherche était de trouver des enseignants utilisant un dispositif ludique précis. Pour cela, ma réputation sur ce sujet a été un atout pour visibiliser cette recherche.

II. Contacter et être contacté : comment trouver des enseignants ?

Il m'a rapidement semblé impossible de poursuivre ces recherches sur le jeu vidéo en classe sans réaliser des observations directes des pratiques enseignantes. En effet, si des méthodologies centrées sur des entretiens d'enseignants permettent de comprendre ce qu'ils vivent de leur point de vue (Barrère, 2017), elles ne permettent pas de comprendre les pratiques pédagogiques en question. Pour le dire autrement, il me fallait, à mon tour, ouvrir la « boîte noire » de l'école (Barrère, 2003, p. 65 ; Deauvieu, 2009, p. 13), c'est-à-dire entrer dans les classes et étudier les pratiques en situation. Sans cela, je risque d'en rester aux descriptions de pratiques par les enseignants eux-mêmes. Nous le verrons, les attentes des

enseignants, exprimées dans les entretiens avant les séances, sont parfois nuancées, voire déçues, après l'expérimentation en classe.

Certaines recherches peuvent compter sur un réservoir important d'enseignants et avoir le luxe de diversifier les profils d'enquêtés (Barbier C., 2020a), ce qui n'a pu être mon cas. Le but de mon enquête n'était pas d'observer et d'étudier la vie quotidienne d'un établissement scolaire (Marchive, 2011) que j'aurais pu trouver dans mon environnement proche. Il était question ici d'étudier l'usage d'un dispositif en particulier. Il s'agissait ainsi de savoir comment trouver des enseignants utilisant des jeux vidéo, un usage qui reste minoritaire et exceptionnel, même chez les enquêtés.

J'ai tout d'abord choisi de contacter les enseignants qui faisaient partie de mon réseau proche, notamment ceux déjà interviewés dans le cadre de ma participation au site internet Nesblog : Christophe (47 ans, Technologie, collège privé, *Minecraft*) et Anthony (33 ans, Français, collège, *Where is cat*). À partir d'eux, une observation de leur séance était vue comme une prolongation logique de ces premiers échanges. En réalisant une veille attentive sur les réseaux sociaux, j'ai également pu repérer deux enseignantes : Chloé et Morgane. Chloé (38 ans, Français, collège, *Limbo*) a en effet participé à un événement autour des pédagogies innovantes initié dans son académie qui a ensuite été partagé sur les réseaux sociaux. De même, le jeu utilisé par Morgane est la production d'un collectif d'enseignants, dont elle fait partie, qui a une visibilité importante sur plusieurs événements retransmis en ligne ainsi qu'un reportage télévisé dans sa classe. C'est également par cette médiatisation que j'ai pu rencontrer Cédric, autre enseignant de technologie qui utilise *Minecraft* dans sa classe. Ils ont ainsi l'habitude « de faire l'objet d'un regard extérieur » (Van Zanten, 2012, p. 394). Pour moi, ils étaient facilement identifiables et abordables. Cependant, cela pouvait aussi faire courir le risque qu'ils adoptent une posture similaire que celle qu'ils auraient avec un journaliste ou un représentant de l'institution. Je l'ai constaté dans l'une des premières observations avec Cédric, enseignant de technologie qui utilise *Minecraft*. Pendant que les élèves travaillaient en groupe à travers la salle, il me suivait régulièrement, pendant mes prises de notes, pour exposer sa pédagogie et l'efficacité qu'il percevait.

Après ces premières visites, et pour diversifier mon échantillon à d'autres disciplines et d'autres dispositifs, j'ai également choisi de contacter les DANE¹ et les CARDIE² de chaque académie de France par e-mail³. Ces deux entités sont chargées de mettre en place les politiques innovantes et éducatives dans les académies par l'intermédiaire de formations et l'accompagnement des initiatives des enseignants sur le terrain. Ces envois d'e-mails ont cependant révélé leur limite. Si dans la grande majorité des cas, je n'ai pas reçu de réponse, certaines délégations me fournissaient quelques noms d'enseignants :

¹ Délégation Académique au Numérique Éducatif

² Cellule Académique de Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation

³ Voir p.506 : Annexe 2 : Appels à recherche d'enseignants

Courrier électronique envoyé par une DANE, 30 janvier 2019

Bonjour,

Suite à notre entretien téléphonique, vous trouverez ici les noms et contacts des collègues qui acceptent de témoigner :

- Bertrand : framindtest / SVT et liens autres disciplines.
- Elisabeth : cycle 3, projet MineStory, en lien avec d'autres classes en France.
- Tony : Technologie en 4e, projet interdisciplinaire de création d'un jeu vidéo avec une plateforme de formation en ligne.
- Morgane : SVT / en lien avec les escapes games.
- Deborah : HG, pilote le groupe « éducation numérique » de l'académie et qui pourra vous parler des enjeux de la gamification de notre plateforme en ligne.

Le délégué académique m'envoie ici une liste d'enseignants travaillant déjà en collaboration avec la DANE. Je connais déjà Morgane, enseignante de SVT que je suis allé voir en mai 2018. Bertrand et Elisabeth utilisent un logiciel semblable à *Minecraft* respectivement au collège et en école primaire. Or, j'avais observé une séance de ce jeu avec Christophe en février 2018 et j'avais déjà planifié la rencontre avec Cédric au mois de mai 2019. Afin de diversifier mes terrains d'observation, comme il s'agissait du même jeu, je n'ai pas souhaité les solliciter. Après consultation en ligne, la plateforme que gère Deborah s'apparentait à des formes de QCM sur ordinateur, je n'ai également pas donné suite afin de garder mon temps de recherche pour des jeux commerciaux. De même, les projets d'ateliers de création de jeux sortaient de la problématique. Ces différents enseignants et leurs pratiques avaient pour point commun de valoriser l'interdisciplinarité, un terme qui revient régulièrement dans cet e-mail. On note également l'absence de tout jeu vidéo commercial et une préférence pour les activités de création de jeu ou les dispositifs de gamification dans la lignée du portail ministériel « Apprendre avec le jeu numérique ». La principale adjointe de mon établissement a également envoyé un courrier électronique à ses collègues au sein de l'académie. Aucun chef d'établissement n'a répondu à cette sollicitation.

Les prises de contact avec des structures institutionnelles se sont donc avérées décevantes. Néanmoins, j'ai tout de même pu observer deux journées de formation dans une académie du sud de la France en décembre 2019 et en février 2020. J'ai contacté directement les formateurs par le site de leur académie afin de demander si je pouvais être présent lors de ces journées. L'un d'entre deux m'a expliqué que cette formation était une commande du rectorat après un partenariat conclu avec une entreprise de jeu vidéo¹. L'objectif était de favoriser l'usage d'un des jeux de l'entreprise parmi d'autres dispositifs vidéoludiques. Ma présence sur le terrain a été acceptée mais à deux conditions : ne pas filmer la formation et ne pas mentionner le partenariat en ne nommant ni l'entreprise ni le jeu vidéo concerné². La

¹ L'appendice « Appendice : La fabrique médiatique du jeu vidéo éducatif » décrit d'autres liens entre l'industrie vidéoludique et le secteur de l'éducation. Voir p.589.

² Cependant, j'ai pu remarquer dès le mois de décembre 2019 que le partenariat était publiquement mentionné sur le site de l'académie. En décembre 2021, l'entreprise a mis en ligne un publi-reportage racontant l'usage de leur jeu vidéo dans un collège dans lesquels enseignants, développeurs et élèves sont interrogés.

formation était composée d'un temps théorique puis d'une mise en pratique l'après-midi : le jeu grand public était projeté sur le tableau de la salle et des ordinateurs, équipés de *serious games* et de logiciels de création de programmes informatiques, étaient mis à disposition. La deuxième journée (27 février 2020) devait être l'occasion pour les enseignants de présenter des séances avec jeu vidéo mais un mouvement de grève important a perturbé la venue d'une majorité des stagiaires sur le site. Avec cette formation, je souhaitais prendre contact avec les stagiaires pour ensuite observer leur pratique du jeu vidéo en situation : aucun d'entre eux n'a répondu à mon e-mail en date du 27 février 2020, quelques semaines avant la pandémie du Covid 19. Je les ai relancés par courrier électronique le 10 mars 2021 sans plus de succès. Si j'ai pu observer le contenu des formations, il m'était difficile de l'analyser au prisme des enseignants observés par la suite : ces derniers n'ont en effet pas assisté à ces formations. Celles-ci seront donc utilisées avec parcimonie au cours de cette recherche pour mettre en perspective certaines thématiques comme la culture ludique des enquêtés ou la préparation de leur séance.

Il s'est donc avéré nécessaire d'éviter les intermédiaires institutionnels pour contacter les enseignants. En parallèle de ces échanges, j'ai doublé ces premières tentatives par la rédaction d'un « appel à enseignant » sur mon site personnel¹ relayé ensuite via mes réseaux sociaux (Twitter, Facebook, LinkedIn). L'appel se voulait suffisamment large : toutes les disciplines scolaires étaient sollicitées et j'acceptais une définition étendue de « jeux vidéo » allant des jeux grand public aux *serious games*.

Cinq enseignants m'ont contacté directement par ces différents réseaux : Maxime (27 ans, histoire, collègue, *Stop la violence*) Laeticia (27 ans, histoire, collègue, *Assassin's Creed Unity*), Étienne, (35 ans, histoire, collègue, *Discovery Tour*), Mahaut (38 ans, histoire, collègue, *Call of Duty*) et, Nathan (35 ans, histoire, collègue, *Soldats Inconnus*).

Trois autres professeurs ont obtenu l'information par l'intermédiaire d'un collègue connaissant leur pratique : Alexis (29 ans, histoire, collègue, *Ace Attorney*), Adrien (32 ans, histoire, collègue, *Assassin's Creed Unity*) et Sébastien (42 ans, anglais, collègue privé, *Bury me my love*).

En plus du billet de blog, j'ai également choisi d'ouvrir un serveur Discord, un logiciel de discussion en ligne, en novembre 2017 en prévision du doctorat. Composé le 4 novembre 2022 de 478 membres, ce serveur était présenté sur les réseaux sociaux comme consacré aux questions de représentations historiques dans les jeux vidéo et de réflexions sur ses usages pédagogiques. L'idée était d'encourager des enseignants intéressés par la pratique à s'inscrire, venir discuter sur cette plateforme afin de les repérer pour d'éventuelles observations. De plus, le fait de pouvoir s'inscrire sous pseudonyme me semblait intéressant pour mettre en

¹ Voir p.506 : Annexe 2 : Appels à recherche d'enseignants

confiance les enseignants. Pierre (35 ans, Lycée, Philosophie, *Papers, Please*) et Estelle (28 ans, Lycée, Histoire, *This war of mine*) ont ainsi complété mon échantillon de cette façon.

Pour finir, j'ai été contacté par deux enseignants néo-titulaires. Faustine (Histoire, 27 ans, collège, *Assassin's Creed Odyssey*) et Bastien (Histoire et Géographie, 26 ans, Lycée, *Crusader Kings II* et *Cities Skylines*) ont le point commun d'avoir réalisé leur mémoire professionnel sur le jeu vidéo au cours de leur année de stage de master MEEF. Mes vidéos figuraient d'ailleurs dans leur bibliographie. Pour ces derniers, mais également pour d'autres, j'apparaissais comme un producteur de ressources, voire comme un expert du sujet. Au final, l'enquête de terrain repose sur l'observation de dix-sept enseignants du secondaire, onze hommes et six femmes, de disciplines variées : histoire (8), enseignement moral et civique (2), langue (2), technologie (2), physique (1), français (1), géographie (1) et philosophie (1).

J'ai procédé par tâtonnement. De 2018 à 2020, au regard la rareté des pratiques pédagogiques que je souhaitais étudier, j'ai généralement accepté l'ensemble des opportunités qui m'étaient offertes. Ma priorité était en premier lieu d'accumuler le plus de données possible. Au fil de l'enquête, j'ai dû parfois faire des choix afin de varier l'échantillon. Ma démarche emprunte à la « pensée par cas » théorisée et codifiée par Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (2005), démarche habituelle dans les sciences sociales (Hamel, 1997), en anthropologie (Burawoy, 2003; de Sardan, 1995) comme en sociologie (Becker, 1997, 2016). En ce sens, on peut considérer que chaque observation de séance constitue un cas particulier avec des spécificités qui lui sont propres tout en étant partagées par l'ensemble des cas : un contexte d'établissement, un enseignant avec une expérience professionnelle et une culture ludique singulière, une discipline, un jeu vidéo et une mise en place pédagogique spécifique.

Je n'ai commencé à observer des séances en histoire qu'au bout de la huitième visite en décembre 2019 avec le cours de Laetitia intégrant un extrait vidéo d'*Assassin's Creed Unity*. J'ai ensuite réalisé trois terrains d'observation en deux mois sur cette même franchise de jeux vidéo. Cependant, j'ai cherché à faire varier le paramètre de la mise en place pédagogique autour du même jeu : quand Laetitia analysait une bande-annonce du jeu en classe pour répondre à des questions sur documents, Faustine avait enregistré sa propre partie pour la montrer aux élèves afin de remplir un schéma de la cité d'Athènes, sans prise en main du jeu à proprement parler. Ces deux séances ont été complétées le 10 février 2020 par l'observation du cours d'Etienne qui utilisait la version éducative d'*Assassin's Creed Odyssey*, intitulé *Discovery Tour*, permettant aux élèves de se déplacer dans le jeu sans les violents combats de la version vendue d'origine. Pour finir, le 12 février, j'étais dans le collège d'Adrien avec *Assassin's Creed Unity*, où les élèves se succédaient à la manette face au tableau. J'ai ainsi pu faire varier les pratiques pédagogiques autour d'*Assassin's Creed* et elles montraient, de façon comparable, le processus de déludicisation (Potier, 2018 ; Vincent, 2021), c'est-à-dire de mise à l'écart du ludique au profit du travail scolaire. Alors que quatre enseignants utilisant ce jeu avaient été

observés, j'étais en situation de « saturation » de données de ce type. Pour approfondir l'étude du jeu vidéo en cours d'histoire, et surtout l'analyse de ce processus de déludicisation, j'ai décidé de mettre un terme aux observations sur *Assassin's Creed*, pour lequel je recevais toujours de nouvelles propositions, afin de privilégier d'autres approches en faisant varier les autres paramètres : le jeu employé comme les disciplines ou le niveau scolaire. Il devenait nécessaire de recourir à des cas atypiques. Le cours avec *Crusader Kings II* de Bastien (26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd) offrait ainsi ce que Camille Hamidi appelle « des cas limites qui, selon les auteurs, sont tantôt qualifiés de cas négatifs, limites, déviants ou atypiques sans que la distinction entre les notions soit toujours très claire » (2012, p. 96). Ce cas a révélé d'autres aspects que ne montrait guère l'usage pédagogique d'*Assassin's Creed* : si *Crusader Kings II* était bien pratiqué par les élèves, des inégalités de maîtrise du jeu en classe et de cultures ludiques se sont rapidement manifestées¹.

Cependant, cette recherche de cas atypiques s'est heurtée au confinement et à la fermeture des établissements scolaires instaurés en mars 2020 pour contrer la pandémie du Covid-19. J'avais pourtant eu la chance d'avoir programmé, pendant cette période, des observations dans des établissements et des matières qui manquaient à ma collection de cas déjà réunis comme plusieurs cours de mathématiques et une séance de géographie dans un lycée professionnel. L'année scolaire 2021-2022 et des protocoles sanitaires changeants régulièrement a rendu la poursuite du terrain également difficile. L'un de mes contacts, enseignante de mathématiques, n'a finalement pas pu me recevoir, car la direction de son collège interdisait l'accès au matériel informatique (ordinateur, tablette...) pour des raisons sanitaires. Mes dernières observations se sont ainsi déroulées en septembre (Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, 3^e) et novembre 2021 (Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Cities Skylines*) ainsi qu'en février 2022 (Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, 1^{re}). Les établissements étaient situés dans ma région, ce qui n'a pas nécessité d'aménagement important de mon emploi du temps. De plus, les enseignants utilisaient trois jeux que je n'avais jamais étudiés en classe : *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*, *Cities Skylines* et *This war of mine*. Cette recherche a ainsi conjugué des opportunités de proximité et la planification à moyen terme dans les académies hors région parisienne fonctionnant avec des calendriers de vacances scolaires différents.

Les séances de Bastien avec *Cities Skylines* et d'Estelle avec *This war of mine* intervenaient dans des lycées plutôt favorisés de la région parisienne². Elles ont succédé à celle de Pierre avec *Papers, Please* réalisée plus tôt et ont été particulièrement précieuses pour l'enquête. Jusqu'ici, la majorité des cas montrait de nombreuses tensions entre la forme ludique et la forme éducative (Brogère 2010) dans la pratique du jeu vidéo en classe suite à sa « déludicisation ». Les cas dans ces lycées ont permis de révéler des contextes plus favorables à la pratique du

¹ Voir p.306 : Apprendre la vassalité avec *Crusader Kings II*

² Le lycée de Bastien a un Indice de Position Social de 137,8 et celui d'Estelle atteint 120,2.

jeu vidéo que dans d'autres situations observées, notamment les collèges classés en zone prioritaire. Ces cas atypiques ont permis de circonscrire un ensemble de critères pour interroger les données récoltées. Comme le précise Hamidi (2012, p. 96) : « la conception des cas dans leur rapport à la théorie relève d'un processus itératif, elle évolue profondément au cours de l'enquête, doit être remise sur le métier à différents moments de la recherche et n'apparaît pleinement qu'a posteriori ». La collection de cas réunis, entre les cas semblables autour de *Assassin's Creed*, et les cas atypiques, pouvait être analysée selon des éléments de contexte (le niveau scolaire et la culture ludique des élèves, l'expérience de l'enseignant, le contexte social de l'établissement) ou des pratiques pédagogiques (la variété des postures enseignantes, la place de la séance de jeu dans la séquence globale, l'exercice proposé).

En entamant la quatrième année de thèse, il fut décidé d'arrêter progressivement les observations sur le terrain pour laisser place à l'analyse des données. Pour les cas qui manquaient à ma typologie, et que je jugeais importants pour cette « pensée par cas » en cherchant à « mettre la théorie à l'épreuve dans ses marges afin de spécifier ses conditions de validité » (Hamidi, 2012, p. 96), j'ai procédé par entretiens complémentaires¹.

Rencontré sur mon serveur Discord en février 2019, Gaëtan (35 ans, Français, collègue REP+) se montrait particulièrement intéressé par le sujet dans une discipline, le français, où je n'avais étudié que le cas de Chloé. Enseignant dans un collège d'une académie du Nord de la France, je n'ai pas pu programmer une observation aux périodes où Gaëtan comptait utiliser le jeu. Pour Karim (29 ans, enseignant en SEGPA, collègue REP), j'ai appris son utilisation du jeu *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*, le lendemain de sa séance, car ce dernier en parlait sur le réseau social Twitter. Échanger avec lui m'a permis d'avoir des éléments sur le niveau SEGPA, absent de mes observations. J'ai également échangé avec Antonin, stagiaire au cours de l'année 2020-2021. Si je n'ai pas pu observer sa séance, sa proposition autour du jeu de gestion *Les Maîtres de l'Olympe* me semblait intéressante dans la mesure où ce jeu était absent de mes données. Pour finir, j'ai pu m'entretenir avec Hervé, un journaliste spécialisé dans les questions éducatives d'une chaîne de télévision rencontré lors d'un échange sur un réseau social. L'entretien avec Hervé m'a permis de mieux comprendre un autre critère important, même si extérieur à la situation d'enseignement, qu'était la médiatisation de ce type de pratique pédagogique et son incidence sur les carrières enseignantes (Grosiron & Henriot-Van Zanten, 2001).

Cette recherche a été réalisée en parallèle de mon activité d'enseignant. De cette condition découle un ensemble de contraintes sur l'enquête de terrain : il m'était en effet impossible d'effectuer des observations prolongées dans des établissements en raison de mon propre emploi du temps. Il fallait se mettre d'accord quelques semaines en amont avec les enquêtés pour préparer ma venue. Certaines matières scolaires sont plus aptes que d'autres à modifier

¹ Voir p. 505 : 3) Entretiens complémentaires

leur progression sur l'année. En effet, les enseignants de mathématiques avec lesquels j'ai échangé pouvaient déplacer plus facilement leur séance pour correspondre avec mes disponibilités tandis que les professeurs d'histoire-géographie étaient plus contraints par l'avancée chronologique du programme. La période des vacances scolaires d'hiver et de printemps était l'occasion d'avoir plus de marge de manœuvre dans mes déplacements. Enseignant en Zone C, je profitais de ces périodes pour effectuer des observations dans les zones A et B. Le mois de février 2020 a d'ailleurs été particulièrement fructueux : entre le 10 et le 14 février, j'ai observé les cours d'Etienne (2 séances), Chloé (5 séances) et Adrien (2 séances).

Une présence plus longue sur le terrain aurait sûrement permis de mieux cerner la place de la séance vidéoludique dans la pratique globale de l'enseignant, ainsi que celle de l'enseignant dans son établissement, tout en permettant de « renforcer les liens » (Marchive, 2012, p. 81) avec les enquêtés. À plusieurs reprises, j'ai pu assister à d'autres séances des enquêtés sans usage du jeu vidéo, dans le cadre d'une pédagogie plus habituelle de leur part¹. Elles me permettaient ponctuellement d'effectuer une mise en perspective de la pratique du jeu vidéo au sein de la pédagogie générale de l'enseignant et de déterminer différences et similitudes. Toutefois, une immersion longue en milieu scolaire n'est pas sans difficulté pour le chercheur. En effet, Alain Marchive (2012) a dû faire relire le manuscrit de son ouvrage à la principale du collège étudié avant publication. Cette dernière a même souhaité que le chercheur modifie une partie sous prétexte qu'il rendait compte d'un conflit entre elle et un professeur.

J'ai conscience que ma posture, entre ancien acteur et chercheur, présente une certaine ambiguïté. Sans ce « passé » de producteur de contenu, ma médiatisation et ma présence sur les réseaux sociaux, il aurait été difficile, voire peut-être impossible, de constituer l'échantillon de cette enquête. Par ailleurs, un tel positionnement crée inmanquablement des attentes diverses chez une partie des enquêtés. Il est à présent nécessaire de rendre compte du rapport que j'ai entretenu avec les enseignants interrogés.

III. Collègue, chercheur, formateur, inspecteur ou traître ?

Étudier des enseignants utilisant des jeux vidéo alors que je le suis moi-même et que certains des enquêtés me connaissaient avant le début de cette recherche est une posture particulière qui mérite d'être explicitée. Les retours réflexifs sur leurs enquêtes d'Anne Barrère (2005) et d'Alain Marchive (2012) ont été particulièrement utiles pour établir mon rapport aux

¹ Ce fut le cas pour Pierre, Sébastien, Maxime, Étienne, Adrien, Alexis et Nathan. Ces séances sans jeu vidéo se déroulaient soit avant soit après la séance que nous observions dans le cadre de la recherche doctorale.

enquêtés et au traitement des données. En effet, Marchive et Barrère ont tous deux été enseignants dans le secondaire avant d'entreprendre des recherches universitaires. Ils ont ainsi pu mettre à profit leurs réseaux dans leurs travaux. Marchive a effectué une enquête dans un collège (2011) où il a enseigné en début de carrière. Pour son ouvrage sur le travail enseignant (2002), l'échantillon de Barrère était, pour une partie, constitué d'anciens collègues de l'un des établissements fréquentés au cours de sa carrière. Dans mon cas, le fait d'investiguer un outil et une pratique pédagogique en particulier ne me permettait pas de faire de même. Malgré les tentatives de contacts et les e-mails envoyés, je n'ai jamais eu à observer d'anciens collègues ou à me rendre dans mes précédents établissements. Cette familiarité des lieux pour l'un, des enseignants pour l'autre a permis aux deux chercheurs d'échanger sur des sujets de discussion vraisemblablement difficiles à évoquer autrement : « L'ennui, le chahut, l'allergie à la pédagogie, à la hiérarchie et aux collègues sont, bien entendu, davantage abordés avec les familiers qu'avec les autres. » (Barrère, 2005, p. 69). Par conséquent, faire une recherche sur son propre travail implique à coup sûr de devoir « se raconter » sur le terrain, de s'impliquer personnellement auprès de ceux que l'on étudie. Afin d'étayer les interactions que j'ai eu avec les enquêtés, l'article de Thizy, Gauglin et Vincent (2021) a été précieux dans ma réflexion. Les autrices décrivent, éléments empiriques à l'appui, les intérêts et limites de la mobilisation de leur expérience personnelle, leur « récit de soi », pour obtenir confiances et confessions de leurs propres enquêtés.

Dans mon cas, voulant dépasser une approche formelle de l'étude du jeu vidéo et de ses potentialités pédagogiques, j'avais besoin d'entrer en classe et d'obtenir la confiance des enseignants, une « condition sine qua non de la relation d'enquête » (Marchive, 2012, p. 82). Or, s'il est attendu qu'un chercheur prépare son entrée sur le terrain, il est moins convenu d'envisager sa « sortie » ou du moins, les attentes que sa venue pourrait engendrer. De fait, mon arrivée dans les établissements était également l'objet d'attentes.

A. Étudier des collègues : des connivences multiples à interroger

Qu'une connivence existe avec les enquêtés n'a en réalité rien d'étonnant. Il semble cependant crucial d'en expliquer les différents aspects mais, surtout, de montrer en quoi ce récit de soi (Rigaudière et Connan, 2022 ; Thizy et al., 2021) a permis de construire une posture de chercheur et d'obtenir des informations. Cette connivence, voire cette familiarité, est déjà visible dans les entretiens par l'utilisation systématique du tutoiement qui remplace généralement le vouvoiement de la prise de contact.

1) Connivence de genre et de culture ludique

Les chercheurs peuvent entretenir une connivence de genre (Thizy, Gauglin, et Vincent 2021) avec les enquêtés afin de faciliter la prise de parole sur des sujets parfois difficiles. Dans mon cas, étant joueur de jeux vidéo, j'ai pu compter sur une connivence de culture ludique masculine et générationnelle¹ avec certains des enquêtés.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Crusader Kings II*, entretien pré-observation

RV : Est-ce que tu peux un peu me décrire tes pratiques de jeu ?

Bastien : Ouais bah disons que, bon je suis joueur PC principalement, j'ai commencé sur consoles, j'ai beaucoup joué à *Zelda*, *Mario*, mon premier jeu c'était *Zelda III Link to the past*.

RV : Le meilleur.

Bastien : Voilà (*rire*) exactement, que j'ai refait plus tard, je l'ai jamais fini donc j'ai réussi à le finir mais voilà, des jeux d'aventures, jeux de rôle beaucoup, ce qui reste mon genre de jeu préféré, ou alors les jeux plus plateformes, *Metroïdvania* par exemple, en ce moment je joue à *Dragon Quest XI* et à *Ori and The Blind Forest* et donc *Ori* c'est un excellent jeu, et à côté de ça *The Witcher 3*, *Assassin's Creed Odyssey* que j'essaye, j'ai pas encore fini, *Breath of the Wild* aussi enfin voilà, ce genre de jeu d'envergure

Ma brève réaction à l'évocation de *Zelda III*, un jeu de mon enfance, a provoqué le rire de l'enquêté tout en contribuant éventuellement à sa mise en confiance. Par cette intervention, je montre également aux enquêtés qu'ils peuvent s'étendre plus en détail sur leur carrière de joueur, en nommant des jeux précis, ce que Bastien fait immédiatement. Sur cet aspect, il est cependant notable que les enseignantes de mon échantillon se soient confiées plus brièvement sur leur culture ludique.

Laeticia, 27 ans, Histoire, collègue, *Assassin's Creed Unity*, entretien pré-observation

RV : Tu joues à quoi ? Et à quelle fréquence ?

Laeticia : Quasiment tous les week-ends et je suis plus sur des action-RPG, J-RPG, *Final Fantasy*, *Kingdom Hearts*... *Assassin's Creed* j'y joue un peu.

RV : Et tu n'en viens pas à jouer à des jeux qui sont liés à ta matière pour voir comment tu pourrais les transposer ?

Laeticia : Non parce qu'après pour moi le jeu vidéo reste quand même un loisir, non j'ai plus de mal avec ça. Mais les jeux genre *Civilization* ou autres, ça m'intéresse pas du tout donc...

RV : Pourquoi ?

Laeticia : Bah je sais pas (*rire*)... Tu vois j'aime bien quand c'est plus ludique et que ça change un peu...

Ici, l'échange est plus bref et moins spontané. Ce constat ne peut s'expliquer uniquement par la différence de genre mais également par un écart entre certaines pratiques déclarées. On notera aussi que je n'ai pas choisi de creuser, sur le moment, ces références vidéoludiques et que j'ai ramené immédiatement ces loisirs à sa pratique professionnelle lors de la deuxième

¹ Né en 1985, je suis proche de l'âge d'une partie des enquêtés. Nathan parla même de « génération *Jurassic Park* » pour qualifier notre découverte commune de ce film à sa sortie en salle en 1993.

question. C'est d'ailleurs uniquement chez les femmes que l'on trouve des enquêtées qui ne jouent pas aux jeux vidéo, comme Chloé ou Morgane.

2) Connivence professionnelle

Au premier abord, connaître le métier et avoir déjà expérimenté la pratique du jeu vidéo en classe ne peut qu'être un atout. En effet, avec les enquêtés, je partage un vocabulaire professionnel commun. Qu'un enseignant soit TZR¹, qu'il participe au GPDS² de son établissement ou qu'il peine à utiliser le VPI³ de sa salle avec sa console de jeu, aucun de ses termes ne m'était inconnu. S'adresser aux enquêtés en s'appuyant sur le fait d'exercer le même métier permettait d'empêcher d'être pris pour un autre (Thizy, Gauglin et Vincent 2021), comme un journaliste ou un inspecteur, d'autant plus que certains enseignants, les plus visibles dans leur académie, sont relativement habitués à ces visites. Il serait ainsi tentant de se qualifier de « membre affilié » (Marchive, 2012, p. 82) mais le fait de ne pas enseigner les mêmes matières ou de ne pas travailler dans les mêmes contextes se rappelait rapidement à moi. Cela pouvait par contre être un atout pour préciser des éléments de la pratique.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, 5e, *Minecraft*, entretien pré-observation

RV : Parce qu'avant tu avais une manière on va dire, c'est toujours le truc qu'on dit, mais une manière plus classique d'enseigner c'est ça ?

Cédric : C'est ça exactement, le traditionnel cours

RV : Mais en technologie tu entends quoi par-là, parce qu'en histoire je vois un peu mais en technologie moins.

Cédric : Ben c'est pareil hein c'est une matière comme les autres, y'a pas de changement, le traditionnel ça ressemble à la même chose on va faire cours TP⁴ contrôle, cours TP contrôle... en fonction des professeurs, mais voilà ça tourne toujours de ça quoi

Nombre de mes interventions témoignent d'une forme de complicité avec des enquêtés effectuant le même travail que moi. Il m'arrivait parfois de réagir aux conditions d'enseignement dans leur établissement.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2^{nde}, *Crusader Kings II*, entretien pré-observation

RV : Du coup, tu peux me présenter l'établissement où tu vas utiliser le jeu ?

Bastien : Bah en fait c'est le lycée [*nom du lycée*] donc lycée général et technologique très grand avec 476 élèves seulement en seconde.

RV : Ah ouais...

Bastien : Ouais (*rire*) c'est assez impressionnant, je sais pas exactement comment, mais ils ont réussi à garder des classes de 2^{nde} de 24 élèves maximum.

RV : Quelle chance !

¹ Titulaire de Zone de Remplacement.

² Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire.

³ Vidéo Projecteur Interactif.

⁴ Travaux pratiques.

Lors de mes premières années d'enseignement, j'ai exercé en lycée avec des classes de seconde et de première avoisinant les 35 élèves. Les effectifs de Bastien ne pouvaient que me faire réagir, ce qui souligne une nouvelle fois la complicité dans l'échange. Par souci de neutralité, j'aurais pu choisir d'éviter de mentionner mon expérience du jeu vidéo en classe¹, afin de préserver mon enquête de certains biais. J'ai préféré, lors de certains instants de l'entretien, utiliser mes expérimentations pour relancer la conversation et rassurer les enquêtés lorsqu'une situation ne se passe pas exactement comme prévu en amont.

Ci-dessous, Bastien me raconte les difficultés de prise en main du jeu par les élèves :

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Crusader Kings II*, entretien post-observation

Bastien : [...] le moment décevant c'est les élèves qui s'ennuient ou qui ne comprennent pas trop ce qu'ils font, qui finissent par cliquer partout, le groupe de la fille qui lisait, bah Anissa elle cliquait un peu partout elle n'était plus du tout, elle savait pas quoi faire et là en plus moi-même j'ai un peu un sentiment d'impuissance parce que j'ai du mal à rattraper derrière l'intérêt pour l'élève parce que voilà c'est plus complexe quoi.

RV : J'avais le même truc quand je faisais *Stronghold* avec des filles qui avaient du mal à jouer, à gérer leur seigneurie parce que le *gameplay* souris/clavier c'est pas si simple.

Bastien : Je pense qu'on aurait fait des expérimentations il y a quinze ans, le *gameplay*, je pense qu'ils sont tellement habitués au tactile maintenant, qu'il y a une ergonomie tellement différente et là, bah vraiment le clique/glisser et quelque chose qui n'est plus instinctif mais sur *Stronghold*, c'était combien de temps ?

RV : Au début je faisais deux heures avec fiche de questions et fallait se battre un peu pour remplir les questions et là en plus c'est plus léger ce que tu fais, c'est de la prise de note de leurs expériences mais moi, je leur demandais de comparer avec des documents historiques et tout, c'était trop dur en fait. Tu dois être fatigué là, tu as été énormément sollicité.

Je m'adresse ici à Bastien d'égal à d'égal, adoptant même une posture compréhensive vis-à-vis de l'importante énergie dépensée pendant le cours, difficulté que j'ai déjà vécue lorsque les élèves jouent par groupe et posent de nombreuses questions. De plus, je donne déjà des recommandations, des conseils qui peuvent s'apparenter à une posture de formateur de professeur d'histoire-géographie.

3) Une connivence disciplinaire : le cas particulier des enseignants d'histoire-géographie

Comme évoqué précédemment, une partie des enquêtés me connaissait avant le début du doctorat, certains utilisaient même mes séances partagées sur les réseaux sociaux. Faustine et Bastien, deux enseignants d'histoire néo-titulaires, se sont servis de mes premiers travaux pour leur mémoire de recherche. Mes vidéos sont ainsi parfois citées comme des déclencheurs : « [...] j'avais vu tes vidéos et celle que tu avais faite dans l'*Assassin's Creed* de Constantinople et je m'étais dit que c'était possible [...] donc moi aussi l'idée, c'était vraiment

¹ Notamment dans le cas des enseignants qui ne me connaissaient pas.

de reconstruire un plan de la ville donc en repérant les lieux, ça me semblait pas mal comme plan de départ. » (Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Odyssey*, entretien pré-observation). En plus d'avoir connu *Call of Duty WWII* à travers l'une de mes vidéos, Mahaut utilise l'une de mes propositions autour d'*Assassin's Creed* et de la reconstitution de la ville de Damas avec ses classes de 5^e : « Encore une séance que je t'avais piquée » (38 ans, Histoire, Collège REP, 3^e, *Call of Duty WWII*, entretien pré-observation). Lorsque j'entendais un enseignant parler de mes expérimentations passées, je réagissais souvent de manière assez distante, afin, une nouvelle fois, de préserver une impossible neutralité. Or, en faisant l'effort de me mettre de côté, ces propos sont précieux pour comprendre le matériel éclectique que peuvent utiliser les enseignants pour préparer leur séance avec jeu vidéo. Cette « pudeur » peut être interprétée a posteriori comme une manière de ne pas intervenir directement sur la transformation du métier enseignant, soupçon qui peut parfois peser sur les chercheurs en éducation. Mon objectif, comme celui d'autres chercheurs (Barrère et al., 2008; Morand & Serres, 2016), est plutôt d'accumuler une somme d'informations sur les pratiques qui pourrait ensuite, avec le temps, servir à fournir des clés de compréhension. Pour éviter cette « position de surplomb des chercheurs » (Morand & Serres, 2016, p. 3) sur leurs enquêtés, il me semblait ainsi important de ne pas rappeler mes pratiques passées en priorité, mais de les utiliser avec parcimonie dans les échanges et seulement quand cela apparaissait nécessaire, comme en témoignent les échanges précédents avec Bastien. Malgré ma prudence, j'ai été parfois questionné sur « l'efficacité » des dispositifs pédagogiques observés.

B. Le coût de la réputation

L'arrivée dans l'établissement entraînait certaines attentes de la part des enquêtés, mais également de la direction des établissements. J'étais interrogé sur l'efficacité pédagogique du jeu vidéo en termes de transmission des savoirs mais également sur l'utilisation des données. Les enseignants étaient plus intéressés par un retour immédiat sur la séance observée, ce qui pouvait me mettre en difficulté dans certains cas.

1) Quels retours donner aux enquêtés ?

Sans surprise, ce sont surtout les échanges avec les personnels de direction qui m'ont renvoyé à ma posture de chercheur et à mon statut d'« étranger » au sein des collèges et lycées. En effet, dans certains cas, le chef d'établissement désirait en savoir plus sur les raisons de ma venue, comme dans l'un des collèges où exerce Étienne (Histoire, 35 ans, *Discovery Tour*). À la demande de sa principale, j'ai été conduit par Étienne à son bureau afin d'expliquer le but de ma recherche. Ce fut un cas minoritaire dans l'échantillon, car je n'ai brièvement rencontré

que six chefs d'établissement sur les dix-neuf collèges et lycées visités¹. De plus, les principales d'établissement s'intéressaient en premier lieu à l'usage des données enregistrées en classe. Parfois, la discussion était consacrée à un événement exceptionnel comme lorsque la principale du collège de Maxime (EMC, 27 ans) nous informe d'une panne de la connexion Internet lors de mon arrivée dans l'établissement. Moins courants étaient les échanges sur la recherche en elle-même et ses enjeux pédagogiques. À ce sujet, j'étais surtout interrogé sur l'efficacité du dispositif, notamment sur la motivation des élèves.

Les observations en lycée ont été caractérisées par une absence quasi totale des proviseurs. Contrairement aux lycéens plus âgés, ma méthodologie centrée sur la captation vidéo des séances pouvait susciter des inquiétudes auprès des publics plus jeunes. Par exemple, le principal adjoint du collège de Laetitia (27 ans, Histoire, *Assassin's Creed Unity*) m'a interdit l'utilisation de la caméra malgré la garantie de l'anonymisation des données² et le floutage du visage des élèves. J'ai seulement pu enregistrer la séance en audio. L'observation dans l'établissement de Chloé (Français, 38 ans, collège, *Limbo*) est exceptionnelle dans l'échantillon. C'est en effet le seul cas où j'ai pu rester deux jours entiers, soit le temps le plus long sur le terrain. Cette organisation a été permise en partie par les vacances scolaires de la Zone C, celle de mon propre établissement scolaire. Cette présence « longue » s'explique également par la configuration particulière de ce collège qui possède un internat pour certains élèves, dans lequel j'ai pu obtenir une chambre pour deux soirs. Ce temps m'a permis d'être plusieurs fois dans la salle des personnels du collège, de partager des repas avec une partie de l'équipe pédagogique le midi et en soirée. J'ai également pu assister à d'autres cours, notamment une séance de cinéma animée par le professeur d'arts plastiques où les élèves devaient produire leur propre séquence vidéo.

Les enseignants pouvaient également se servir de mon enquête pour justifier et légitimer leur pratique. Ma venue était indiquée dans la fiche de projet de Nathan (Histoire, collège, 35 ans, *Soldats Inconnus*). L'enseignant souhaitait en effet développer un projet autour du jeu vidéo et de l'histoire, ce qui nécessitait des moyens pour financer des heures supplémentaires. En cela, la visite d'un chercheur spécialiste du sujet pouvait fournir une caution intéressante à faire valoir. De même, lors de mon observation du cours d'Estelle (28 ans, Histoire, Lycée), le proviseur du lycée est venu rapidement dans la salle de classe afin d'assister à la séance³. Pendant que les élèves étaient devant *This war of mine*, Estelle a échangé avec son chef d'établissement qui lui a proposé d'écrire un article sur cette séance « spéciale » pour le journal du lycée, dans lequel ma présence était mentionnée.

¹ L'échantillon comporte dix-sept enseignants. Deux d'entre eux ont été observés dans deux établissements différents, portant ainsi le nombre à dix-neuf collèges et lycées en totalité.

² Les enquêtes ont été anonymisées grâce à l'outil de Baptiste Coulmont (<https://coulmont.com/bac/>) qui permet de sélectionner des prénoms socialement proches à partir des résultats du baccalauréat.

³ Ce proviseur apprécie d'ailleurs les jeux vidéo. Sous la forme d'une anecdote, Estelle nous raconte qu'ils ont joué ensemble à *Mario Kart* lors d'une session de son club Jeux Vidéo sur la pause méridienne.

Cependant, ma réputation a un coût, celui de devoir répondre aux attentes des enseignants en retour. En effet j'ai été parfois questionné lors de l'entretien de débriefing sur mes impressions. Les enseignants, qui m'ont parfois contacté directement pour participer à l'enquête, sont intéressés par un retour sur leur pratique.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, entretien post-observation, 3 mai 2019

Pierre : Et du coup toi par rapport à ce matin, la séance qui te paraît la plus efficace ?

RV : Je ne sais pas, je suis pas vraiment sur l'efficacité du dispositif mais... les deux sont vraiment intéressantes à superposer je pense. J'aurai un peu de mal à trouver une préférence.

La question de Pierre est orientée sur l'efficacité générale de la séance, qui pourrait être vue comme une contrepartie à ma venue en classe. Les enquêtés ont légitimement envie de savoir ce qu'un chercheur peut penser de leur séance. Au début de l'enquête, je me sentais obligé d'afficher une certaine neutralité pour contrebalancer cette image d'enseignant-expert. En pratique, cette posture s'est avérée difficilement tenable. De plus, les éléments pour nuancer cette posture d'expert étaient assez évidents : je n'avais jamais utilisé de jeu vidéo en lycée et je n'avais jamais enseigné dans des collèges classés REP. Tout en ayant une expérience générale et située du métier d'enseignant, ces différences de contexte, influant sur le quotidien du métier de manière importante, me permettaient au fil des visites de conserver une grande curiosité sur les multiples établissements et usages observés. Conjointement avec la conduite de cette recherche et de la rédaction de mes premiers résultats, j'ai évolué sur ce point comme en témoigne l'extrait suivant.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, 1^{re}, entretien post-observation, 3 février 2022

RV : Écoute, pour moi, c'est bon, tu me demandais mon avis, non, je crois ?

Estelle : Ah oui (*rire*)

RV : Alors pousse vers le haut, pousse vers le bas ? (*rire*) Non non, non. J'ai trouvé ça super intéressant parce que justement je trouve que le jeu colle bien avec ça. Je trouve que justement cette séance ça montre que pour faire une bonne séance avec un jeu vidéo, bah finalement faut remplir pas mal de critères et c'est assez exigeant. [...] tu étais en demi-groupe, t'étais dans une salle, voilà dédiée un petit peu pour ça, tu avais des élèves très très très bons quand même [...] c'est la première fois que je vois des élèves qui prennent en note ce qui se passe à l'écran [...] tu as aussi des élèves qui connaissent le jeu qui aident à la progression [...] je me suis dit dans d'autres contextes, en avec des élèves de 3^e par exemple, en collège, ça serait peut-être pas si simple de le mettre. Peut-être que je me trompe, je sais pas.

Presque trois ans après l'échange avec Pierre, l'entretien avec Estelle montre une autre approche. J'ai également trouvé que verbaliser à haute voix au cours d'un échange permettait d'affiner l'analyse. En effet, énoncer les critères auprès d'Estelle m'a permis de me rendre

compte des conditions favorables pour l'utilisation d'un dispositif ludique en classe¹. Le fait de donner mon avis sur un cours d'histoire, plutôt que sur une discipline que je ne maîtrise pas comme la philosophie, peut également expliquer cette différence de discours. Il a cependant été difficile d'effectuer des retours réguliers, d'autant plus que la crise sanitaire de 2020 a provoqué une rupture dans le suivi des enquêtes. Comme le souligne Marchive « le temps de la recherche n'est pas celui de la pratique : le premier est un temps long, le second se passe dans l'urgence. » (2012, p. 86). Envoyer la captation du cours m'a semblé être le meilleur compromis pour compenser cette absence d'analyse immédiate.

J'ai parfois voulu discuter de certains aspects précis de l'enseignement de l'histoire par les jeux vidéo. Suite à mes expérimentations personnelles et à mes premières enquêtes de terrain (Vincent R., 2021), il m'est apparu que l'analyse historique de ces fictions était souvent ardue pour des élèves de collège. J'ai essayé de voir si mes craintes étaient partagées par les enseignants d'histoire. Mahaut, enseignante d'histoire dans un collège REP, utilise des vidéos de *Call of Duty WWII* avec sa classe de 3^e. Elle leur demande de comparer la représentation d'un camp de prisonnier de guerre dans le jeu vidéo avec des sources historiques. L'une des scènes cinématographiques dans *Call of Duty* montre un prisonnier américain exécuté par balle. L'une des photographies du corpus de document montre des juifs exécutés par des *Einsatzgruppen*².

Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, 3e, entretien post-observation

RV : D'ailleurs, est-ce qu'il n'y en a pas qui se trompent quand tu leur demandes de souligner les points en commun, je me suis demandé si y'en a qui n'allait pas confondre la séquence du jeu [...] avec les documents photographiques sur les Einsatzgruppen ?

Mahaut : Bah on en a discuté parce qu'en effet [...] y'a des documents qui décrivent la manière de faire des Einsatzgruppen et on voit bien qu'il y a des différences [...] là-dessus on a bien ciblé et là-dessus tout est souligné en rouge [...] on a bien conclu qu'il y avait visuellement des éléments qui pouvaient laisser une ambiguïté mais qu'en fait tout le reste ne correspond pas du tout aux Einsatzgruppen donc non, à priori non, après j'ai toujours des surprises au moment des évaluations mais ça c'est comme pour n'importe quelle mise en œuvre de cours

Interrogées à chaud juste après la séance, et se sentant potentiellement évaluées par un chercheur, il est compréhensible que les enquêtés n'entendent pas forcément mes réserves.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 4e, entretien pré-observation

RV : Du coup, tu leur en parles des incohérences, tu leur fais un petit moment d'analyse critique ?

Adrien : Ouais ouais bah au fur et à mesure je dis des trucs par exemple quand, tu verras, quand on

¹ Ces situations sont analysées à partir de la page 156 : Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux ».

² Littéralement « groupe mobile d'intervention », le terme *Einsatzgruppen* désigne des groupes armés, commandés par le service de répression de l'Allemagne nazie, chargés d'exécuter par balle les civils juifs dans les territoires occupés de l'URSS.

ira se balader sur la salle des états généraux, quand on regarde sur le tableau de Monet, on voit que les états généraux sur le tableau sont mis en Noir, ce qui est véridique en fait mais dans le jeu vidéo ils ne sont pas en noirs, alors je leur fais deviner pourquoi.

[...]

RV : Tu n'as pas peur qu'il reste avec l'image du jeu et que cette analyse critique ne reste qu'au second plan ?

Adrien : Bah ouais, c'est le risque après, je mets beaucoup l'accent, je me moque un peu du jeu quand, je leur montre sur une petite vidéo aussi que quand y'a la prise de la Bastille, dans une des cinématiques on entend tout de suite la Marseillaise alors qu'elle n'a pas été encore inventée donc là ça, ils le retiennent bien et je pense qu'ils arrivent à retenir que, même si c'est un jeu qui se rapproche de la réalité, en tout cas, qui a vocation d'être historique, on pourra jamais avoir 100 % de réalité, mais...

Le temps de l'entretien n'apparaît pas toujours comme le moment le plus opportun pour tenter de montrer ce qui pourrait rendre délicats les apprentissages par le jeu. Dans les trois extraits ci-dessus, j'avance avec prudence. Peut-être aurais-je pu apporter mes constats de manière plus directs mais cela au prix de contrarier les enquêtés et de se muer en inspecteur, ce que je ne souhaitais pas. Seulement, même si je voulais éviter tout jugement pour ne pas heurter les enseignants, l'un·e¹ des enquêtés m'a exprimé un mécontentement important suite à une conférence donnée en ligne lors du mois d'avril 2020.

2) Celui qui critique, celui qui trahit

À cette date, je suis en effet contacté par une association d'étudiants en histoire pour réaliser une conférence sur l'usage pédagogique du jeu vidéo. Je débute ma présentation par une étude du rapport qu'entretient le jeu vidéo *Assassin's Creed* avec l'histoire, avant d'aborder la méthodologie de ma thèse et trois exemples d'observations de terrain montrant différentes pratiques pédagogiques autour de ce jeu vidéo. Je conclus ensuite sur les pratiques observées : la déludification du jeu vidéo, les malentendus socio-cognitifs (Bautier & Rayou, 2009) constatés, en plus de l'effet « prof-cool² » sur la relation entre enseignant et élèves. Quelques jours plus tard, je reçois cet e-mail d'un·e enquêté·e que je choisis de retranscrire entièrement.

Je suis tombé·e mercredi par hasard sur la vidéo [nom de l'évènement en ligne] à laquelle tu as participé. Je t'avoue avoir été assez surpris·e de voir que tu parlais de mon expérience en classe et de celle des deux autres collègues sans nous citer³ et sans nous en avoir informé.

¹ Pour ce genre de cas, j'emploie un terme neutre et non-genré.

² Ce terme, témoignant de la bonne image que les élèves peuvent avoir de leur enseignant par l'usage d'un jeu vidéo, n'est pas de ma création mais a été prononcé par d'autres enseignants de l'enquête comme Adrien, Chloé et Bastien. Cet aspect relationnel de l'usage pédagogique du jeu vidéo sera développé à partir de la page 209 : Style pédagogique, réputation et carrière : ce que le jeu vidéo fait aux enseignants.

³ Dès la prise de contact avec les enquêtés, je leur précise que leur prénom sera anonymisé. Certains ont d'ailleurs pris les devants en me le demandant immédiatement. Dans le cas de l'enquêté·e, je lui ai expliqué cette modalité dès le début de notre entretien enregistré : « - Je rappelle que j'anonymise tout, que ça soit les noms des profs ou des élèves, le nom de l'établissement etc... - Oui, pas de problème. ». (19 janvier 2020). De plus, l'anonymisation des enquêtés était notée dans le texte expliquant ma recherche d'enseignant. Voir p.507 Billet de blog : Appel aux enseignant·es utilisant le jeu vidéo en classe (Collège-Lycée)

Ta démarche ne m'a pas beaucoup plu. Tu fais une critique pour ta thèse mais avec un manque de considération pour le travail d'autrui. J'ai la sensation d'être vue comme une "expérience" à ta thèse sans que tu examines l'élément essentiel pour moi : L'apprentissage de [notions du programme] à partir du jeu vidéo.

Je me suis beaucoup engagé·e dans ce travail et pour moi le but de nos échanges était de pouvoir échanger sur nos pratiques (comme je te l'ai souvent dit) pour améliorer l'insertion du jeu en classe avec des propositions d'activités. Au final, je constate que tu critiques la façon dont nous utilisons le jeu mais ces critiques ne sont pas constructives.

D'ailleurs je ne suis pas d'accord avec toi, tu dis que seuls les bons élèves bénéficient du jeu vidéo en classe mais pourtant cela permet de raccrocher certains élèves démissionnaires. Le jeu vidéo permet une immersion dans le passé. Il y a des erreurs certes mais cette immersion est essentielle pour rappeler aux élèves que l'histoire est vivante. De plus, les élèves sont en permanence confrontés à des films, séries bd (et autres médias) contemporains dans différentes périodes bourrées d'erreurs historiques. Il est donc nécessaire selon moi de développer leur esprit critique dès le plus jeune âge pour qu'il sache différencier le vrai du faux. Ce travail n'est donc pas ambitieux selon moi mais nécessaire. Il faut initier les élèves à la méthode historique. Et je constate que les élèves ont retenu des choses, même en fin d'année pour les plus perdus.

J'ai contacté l'enseignant·e par sms pour lui proposer un rendez-vous téléphonique afin de préciser ma démarche et d'explicitier certains points de la présentation. Je retranscris entièrement sa réponse :

Bonjour, je t'ai accordé du temps durant l'année scolaire mais celle-ci est terminée. J'ai continué pour ma part mon année scolaire, m'impliquant pour mes élèves toujours davantage avec ou sans le biais des jeux vidéos. Comme je te l'ai déjà dit et contrairement à ce que tu sembles croire, ce médium ne sert pas uniquement à être considérée comme [un·e] prof « cool » mais a bien des objectifs pédagogiques. Notre collaboration se termine donc ici. Cordialement.

Iel réagit fortement à certains résultats présentés pendant la conférence. Mon constat de l'appropriation différenciée entre les élèves avec un bon niveau scolaire et ceux en difficulté est rejeté, tout comme mon usage du terme « prof cool »¹.

D'une certaine manière, cette réaction m'a semblé suivre les premières impressions de ma rencontre avec l'enseignant·e. Iel est l'enquêté·e qui m'a le plus sollicité pour obtenir les enregistrements de son cours et pour avoir des retours précis sur l'efficacité de sa séance. Si je lui ai envoyé les vidéos, il m'était difficile de lui transmettre ce qui pouvait ressembler à un compte-rendu d'inspection : ce n'était ni dans mes capacités ni dans les objectifs de cette enquête. Son désaccord avec mes résultats témoigne du caractère sensible de ce domaine, d'autant plus que ces résultats sont exposés publiquement. Parmi ces derniers, l'effet « prof cool » apparaît comme une marque de démagogie et d'une proximité trop importante avec les élèves au détriment des objectifs de connaissance.

¹ Pourtant, en entretien, sans utiliser la même expression, iel me confia un rapprochement après la séance avec les élèves.

Néanmoins, mon exposé de 40 minutes n'est pas sans reproche : je ne détaille les séances des enquêtes qu'environ trois minutes pour chaque cas, ce qui est au final bien peu pour apporter nuances et précisions sur leurs pratiques. J'ai choisi d'exposer mes résultats en conclusion générale, sans différencier les cas. Chaque enseignant a donc pu se sentir concerné par des éléments d'analyses qui ne ciblaient pas sa séance. Sa démarche légitime peut signifier plusieurs choses, comme le besoin de recevoir une validation de ma part pour être vue comme un·e enseignant·e qui fait bien son travail, ce qui transparait dans ses écrits (« Je constate que les élèves ont appris des choses [...] m'impliquant pour mes élèves toujours davantage ») De même, iel, comme d'autres enquêtés¹, a reçu un accueil pour le moins tiède de ce type de pratique dans son précédent établissement auprès de ses collègues : mon avis pouvait être attendu comme une confirmation de bonnes pratiques.

Cet épisode conflictuel rappelle la possibilité et le droit pour les enquêtés de se sentir trahis (Weber, 2008) et de rappeler au chercheur qu'il n'a pas le monopole de l'analyse sur le travail d'autrui. De fait, dans certaines analyses de séances dont je souhaite rendre compte, j'ai décidé d'éviter de nommer les enseignants, même de façon anonymée. Je pense par exemple à un·e enseignant·e qui n'est pas allé·e voir une seule fois un groupe de filles qui n'arrivaient pas à manipuler correctement l'ordinateur pendant toute la séance. Si le fait de montrer des élèves en difficulté dans l'appréhension du jeu vidéo me paraît important dans cette étude, désigner les enseignants qui ne les aident pas, même protégés par un anonymat qui peut être fragile, ne me paraît pas souhaitable. Je pratique ici « l'éthique minimaliste », terme employé par Marchive (2012) pour désigner ce « souci d'éviter de nuire délibérément à autrui ». Ajoutons également que je souhaitais aussi tout simplement éviter de vexer ces enseignants qui m'ont ouvert leur porte. C'est peut-être, là aussi, une forme de rétribution de ma part.

Conclusion : L'enseignant-expert est-il meilleur chercheur ?

Collègue, chercheur, formateur, inspecteur ou traître ? Il semblerait qu'il ne faille pas choisir une de ces étiquettes mais accepter de les avoir tour à tour portées en fonction des circonstances, de l'éthique suivie mais également des nécessités de l'enquête. Marchive (2005) se demandait : « l'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? ». Précisons la question dans mon cas : est-ce qu'un enseignant ayant utilisé des jeux vidéo dans sa pratique le rend meilleur chercheur sur cet usage ? La formulation pousse à répondre par l'affirmative ou par la négative. Cependant, je ne souhaite pas y répondre. Les choses sont comme elles sont : en réussissant le CAPES d'histoire-géographie en 2010, en commençant à utiliser des jeux vidéo en 2013, je n'avais aucunement l'idée de démarrer un cursus de recherche. Il serait pour le

¹ Voir p. 235 : Dans l'établissement : entre indifférence polie et intérêt limité

moins curieux de rejeter ce « passé », surtout pour un enseignant d'histoire, et de ne voir en cet ancien statut d'acteur qu'un frein pour l'objectivité de la recherche. Au contraire, j'ai montré que le réseau construit par la diffusion de mes pratiques pédagogiques a été utile pour construire mon échantillon. Le fait d'avoir pratiqué moi-même une large diversité d'activités avec des jeux vidéo en histoire me permet de mieux rendre compte des pratiques et de dépasser l'aspect motivationnel ou « innovant » du dispositif. Il me semble également avoir prouvé au fil du temps ma volonté de m'investir dans la production de données scientifiques en refusant de nombreuses opportunités de promouvoir cet outil pédagogique. Questionner les enseignants sur les éventuelles difficultés de cette pédagogie, que j'ai parfois rencontrées moi-même, ne peut que servir l'analyse même si cela peut prêter le flanc aux critiques acerbes en retour.

Ces enseignants m'ont donc ouvert leur salle de classe pour que je puisse étudier leur pratique. Observer une séance en classe implique cependant toute une réflexion d'ordre scientifique et technique : quel matériel utilisé ? Que faut-il filmer ? Où placer la caméra ? Comment interroger des adolescents après une séance en classe ? Le prochain chapitre propose de débiter l'entrée en classe par la description de la méthode de captation et d'analyse des données.

Chapitre 3 - Étudier la classe : récoltes et traitement des données

Ainsi, enseignants et chercheurs ont des théories sur l'enseignement mais que se passe-t-il réellement dans la pratique ? Il est nécessaire de rassembler des observations sur les actes réels produits en classe et pas seulement à partir des méthodes qui sont "déclarées" être pratiquées.

Altet, 1994, p.39

Mes premières recherches en master s'appuyaient principalement sur l'étude d'un corpus de documents pédagogiques disponibles sur le site académique « Apprendre par le jeu numérique ». J'avais complété ce travail par cinq entretiens et deux observations de classe. Ces dernières n'étaient cependant pas le cœur de l'étude. De même, des questionnaires avaient été envoyés par e-mail à cinq enseignants autour de leurs usages du jeu vidéo *Soldats Inconnus : Mémoire la Grande Guerre* (Vincent, 2019). L'article issu de cette enquête se terminait ainsi : « ...à cette méthodologie il faudrait ajouter des observations en situation afin de ne pas s'arrêter au seul discours et à la subjectivité de l'enseignant pour cerner plus précisément l'expérience vidéoludique en classe. ». Fort de ce constat, j'ai fait le choix de croiser dans cette nouvelle enquête deux types de données empiriques : d'une part des entretiens réalisés avec les enseignants et des élèves, d'autre part des captations de séances en classe.

I. Observer, enregistrer et échanger : une démarche complémentaire

A. La captation des séances

Comme évoqué précédemment, les études sur les usages pédagogiques du jeu vidéo n'abordent souvent qu'à la marge les aspects concrets de cette situation éducative construite par l'enseignant. Les observations en situation me sont apparues indispensables pour compléter l'étude de cette pratique pédagogique. Si les fiches pédagogiques étudiées en amont peuvent être intéressantes pour comprendre l'objectif didactique de la séance ainsi que les exercices demandés aux élèves, ces documents n'évoquent que très rarement la manière dont le cours va ou doit être effectivement conduit.

J'ai fait le choix d'enregistrer les séances. Ces captations vidéos permettent d'étudier « le processus d'adaptation interpersonnelle, d'ajustement mis en œuvre ou non par l'enseignant dans une situation pédagogique » (Altet, 1994, p. 36). En d'autres termes, les imprévus inhérents à l'acte d'enseignement (Perrenoud, 1996) ne peuvent que difficilement apparaître aux yeux du chercheur en interrogeant seulement l'enseignant. Ce dernier peut en effet masquer une partie de son activité, consciemment ou non. Mes caméras ont enregistré les échanges entre enseignants et élèves, capté les gestes de ces derniers, ce que l'on appelle « les observables de l'activité » (Altet et al., 2011, p. 113). Dans la typologie d'observations proposée par Jean-François Marcel, ce sont celles « centrées sur les dynamiques de l'action » (Marcel et al., 2002, p. 159) qui semblent correspondre davantage, c'est-à-dire des pratiques « appréhendées dans leur totalité [...] dans une visée essentiellement descriptive [...] la connaissance construite s'en trouve fortement liée à la situation observée. » (*ibid.*). Filmer une séance est une technique souvent utilisée en formation d'enseignant (Altet, 1994; Leblanc & Veyrunes, 2011), notamment à destination des professeurs en début de carrière. Plus récemment, l'enregistrement de séquences vidéos en classe s'est développé dans le milieu de la recherche afin de fournir du matériau empirique (Tiberghien et Veillard, 2013). Pour moi en effet, la caméra était avant tout un dispositif de captation permettant d'accumuler des données. Filmer une séance peut également être utilisé pour mener des entretiens d'auto-confrontation (Clot et al., 2000 ; Piot, 2011 ; Ruelland-Roger & Clot, 2013). Dans ce cadre, chercheurs et enseignants visionnent et échangent autour d'une séance enregistrée. Si cette méthode a été envisagée, je n'ai pu la mettre en place faute de temps. La pandémie du COVID-19 et les différents confinements ont rendu les échanges difficiles dans cette période où enquêtés et chercheur ont été particulièrement surchargés.

Dans le cadre de l'enquête, je n'ai pas tout à fait pu capter le « réel » de la classe. Rendre compte de mon usage de dispositifs de captation, c'est d'abord prendre en compte « les limites technologiques [...] et les choix de cadrage » (Piot, 2011, p. 113) inhérents à leurs utilisations. L'enregistrement de l'observation est moins une retranscription du « réel » (Sensevy, 2013) qu'une construction et une sélection orientée opérée par le chercheur à l'aide de dispositifs techniques (Postic & Ketele, 1988). Il est donc important de rendre compte des modalités d'usages de ces dispositifs dans cette recherche.

Seul un établissement sur les dix-neuf visités a refusé l'enregistrement. Malgré mes explications et la transmission d'un document stipulant que ces vidéos ne circuleraient pas sur Internet, le principal adjoint du collège de Laetitia (27 ans, Histoire, collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*) ne m'a pas autorisé à utiliser une caméra. Malgré cela, j'ai tout de même pu capter la séance avec un enregistreur audio. Cette absence d'images n'a d'ailleurs pas été préjudiciable à l'analyse : dans cette séance, Laetitia utilisait *Assassin's Creed* sous format vidéo en tant que document à analyser (Vincent, 2021). Par conséquent, l'absence de manipulation

du jeu enlevait des éléments à observer et l'essentiel de mon travail d'analyse était centré sur les échanges entre l'enseignante et les élèves.

Cependant, l'usage de ces outils techniques fait peser le soupçon sur l'éventuelle influence sur le comportement des personnes filmées. Enseignants et élèves auraient-ils agi de la même manière sans être enregistrés ? Et sans ma présence ? Si ces questions méritent d'être posées, il est difficile d'y répondre. Certaines études estiment qu'au fil de la captation, les enquêtés oublient progressivement la présence de la caméra, que ce soit pour l'observation d'élèves (Altet, 1994, p. 47) ou de joueurs de jeu vidéo (Ter Minassian et al., 2021, p. 134). Mes venues sur le terrain visaient à observer des pratiques pédagogiques créées par des enseignants et non pensées par le chercheur, comme c'est le cas dans des travaux de recherche-action. Par conséquent, j'avais le souci constant de perturber le moins possible l'environnement de la classe. Tout d'abord, mes caméras étaient de petites tailles¹. Je pouvais les utiliser avec aisance dans la salle et leur encombrement était minime, ce qui avait le mérite de ne pas déranger l'enseignant dans ses déplacements ou les élèves dans leur travail. Dans ce cas, il est difficile d'établir le constat d'un éventuel changement de comportement des élèves. Les classes des enseignants ayant déjà reçu des médias pouvaient éventuellement être un peu plus habituées que les autres. Par exemple, Cédric m'expliquait pendant la séance que les élèves avaient déjà participé à une séance filmée par une équipe de télévision. Cela n'empêchait cependant pas ces élèves de s'amuser en présence de ma caméra (Figure 6).

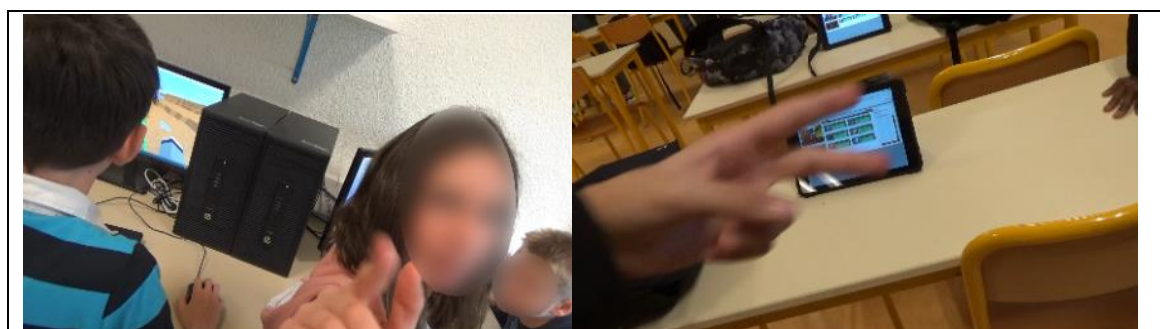


Figure 6 - Élèves plaisantant devant la caméra (début et fin d'heure) – Séances de Cédric (Technologie, Collège, 5^e, *Minecraft*) et Alexis (EMC, Collège, 4^e, *Ace Attorney*)

Dans le cas des séances de groupe, ces moments d'interaction avec la caméra s'inscrivent dans un réseau de communication parallèle à l'objet du cours (Sirota, 1988) où les élèves se querellent parfois ou discutent de sujets autres que le contenu de la séance. Dans d'autres cas, comme celui de Mahaut, la présence de la caméra était moins habituelle.

¹ J'ai utilisé deux caméras Handycam de la marque Sony.

Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, observation de la séance

L'entrée des élèves en classe et le début du cours sont marqués par une certaine agitation. « Madame, j'ai ramené ma manette ! ». Même si l'élève plaisante, cette intervention à voix haute trahit la nature spéciale de cette séance, tout comme ma présence et celle de la caméra. Mahaut commente alors l'attitude des élèves : « Je vous sens un peu [plus] excités que d'habitude »

Dans les enquêtes utilisant un dispositif de captation vidéo, il est fréquent d'écrire que la caméra n'a qu'un effet limité sur le comportement des élèves observés. Dans cette recherche, si les élèves pouvaient en effet s'habituer à sa présence, le dispositif d'enseignement renforce le caractère « spécial » d'une séance qui comporte déjà un jeu vidéo comme objet d'étude du jour.

Ma méthode de captation et le choix des éléments ciblés par l'enquête se sont construits au fur et à mesure de celle-ci. Pendant le master, j'ai fonctionné par tâtonnement. J'avais à l'origine choisi deux caméras fixes.



Figure 7 - Cours de Christophe (Technologie, Collège, 5^e, *Minecraft*) en février 2018. Plan large de la classe.
L'autre caméra est encadrée en rouge.

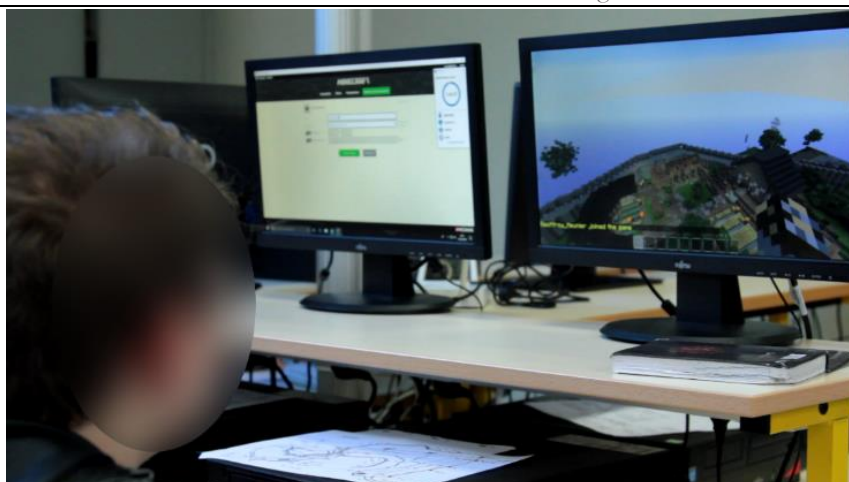


Figure 8 - Image provenant de la caméra encadrée en rouge sur la figure précédente (Christophe, Technologie, Collège, 5^e, *Minecraft*).

Le plan large (Figure 7) est d'ailleurs représentatif du début de l'enquête. L'objectif était de saisir la globalité des mouvements du groupe classe, enseignant inclus, en ajoutant une caméra fixe positionnée derrière un groupe d'élèves (Figure 8).

Cependant, je n'ai pas réutilisé ce type de plan large au cours de la recherche. Sur ce cours en particulier, la qualité audio de la captation ne permettait pas de comprendre aisément les échanges entre les élèves et l'enseignant. De plus, le plan large me contraignait généralement à une position d'attente derrière les caméras afin de ne pas être dans le champ et de ne pas influencer par ma présence sur le déroulement du cours.

On peut diviser les situations éducatives observées en deux catégories : celles où le jeu est utilisé au tableau et celles où les élèves manipulent par groupe sur plusieurs appareils. Les premières sont les plus nombreuses, en partie pour d'évidentes raisons matérielles. Projeté au tableau, il n'y a besoin que d'un seul dispositif technique qui est d'ailleurs souvent la propriété de l'enseignant. Par exemple, Etienne ou Adrien apportent leur propre console. De mon côté, ce sont les situations qui sont les plus faciles à capter, dans la mesure où une seule caméra disposée au fond de la classe suffisait généralement à capter l'entièreté de la séance. J'ai cependant testé différents positionnements au fil de l'enquête.

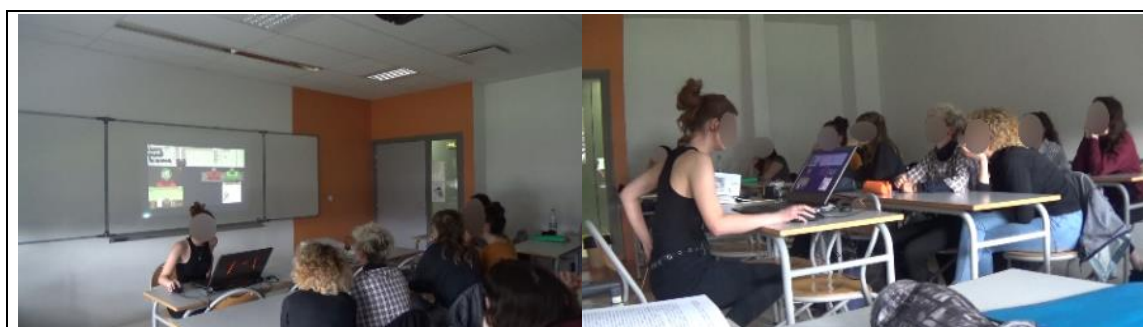


Figure 9 - Séance de Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée, Terminale L, *Papers, Please*, Avril 2019. Une caméra est posée au fond de la classe (image de gauche), l'autre sur la table d'une élève pour filmer de face (image de droite).

Equipé de deux caméras, je pouvais varier les dispositions. Lors du cours de philosophie de Pierre, qui était d'ailleurs ma première observation dans cette configuration de jeu au tableau, j'ai essayé de filmer la classe de face (Figure 9). La mise en place est facilitée par le fait que l'enseignant est assis avec les autres élèves pour observer l'élève en situation de jeu : il n'est pas gêné par mes appareils. Cette caméra de face permet de mieux saisir les réactions du reste de classe et de mieux entendre les élèves du premier rang que ma caméra du fond ne peut pas capter.

Dans les séances d'histoire où le jeu, ou une vidéo du jeu, est projeté au tableau pour être étudié comme un document (Vincent R., 2021), l'enseignant reste généralement au tableau pour diriger la séance. Je me suis limité à une caméra au fond de la classe pour les séances en classe entière (Figure 10).



Figure 10 - À gauche, le cours d'histoire d'Adrien (Histoire, collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*) et à droite celui de Mahaut (Histoire, collège, 3^e, *Call of Duty WWII*).

La mise en place est différente quand j'observe un cours où les élèves pratiquent le jeu en groupe. Dans ces cas, j'ai systématisé la disposition suivante. L'une de mes caméras est placée sur un pied fixe derrière un binôme d'élève pendant toute la séance (Figure 11).

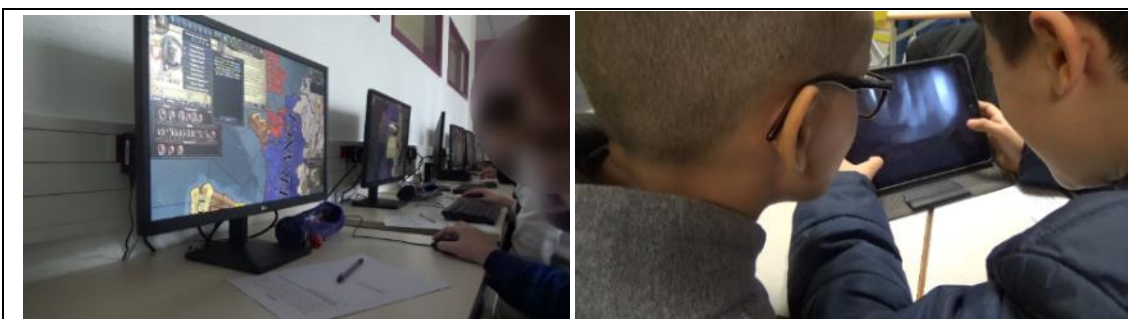


Figure 11 Caméra sur pied fixe derrière deux élèves. À gauche : séance de Bastien (Histoire, lycée, 2nd, *Crusader Kings II*). À droite : séance de Chloé, (Français, collège, 5^e, *Limbo*)

Cette disposition permettait d'enregistrer l'ensemble de la séance et de pouvoir retranscrire précisément les interactions verbales et les gestes des élèves. Surtout, laisser une caméra fixe me rendait libre de me mouvoir pour observer et interroger le reste de la classe à l'aide d'une caméra mobile que je tenais dans une main (Figure 12).



Figure 12 Extraits de la caméra mobile : *Crusader Kings II* (à gauche) et *Limbo* (à droite)

En plus de l'enregistrement vidéo, ce type de captation me permettait surtout d'enregistrer une nouvelle fois les échanges verbaux. Je pouvais interroger les élèves pendant qu'ils jouaient.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, 5^e, *Limbo*, observation de la séance – Caméra mobile

Je demande à un groupe d'élèves quel est le type de jeu : « En fait je sais pas, c'est un jeu où on doit monter sur des trucs et on a rien fait d'autre pour l'instant. Là on n'arrive pas à faire ça. » Ils réussissent à passer l'obstacle en jouant tous les deux sur la tablette. C'est tout de même le garçon qui tente d'écarter sa camarade du jeu.

01.10 RV : Pourquoi vous faites ça en Français ?

Élève, garçon, 5^e : Je sais pas pourquoi on le fait en Français, on le fait jamais d'habitude.

3.30 Je vais vers un autre groupe et je leur demande de me décrire le jeu : « En fait, c'est un jeu de réflexion » me répond un élève.

5.30 Autre groupe : « Il y a des épreuves, c'est un jeu de stratégie en fait ». Ils ne savent pas non plus pourquoi ils font ça. Le garçon prend les choses en main pour sauter l'obstacle.

Ces multiples dispositifs libèrent le chercheur, contrairement aux formes pédagogiques plus frontales qui me contraignaient à rester au fond de la salle. Lors des premières observations, je n'enclenchais l'enregistrement qu'au moment où le jeu était utilisé ou lors de l'entrée en classe.



Figure 13 - Première seconde du cours d'Anthony le jeudi 7 novembre 2019.

Cette image montre le début de la captation de la séance d'Anthony le jeudi 7 novembre 2019 (Figure 13). Je venais d'arriver dans sa salle après un trajet de soixante-dix minutes depuis mon propre collège. De fait, je n'ai pas pu être présent lors de la mise en place du cours et de la présentation de la séance. Sur les dernières observations, la caméra était enclenchée dès mon arrivée en salle pendant que je me mettais en place. Surtout, je la laissais jusqu'à la fin pour capter les premières impressions des enseignants. Par exemple, Nathan (35 ans, Histoire, Collège, 3^e, *Soldats Inconnus*) me confia immédiatement à chaud sa déception : les élèves ont peiné à comprendre l'intérêt historique du jeu et se sont contentés de l'aspect divertissant.

Une interrogation a parcouru la majeure partie de mes observations : faut-il filmer l'écran de jeu ? Pour une recherche s'intéressant à l'usage du jeu vidéo, la réponse semblerait évidente. Seulement, le défi technique était important. En effet, filmer un autre écran avec une caméra

offre des résultats décevants car la qualité de l'image est le plus souvent médiocre. Surtout, zoomer sur l'écran de jeu tendait à faire oublier le contexte de la classe et masquait les interactions entre enseignants et élèves. Les différents angles de caméra adoptés lors de l'observation du cours d'Estelle montrent que je n'étais pas intéressé uniquement par ce qu'il se déroulait à l'écran. Je débute avec une caméra au fond de la salle et un plan large (Figure 14). Je choisis d'ajouter un enregistreur audio (Figure 15) pour mieux capter les discussions des élèves autour de l'ordinateur. Ensuite, Estelle commente l'écran de jeu au tableau, je zoome alors sur l'écran du jeu au tableau pour capter plus précisément les actions de l'élève (Figure 16). Je finis par ajouter une autre caméra pour filmer uniquement le groupe d'élèves et capter les gestes et paroles des élèves et d'Estelle (Figure 17).



Figure 14 – Captation du cours d'Estelle (Histoire, lycée général, *This war of mine*) plan large



Figure 15 – Captation du cours d'Estelle (Histoire, Lycée général, *This war of mine*) : Ajout d'un enregistreur audio (cadre rouge).



Figure 16 - Captation du cours d'Estelle (Histoire, lycée général, *This war of mine*). Zoom sur le tableau.



Figure 17 - Captation du cours d'Estelle (Histoire, lycée général, *This war of mine*) Caméra sur le groupe d'élèves manipulant le jeu à tour de rôle.

Pour étudier une séance pédagogique avec un dispositif technique, il faut donc adopter une diversité de postures prenant en compte les différents acteurs du cours plutôt qu'une simple focalisation sur l'écran. De plus, la captation seule, pour être efficace, doit être croisée avec d'autres données empiriques. On peut le voir avec les captures précédentes, la caméra ne saisit qu'un fragment de l'expérience de classe. Elle oriente le regard et masque d'autres éléments analysables. L'enregistrement de *Papers, Please* (Figure 9) cache une autre scène de jeu invisible à l'œil de caméra : sur ma gauche, deux élèves, peu intéressés par l'objet du cours, jouaient à des jeux mobiles avec leurs téléphones dissimulés sous leur table.

À ce titre, les enregistrements envoyés par Gaëtan (35 ans, Français, collègue REP +) éclairent les limites d'une approche qui ne s'appuie que sur des vidéos. Gaëtan est un enseignant de lettres modernes que je n'ai pu observer au cours de l'enquête. Il exerce dans une académie du nord de la France et nous n'avons jamais pu trouver une date commune dans nos emplois du temps. Le confinement et ses conséquences (restriction de l'accès au matériel informatique dans certains établissements) ont encore réduit les possibilités. Gaëtan m'a envoyé une quantité impressionnante d'enregistrements et de documents : six photographies

prises pendant les séances, deux heures de séances filmées avec le jeu *11-11 Memories Retold*¹ et une heure de travail sur documents. Ces derniers, au nombre de seize, m'ont été également intégralement fournis. La consultation de ces enregistrements rompait littéralement avec ma pratique de terrain jusqu'à présent. Il me semblait difficile d'utiliser ces données sur le même plan que mes propres captations. Enfermé dans le cadre de la caméra de Gaëtan, je n'avais aucune image mentale ou aucune trace manuscrite complémentaire pour construire un ensemble cohérent. D'une certaine manière, il me manquait l'ambiance de la classe et de l'établissement. Je n'ai également pas pu croiser ses collègues et échanger avec eux sur cette pédagogie. De plus, contrairement aux autres enseignants de l'échantillon, je n'ai pas pu interroger Gaëtan et ses élèves immédiatement après la séance sur des moments marquants du cours. Pour ces raisons, je n'ai utilisé ses enregistrements qu'à la marge par rapport au reste de l'échantillon. Néanmoins, cet envoi massif montre un enseignant particulièrement investi sur son projet pédagogique bâti autour du jeu vidéo. C'est d'ailleurs sur cet aspect précis que j'ai centré mon entretien avec lui².

La collecte de données ne se limitait donc pas à l'activation de la caméra mais débutait dès mon arrivée dans l'établissement. J'ai expliqué précédemment mon entrée sur le terrain, notamment l'accueil différencié entre les directions des collègues et du lycée³. De même, l'arrivée dans la salle de classe avant le début de la séance me permettait de prendre des notes sur le matériel et la disposition des tables (en îlot ou en autobus). Certaines salles étaient également décorées : des dessins d'élèves représentant des personnages du manga *Dragon Ball* dans la salle d'Alexis (32 ans, EMC, Collège) ou des affiches de film dans celle de Nathan (35 ans, Histoire, Collège). Ces décorations me donnaient l'opportunité de questionner les enseignants sur leur goût et d'en apprendre parfois plus sur leur pratique pédagogique. Affiché au mur de sa classe, Nathan a pu m'expliquer son utilisation du film *L'aile ou la cuisse* dans un cours de géographie sur l'agriculture productiviste.

Pendant la séance, j'ai donc fait le choix d'adopter une posture d'observateur complet. Je souhaitais en effet perturber le moins possible le déroulement du cours de l'enseignant, déjà rendu particulier par la présence d'une caméra, d'un chercheur, voire d'un jeu vidéo dans le cas où ce dispositif est rarement utilisé. Je ne me reposais pas uniquement sur l'œil de la caméra. L'enregistrement vidéo m'a donné l'occasion de garder une trace du déroulement chronologique précis du cours, ce qui aurait été difficile d'accomplir avec une autre méthode. En d'autres termes, cette méthode m'offre une sécurité quant à la conservation de traces des séances, voire permet de remarquer des détails que je n'avais pas notés sur l'instant comme lors de cette séance d'histoire dispensée par Mahaut.

¹ *11-11 Memories Retold* est un jeu narratif se déroulant pendant la Première Guerre mondiale. Le joueur incarne alternativement un soldat anglais et un officier allemand.

² Voir p.230 La construction d'une réputation et d'une « carrière d'enseignant-joueur ».

³ Voir p.93 : Collège, chercheur, formateur, inspecteur ou traître ?

Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, observation de la séance

En début d'heure, Mahaut s'adresse aux élèves de sa classe : « Qui joue aux jeux vidéo dans la classe ? » déclenchant automatiquement une hausse du niveau sonore et l'enthousiasme des garçons. L'enseignante relance : « Et parmi les joueurs, qui a déjà joué à *Call of Duty* ? ». Les décibels atteignent un niveau encore plus élevé et seuls les garçons se manifestent. La voix d'une fille perce tout de même le tumulte : « *Call of Duty*, j'y ai joué une fois dans ma vie ».

Le cas présenté ici souligne l'importance de l'enregistrement de la caméra. En effet, je n'avais pas entendu la remarque de la jeune fille (« *Call of Duty*, j'y ai joué une fois dans ma vie »). Elle m'a été pourtant utile pour démontrer les réceptions genrées du jeu vidéo¹. Ce mode de captation autorise également le chercheur à plus de libertés dans sa récolte d'informations. Savoir que le cours était enregistré me libérait pour prendre des notes pendant la séance. Je pouvais sélectionner les moments du cours sur lesquels j'allais questionner les enquêtés lors de l'entretien de débriefing. Dans d'autres séances, notamment celles où les élèves utilisaient un jeu en groupe, je pouvais circuler dans la classe pour interroger des élèves sur leur activité. Dans ces circonstances, j'étais parfois sollicité par les élèves pour les aider quand ils peinaient à progresser dans le jeu. Je pense particulièrement à deux élèves de Chloé dans leur partie de *Limbo* qui, pensant que j'étais le concepteur du jeu, me demandaient des conseils. Dans ces cas, je réagissais de manière variable en restant évasif ou en conseillant de demander de l'aide à leur enseignant. Cette configuration de classe me permettait également de photographier plus aisément le travail des élèves grâce à mon téléphone (Figure 18).

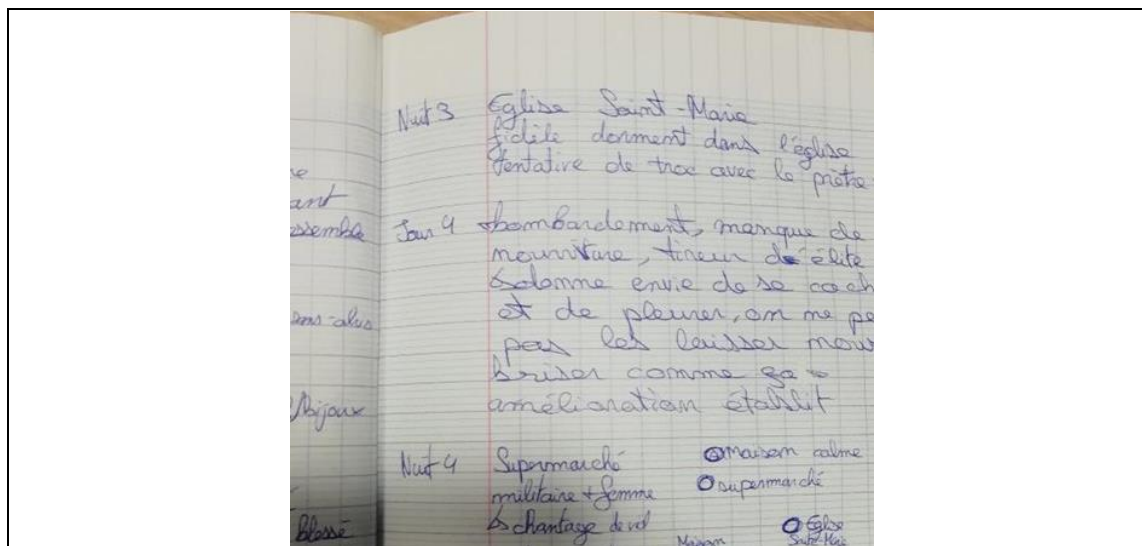


Figure 18 - Photographie de la prise de notes du jeu *This war of mine* par une élève d'Estelle (Première, Lycée, HGGSP)

¹ Voir p.444 : Une culture ludique féminine écartée.

B. Une approche à compléter

Les enregistrements en classe ne permettent pas d'atteindre l'ensemble des dimensions de l'activité enseignante. Ils doivent croiser et accompagner d'autres données, comme les entretiens pré et post-observation permettant de densifier l'analyse.

1) Les conditions d'entretien et d'observation

Les entretiens semi-directifs étaient en effet nécessaires. J'adhère aux propos d'Alain Marchive : « La centration sur la situation pourrait faire oublier cette historicité des savoirs pratiques et faire oublier qu'ils sont le résultat d'expériences antérieures, de pratiques répétées, éprouvées, incorporées » (Marchive, 2008, p. 80). En effet, comprendre les raisons profondes de leurs pratiques pédagogiques, atteindre l'historicité des actions en classe des enquêtés est impossible par la seule observation. Tout l'intérêt de ma méthode est de croiser les observations et leurs enregistrements avec les entretiens.

La méthodologie de cette recherche repose donc sur des observations et la conduite d'entretiens semi-directifs avec chaque enseignant observé¹. En effet, d'après van Zanten (2012, p. 28), les observations apportent des données utiles pour évaluer les théories sur les phénomènes sociaux, mais elles ne sont pas toujours suffisantes pour comprendre les contextes qui sous-tendent les actions sociales. Elle suggère de les compléter par des entretiens pour comprendre la perception des acteurs quant à leurs actions et à la réflexion qu'ils en ont. Les premiers entretiens se déroulaient généralement lors de la semaine précédant la séance. L'entretien m'informait sur le profil de l'enseignant, en le faisant parler de son parcours professionnel et de sa culture ludique. Ensuite, je discutais du contenu de la séance que j'allais observer, que cela soit au niveau du jeu choisi ou des connaissances visées. Un volet de la discussion était également consacré à ses relations avec les différents membres de la communauté éducative de l'établissement : élèves, collègues, parents d'élèves, inspecteur et direction.

Les entretiens pré-observation duraient entre 40 et 90 minutes environ et ont tous été enregistrés, une « condition sine qua non » (Beaud & Weber, 2010, p. 208) de ce recueil de données. Les entretiens les plus courts sont ceux réalisés en début d'enquête. Au fur et à mesure du déroulement de la recherche, ma méthodologie s'affinant, les échanges ont gagné en rigueur et en détail. Ils ont tous été réalisés par téléphone pour des raisons pratiques liées à la distance géographique avec les enquêtés.

Les entretiens post-observation ont été réalisés soit immédiatement après le cours soit le soir même, plus rarement un ou deux jours plus tard. Mon choix initial était d'effectuer ce retour

¹ Voir p.508 : Annexe 3 : Grilles d'entretien et d'observation.

avec l'enseignant en présentiel. Cela n'a cependant pas été toujours possible pour plusieurs raisons. L'enquête avait parfois cours immédiatement après la séance et je ne pouvais pas toujours rester sur place pour des questions de transport ou de couvre-feu lors de la pandémie de COVID-19. Néanmoins, lorsque c'était possible, j'ai pu rester plus longtemps dans les établissements pour assister à des séances de l'enseignant sans jeu vidéo. Observer les pratiques « habituelles » de l'enseignant était précieux pour cerner son « style d'enseignement » (Altet, 1993b). Sur les dix-sept enseignants rencontrés, j'ai pu en observer neuf dans ces conditions. Ces observations n'étant pas prévues à l'avance, les classes concernées n'avaient pas signé d'autorisation de droit à l'image. Je n'ai donc pas pu enregistrer ces séances pour lesquelles il ne me reste que mes prises de notes manuscrites. Cependant, ma présence sur le terrain reste de courte durée. Il paraît difficile de généraliser les pratiques d'un enseignant en se basant sur une unique demi-journée d'observation. Celle-ci donne quelques indices tout au plus. Faute de longue durée, je n'ai pu saisir que trop partiellement le « flux d'école » (Netter, 2019, p. 16), c'est-à-dire cette succession d'activités journalières effectuées par les élèves, ou ici par l'enseignant, dans l'enceinte de l'établissement.

2) Deux exemples d'articulation entre observation et entretien

Les entretiens s'avèrent précieux pour compléter l'analyse des observations, notamment certains instants des cours d'Anthony (33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*) et de Laeticia (27 ans, Histoire, Collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*).



Figure 19 - Début du cours d'Anthony, 7 novembre 2019. Jeu des ardoises.

Anthony, enseignant en Français Langue Etrangère, utilise le jeu *Where is cat* qui consiste tout simplement à cliquer sur un chat caché à l'écran. Dans cette partie de la séquence¹, Anthony

¹ Anthony utilisa en effet *Where is cat* de cinq manières différentes au cours des quatre heures de sa séquence.

demande aux élèves d'écrire la réponse demandée sur leur ardoise (Figure 19). Les élèves sont répartis en équipe et leurs réponses leur rapportent des points qu'Anthony reporte au tableau. Après le cours, je reviens sur ce moment avec lui.

Anthony, 33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*, entretien post-observation

... je le fais assez régulièrement et souvent c'est un truc qu'ils aiment beaucoup, dès qu'il y a un peu de compétition de toute manière ils aiment bien, pour faire une petite révision et surtout pour que l'écrit soit plus ludique, je fais ça, et là du coup, ça les oblige aussi à faire attention à l'orthographe qui est un peu l'objectif tu vois

Ces quelques lignes sont riches d'enseignement : Anthony m'explique que l'usage des ardoises est une pratique régulière dans sa classe, que cela soit dans le cadre du jeu vidéo ou non, un aspect qui échappe à ma caméra. Ensuite, il fait le lien entre la compétition qu'il a instaurée entre les élèves et l'aspect ludique de la situation. Celle-ci ne dépend pas tant de la nature même du dispositif que de la manière dont l'enseignant va l'intégrer dans sa séance pédagogique. Enfin, cette mise en forme éducative du jeu permet de faciliter une activité d'écriture et prépare à l'exercice suivant où la classe devra écrire cette fois en autonomie. L'explication d'Anthony clarifie cette pratique pédagogique dans sa forme ainsi que dans ses objectifs, tout en lui donnant une historicité. De même, dans sa séance de 4^e sur la Révolution française, Laetitia essaye d'exercer les élèves à l'analyse critique d'une fiction historique, ici la bande annonce du jeu vidéo *Assassin's Creed Unity*. Après diffusion de celle-ci, elle demande aux élèves de la comparer avec des documents historiques. La bande-annonce montre des soldats de la garnison de la Bastille en ordre de bataille. Or, les gardes étaient en réalité des invalides de guerre selon le corpus de texte fournis. Je retranscris ci-dessous des échanges lors de sa séance.

Laetitia, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Elle s'adresse aux élèves : « Est-ce que dans la bande-annonce vous avez vu des soldats qui étaient blessés ? » Les élèves n'ont pas l'air d'être tous d'accord sur la réponse mais l'enseignante tranche elle-même : « On vous met que des soldats valides dans le jeu et en nombre en plus. C'est quoi l'objectif d'une bande-annonce ? »

L'échange bascule donc sur la nature de la vidéo afin d'en comprendre son sens : « De faire acheter » répond un élève. Laetitia poursuit : « Oui de faire acheter le jeu, si on vous met dans la bande-annonce que les Parisiens arrivent et face à eux ils ont des soldats blessés, est-ce que ça va donner envie aux gens d'acheter le jeu à votre avis ? »

Les élèves répondent en chœur : « Non ! »

Après la séance, sans avoir visionné les enregistrements, je l'interroge sur ce moment.

Laetitia, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, entretien post-observation

Je pense qu'en comparant avec un texte historique, et sachant qu'on l'avait déjà fait en cours, ils voient vraiment l'exagération, ça saute directement aux yeux, par rapport aux Invalides quand ils disent « bah non dans le trailer y'a pas les blessés » alors que moi je leur ai dit que y'en avait, dans le texte ça y est également, je pense qu'en fait ils arrivent assez à se détacher. Puis y'en a pas mal qui arrivent à expliquer que c'est pour vendre, que c'est du jeu vidéo... Ils se rendent quand même pas mal compte.

L'observation de la séance permet de nuancer les propos de Laetitia après son cours. Il apparaît en effet difficile d'affirmer que les élèves « se rendent quand même pas mal compte » des différences entre le jeu et le texte étudié. Pour faire comprendre ce point à sa classe, l'enseignante est en effet obligée de reprendre à son compte la majorité du travail d'analyse comme en témoigne l'échange retranscrit. Pourquoi ne me le dit-elle pas en entretien après la séance ? On peut supposer qu'il peut être difficile pour une enseignante d'affronter l'évaluation du chercheur et de confier, à chaud, d'éventuelles lacunes dans sa séance. Il est également envisageable qu'elle n'a tout simplement pas vu la difficulté pour les élèves à appréhender cet exercice de comparaison, le cours dialogué masquant parfois les déficits de compréhension des élèves (Netter, 2019).

3) S'entretenir avec les élèves, une difficulté spécifique

Chaque observation a été complétée par des entretiens avec les élèves après le cours. Comme pour les enregistrements vidéo, j'ai également évolué dans ma méthode de captation. Au cours du Master, je filmais les élèves pendant les entretiens. Cette méthode a rapidement montré ses limites. Il fallait dans un premier temps réduire l'inhibition de ces adolescents face aux questions d'un inconnu (Van Zanten, 2012, p. 396). Les adolescents, avec une caméra braquée sur eux, étaient en effet particulièrement intimidés et l'échange fut souvent bref et peu productif (Figure 20).



Figure 20 - Élèves de Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, *Survive On Mars*, entretien post-observation

En outre, ces premiers entretiens se déroulaient généralement en présence de leur propre enseignant, ce qui rendait parfois difficile la discussion. Dans la suite de l'enquête, j'expliquais à l'enseignant que je souhaitais rester seul avec les élèves afin d'éviter toute gêne, que ça soit du côté du professeur ou des adolescents. Parfois, il m'était difficile de retenir les élèves après les cours. Certains étaient pressés d'aller manger en fin de matinée ou de prendre leur bus en fin de journée, d'autres avaient peu envie d'échanger avec un inconnu. Les plus réticents étaient les plus âgés, tandis que les élèves de 6^e ou de 5^e se montraient plutôt curieux et disposés à être interviewés. Les élèves de Nathan (35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*) furent plus rétifs mais un événement inattendu m'a permis d'établir un échange : l'un des garçons de la classe était l'un de mes anciens élèves. Il a accepté de participer à l'enquête, en entraînant un de ses camarades avec lui. Néanmoins, la plus importante difficulté rencontrée se situait dans l'analyse de leur propos. Il apparaît en effet que les élèves reproduisaient parfois la parole de leur enseignant, notamment lorsqu'il s'agissait de décrire le cours : « On a joué à un jeu qui nous permet de découvrir le chapitre qu'on étudiait » me raconte un lycéen de Bastien après la séance sur le jeu de stratégie *Crusader Kings II*. Les élèves pouvaient peiner à verbaliser l'expérience qu'ils venaient de vivre. L'échange avec les quatre élèves de Sébastien filmés pendant toute la séance traduit bien cette tension. Le jeu utilisé dans ce cours d'anglais est *Bury me my love* qui consiste en un dialogue entre deux personnages : Nour, une migrante syrienne et Madj, son petit ami resté au pays.

Élèves de Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, 3^e, *Bury me my love* / *Them Bombs*, entretien post-observation

RV : En jouant à ce jeu, qu'est-ce que vous avez appris ?

Élève 1, garçon : Qu'il n'y a pas que des jeux joueurs contre joueurs, qu'il y a aussi des histoires...

Élève 2, garçon : Des histoires difficiles

RV : Qu'est-ce qui est difficile ?

Élève 1, garçon : Que Madj soit loin de Nour, qu'il ne sache pas ce qu'elle fait, les dangers qui peut y avoir là où elle est

Élève 2, garçon : On ne peut pas s'imaginer les dangers qu'il y a [à] l'étranger

RV : C'est une situation réelle ?

Élève 1, garçon : ça c'est déjà passé en fait, c'est celle qui a fait le voyage qui a créé le jeu

Élève 2, garçon : Je crois qu'elle est arrivée en Allemagne dans la réalité

RV : D'accord, mais en anglais vous avez appris quoi ?

Élève 1, garçon : Du vocabulaire. On a le site, à chaque cours quand on a du nouveau vocabulaire on peut le noter comme ça toute la classe peut le voir

RV : Et le vocabulaire du jour c'était quoi ?

Élève 1, garçon : Bah des mots... je sais pas

Élève 2, garçon : Bah y'a « *guess* », alors c'était pas dans ce cours là mais moi je me savais plus on l'a noté je crois... « *Come back* » par exemple, je savais pas ce que ça voulait dire

Cet extrait d'entretien traduit assez bien à la fois les difficultés de l'exercice de l'entretien de recherche, notamment auprès de jeunes publics, et les tensions didactiques qui traversent l'expérience des élèves. En premier lieu, ces derniers expliquent avoir découvert un autre

type de jeu vidéo différent de ceux auxquels ils jouent habituellement, avant de parler de l'histoire du jeu. Ensuite, je recadre l'échange vers les connaissances acquises dans la discipline. Elles ont été obtenues hors du jeu, par l'intermédiaire d'un site Internet traduisant les mots inconnus des élèves. Ils peinent cependant à les formuler précisément. Cet échange témoigne assez bien de ce que Bernard Lahire définit comme des tensions entre le « faire » et le « dire sur le faire » (2007, p. 141). Dans la majeure partie des cas, élèves et enseignants mettent plutôt en avant des pratiques et apprentissages institués et légitimes, comme les éléments du programme, que des savoir-faire implicites, comme la maîtrise du dispositif de jeu. Cela sera développé plus en détail ultérieurement, mais il semble que l'apprentissage du jeu et de ses mécanismes soit plus facilement accessible et observable que les éléments du programme. Dans les propos des élèves, il est en effet difficile de discerner les éléments du curriculum apportés par le jeu de ceux apportés par l'enseignant. J'interroge les élèves d'Adrien avec leur cours d'histoire sur la réunion des états généraux :

Élèves d'Adrien, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, entretien post-observation

RV : Vous avez appris quoi d'autres avec le jeu ?

Élève 1, garçon : Bah qu'ils étaient marginalisés.

RV : Qui ça ?

Élève 1, garçon : Bah le tiers-état.

RV : C'est le jeu ou le prof qui vous le dit ?

Élève 1, garçon : C'est les deux. Il nous explique un peu ce qu'il y a dans le jeu.

Élève 2, garçon : Parce que s'il ne nous expliquerait pas...

Élève 3, fille : On ne saurait pas à quoi ça ressemble.

Au final, les questions ayant le plus d'intérêt pour l'enquête étaient celles que je pouvais poser à la fois aux enseignants et aux élèves. Demander réciproquement quels étaient les moments préférés ou, au contraire, les instants de cours les moins appréciés, tout comme les atouts et les limites du jeu vidéo en cours, permettait de saisir les attentes et les ressentis de chacun. Ces réponses étaient souvent plus fructueuses que l'investigation d'apprentissages par nature difficiles à cerner.

II. Le traitement des données

Ces deux modes de captation, audio et vidéo, ont produit plusieurs types de documents. Les entretiens ont été retranscrits et les enregistrements ont également été consignés par écrit dans deux formats différents. L'ensemble est complété d'une prise de notes sur ce qui me semblait échapper à la caméra : l'organisation de l'établissement, les courts échanges avec un collègue de l'enquête avant ou après l'observation, ou une description de l'aménagement de la salle. Tout d'abord, j'ai repris chaque enregistrement vidéo pour réaliser une description chronologique des différents événements survenus au cours de la séance. Je relevais le code

temporel de l'instant choisi puis je décrivais les actions et paroles des enseignants et des élèves concernés.

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love / Them Bombs*, observation de la séance

Caméra fixe

5:00 Il leur rappelle de parler anglais le plus souvent possible. Il leur donne 25 minutes de jeu. Le chrono est au tableau.

6:30 Je pose ma caméra devant un groupe de quatre garçons.

7:10 On entend le prof dire « speak english » à un autre groupe.

Le passage du jeu en anglais entraîne un ralentissement de l'activité de jeu.

07:40 Le prof arrive pour leur demander s'ils comprennent bien « lock up ». Il touche l'écran pour montrer le mot.

07:55 Ils lui disent, en français, que la boîte de mots ne fonctionne pas.

09:00 « fire c'est feu je crois » Il y a l'air d'avoir beaucoup de mots d'un coup pour les élèves.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Crusader Kings II*, observation de la séance

Deux groupes : un avec deux filles, l'autre est composé d'un seul garçon.

4:10 Début de l'explication par Bastien. : « Un écrit noté uniquement si au-dessus de la moyenne. »

Les filles : « on va galérer »

Distribution des consignes écrites

Bastien montre le jeu à l'écran, explique les menus. Il demande aux élèves de suivre ses consignes.

8:40 Les élèves suivent les directives du prof

11:00 Elles ne les suivent plus.

13:00 Elles notent immédiatement la première info qui apparaît à l'écran sur leur feuille.

14:00 Prof : « Vous lisez les règles du jeu »

14:05 Élève : « ça veut dire quoi « *popper* » ?

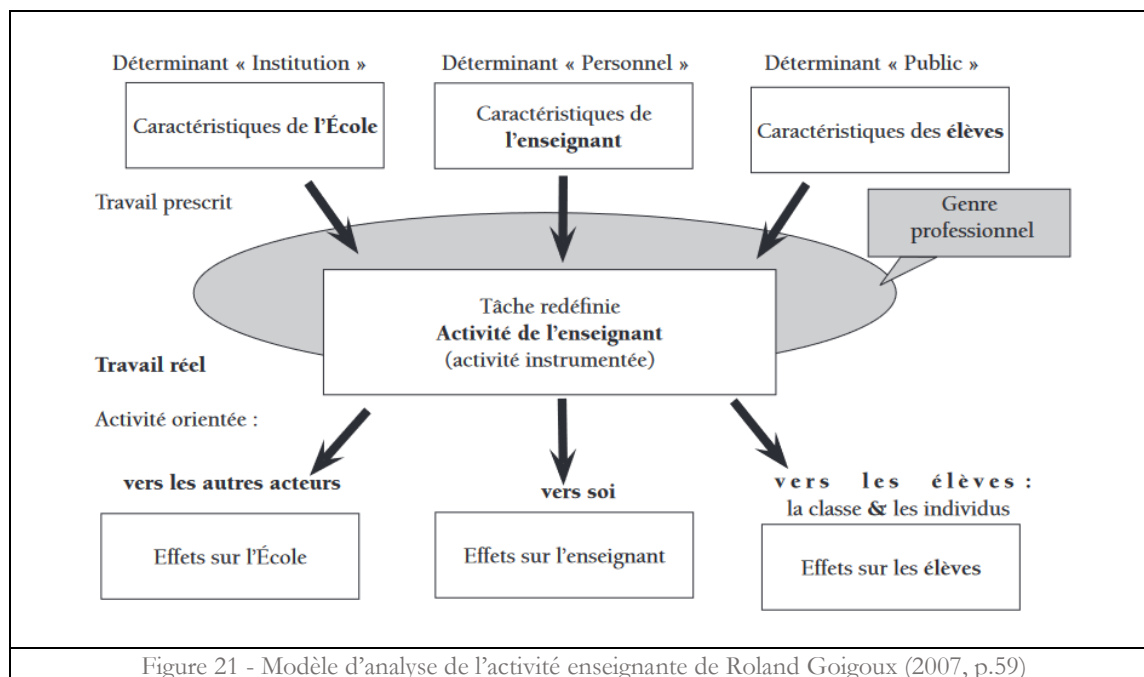
Les premières minutes montrent une différence importante de maîtrise entre le garçon et les deux filles.

Ces deux extraits des enregistrements contiennent plusieurs types d'informations : des commentaires sur le positionnement de la caméra, les interactions enseignants-élèves, la description du dispositif pédagogique (« Distribution des consignes écrites »), quelques éléments d'analyses constatés pendant la séance ou pendant le visionnage des enregistrements (« une différence importante de maîtrise entre le garçon et les deux filles. »)

À partir de ces enregistrements, j'ai ensuite rédigé des comptes-rendus complets¹ pour certaines séances. Ces documents consistent en une mise en récit de la classe croisant entretiens et observations récoltés. Ils ont été le plus souvent réalisés à la suite des cours où

¹ Des comptes-rendus complets des séances d'Etienne et de Pierre sont disponibles dans les annexes. Voir p.510 : Annexe 4 : Compte-rendu des observations des séances d'Etienne (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*) et p.545 : Annexe 5 : Compte-rendu des observations des séances de Pierre (Philosophie, lycée, Terminale L, *Papers, Please*).

le jeu est projeté au tableau en classe entière plus simple pour réaliser une chronologie des évènements. Afin de structurer mon récit, je me suis appuyé sur le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Roland Goigoux (2007).

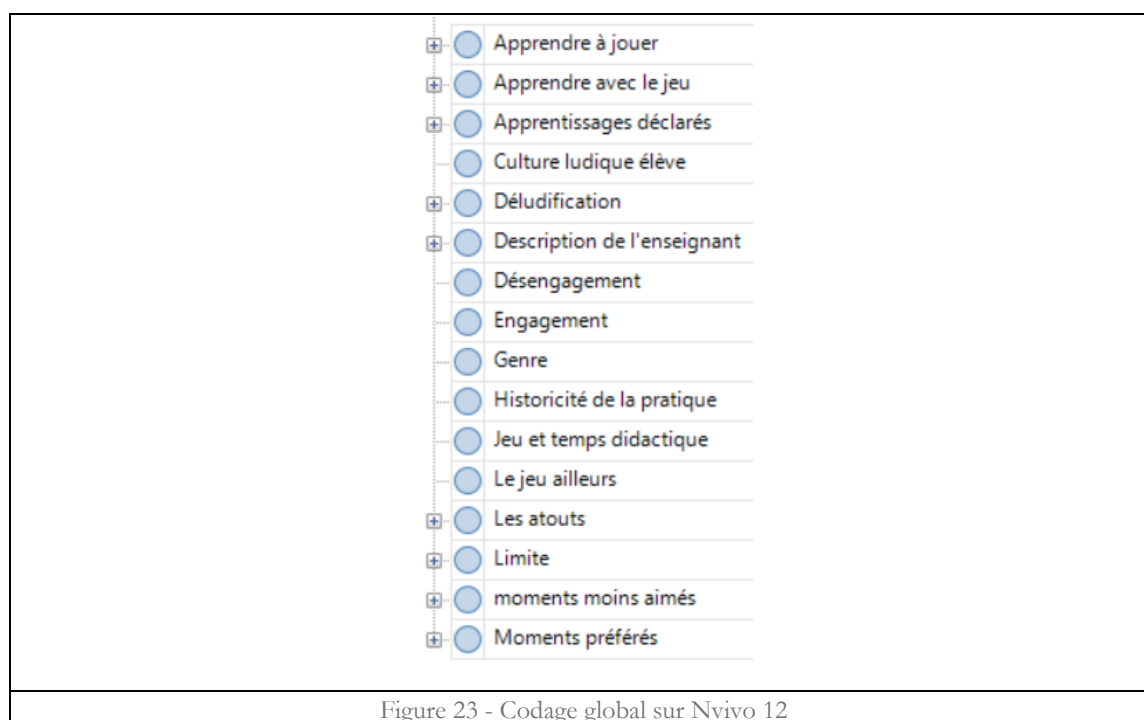


Cette modélisation m'a été précieuse pour organiser mes analyses (Figure 21). Le « travail prescrit » selon Goigoux (p.56) permet de comprendre les déterminants de la construction de la séance, comme les prescriptions du programme scolaire. On peut également ajouter à cela les pratiques pédagogiques privilégiées des enseignants, leurs références culturelles propres ou les caractéristiques sociales et scolaires de leurs classes. De même, Goigoux estime que l'activité de l'enseignant est multifinalisée (p. 51), en ce sens qu'elle a des objectifs autres que les seuls buts d'apprentissage, comme la valorisation de son métier vis-à-vis des autres acteurs de l'éducation, la relation avec les élèves, ou l'amélioration de ses conditions de travail. Cette grille d'analyse permet de prendre en compte, dans une démarche holistique (Altet, 1994, p. 43), les « éléments observables de l'exécution et des verbalisations de l'enseignant qui lui permettent de cerner ses buts et les conditions d'exécution effectivement prises en compte en présence des élèves mais aussi en leur absence lors de moments de préparation ou de correction » (Goigoux, 2007, p. 56). En d'autres termes, le modèle permet de croiser des données issues d'entretiens et d'observations. Dans le traitement des éléments récoltés, chaque élément de ce modèle me permettait de construire une grille d'analyse (Figure 22).

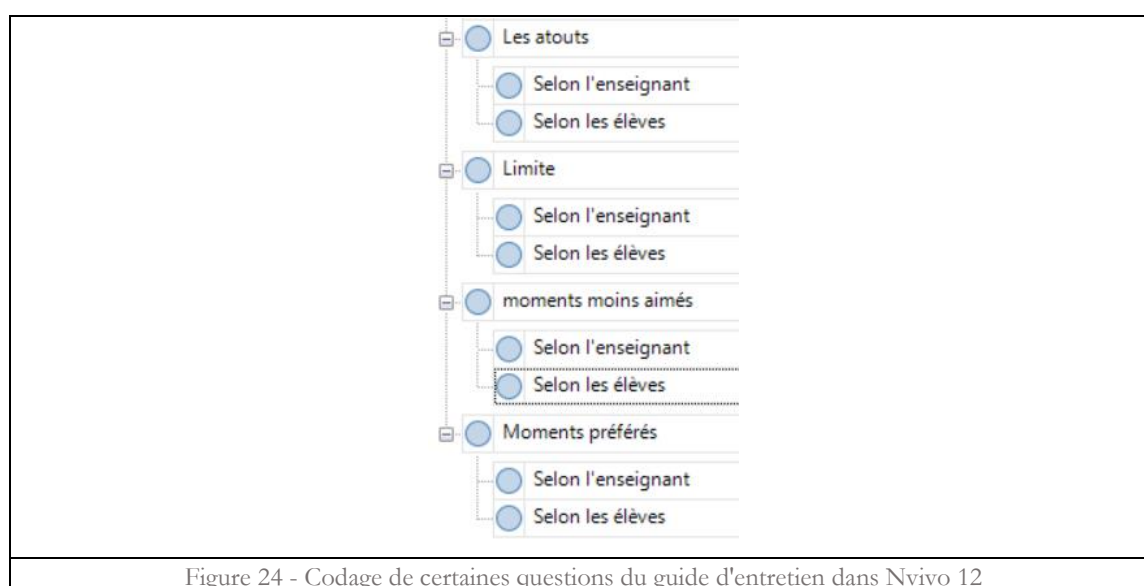
Caractéristiques de l'enseignant Caractéristiques de l'école : Caractéristiques des élèves : Effets vers les autres acteurs de l'école Effets sur les élèves Effets Vers l'enseignant lui même Effets sur le jeu Description du cours Caractéristiques de l'enseignant M2 Sociologie de la Résistance Parents : ouvriers Toujours voulu être prof, son père aussi. Il a toujours joué Capes : Prince et Arts, AC II. On peut supposer qu'il a appris ça dans les fiches pédagogiques du jeu. Caractéristiques de l'école : Tout neuf, Caractéristiques des élèves : Sa classe en tant que PP Milieu aisé, mais hétérogénéité, énormément de parents divorcés, Ses élèves jouent Assassin's Creed un peu Anecdote d'un élève qui était ultra fan de BF, un jeu qui la poussé à aller chercher des infos Description du cours Reformulation avec des notions clés 4ème 1 / Classe en îlots - L'écran est arrêté sur une image du jeu, il le coupe à 2min13 3mi05 Sonnette 3min30 On va utiliser un jeu vidéo qu'on a déjà commencé la dernière fois 4min40 Il leur demandent de réviser le cours. 6.30 Il rend un mini skate à un élève 8.45 Commence sa cérémonie des ardoises awards, parle de ma visite pour encourager les élèves, il dit choisir les meilleurs. 1	12.00, rappel les principes. Les élèves choisissent les questions. 14.00 Les élèves répondent bien à la première question, le prof leur demande d'applaudir. 15.00 2ème question 16.00 Ça ne peut pas être l'Europe ! 16.50 3ème question 19 2ème étape du jeu, il garde les deux meilleurs, c'est le moment du « quitte ou double », il rappelle les règles. Là, c'est lui qui pose 3 questions. 22.00 Il donne les résultats, il donne les points. 23.30 Il reprend sa séance sur les Etats généraux, redonne la def d'EG, relecture des questions « pour savoir ce qu'on va chercher dans le jeu » 27 Lance le jeu Rappel la première séquence d'intro du jeu, 27.30 Prend la manette 28 Scène cinématique 29.29 « Qui court vite ? » Pour demander aux élèves qui veut jouer. Large majorité de garçon. 3 filles lèvent la main. Il donne la manette à l'une d'entre elle. Fait un point sur la discipline. L'élève joue devant l'écran. Rappel des commandes. 30.20 Devant le premier obstacle, le prof lui dit qu'elle peut grimper au mur, lui rappelle les commandes. Donc il lui dit ce qu'elle doit à faire et comment le faire. 31.10 Fait un point sur les erreurs du jeu, notamment les guirlandes permettant d'aller de maison en maison. 31.25 Les élèves réagissent tous au fait que l'élève grimpe au mur plutôt qu'à l'échelle, recouvrant la parole du prof. 31.35 Ne faites pas ça à la maison 31.50 Appuie sur Pause s'il te plaît. C'est le prof qui vient appuyer sur la manette. L'élève perturbateur râle. Le prof coche une case au tableau des gros mots. 32.40 Pause à nouveau, il reprend la manette, les élèves lèvent instantanément la main pour jouer. Mais le prof fait un point sur la cinématique 33 : maintenant il faut prendre de la hauteur, ce qui est classique dans les Assassin's Creed. Il dit qu'il faut aller jusqu'au clocher de l'église. 33 : 30 Là on a la place du marché. L'élève semble ralentir pour caler au discours du prof. 33.45 Il dit à l'élève de revenir en arrière sur le marché. Point sur les choix des développeurs. 34.50 Appuie sur Start. Fais le parallèle avec un vrai parkour Grimpe tout en haut, tourne un petit peu lentement, encore tranquille, essaye d'avoir une vue globale. Il commence de parler de Versailles à l'époque. 2

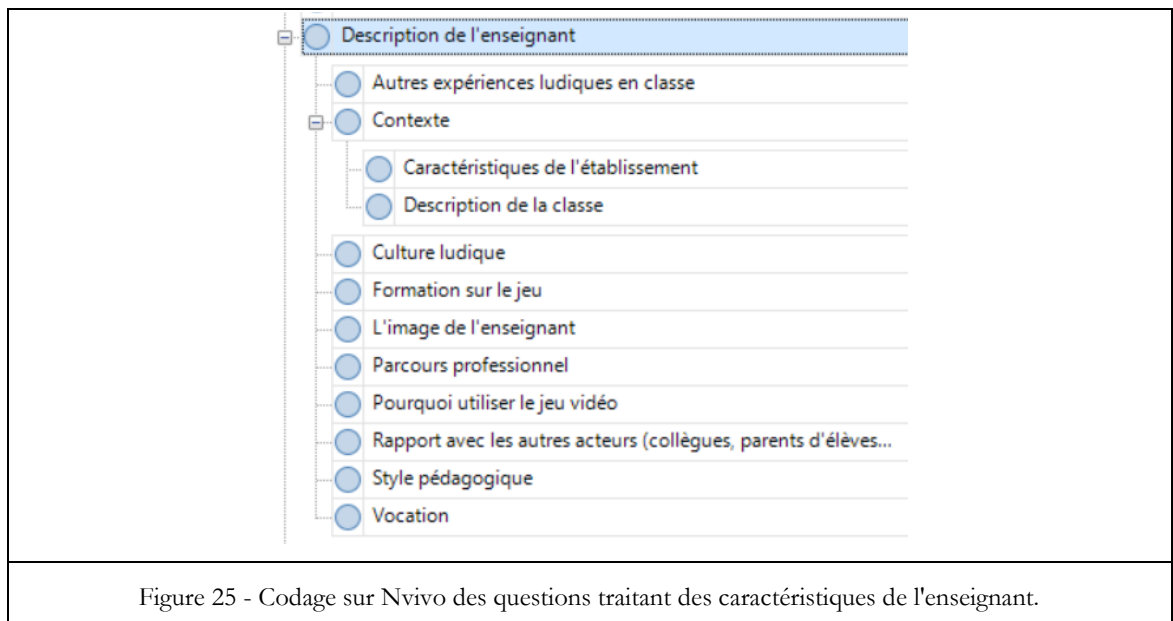
Figure 22 - Extraits d'un document de travail sur le cours d'Adrien (32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*)

Le document ci-dessus montre ma méthode d'analyse d'une séance en classe à l'aide des travaux cités précédemment. À l'aide d'un code couleur, je classais les extraits d'entretiens et d'observations dans les catégories. Seulement, la masse de données augmentant, j'ai souhaité employer le logiciel de traitement de données qualitatives Nvivo 12 (Figure 23). Ce passage du papier à l'écran correspond à la première phase des différentes étapes de l'usage des logiciels d'outils d'analyse déterminés par Gilbert (2002). L'intégralité de mes entretiens et de mes observations a été codée avec ce logiciel à partir des retranscriptions effectuées sur Word. L'ensemble des codes, appelés « nœuds » dans Nvivo, peut être distingué en deux catégories, entre démarche inductive d'un côté et déductive de l'autre (Préat, 2022, p. 56). Certains codages sont repris de mes lectures, comme le modèle de l'activité enseignante de Roland Goigoux (2007).

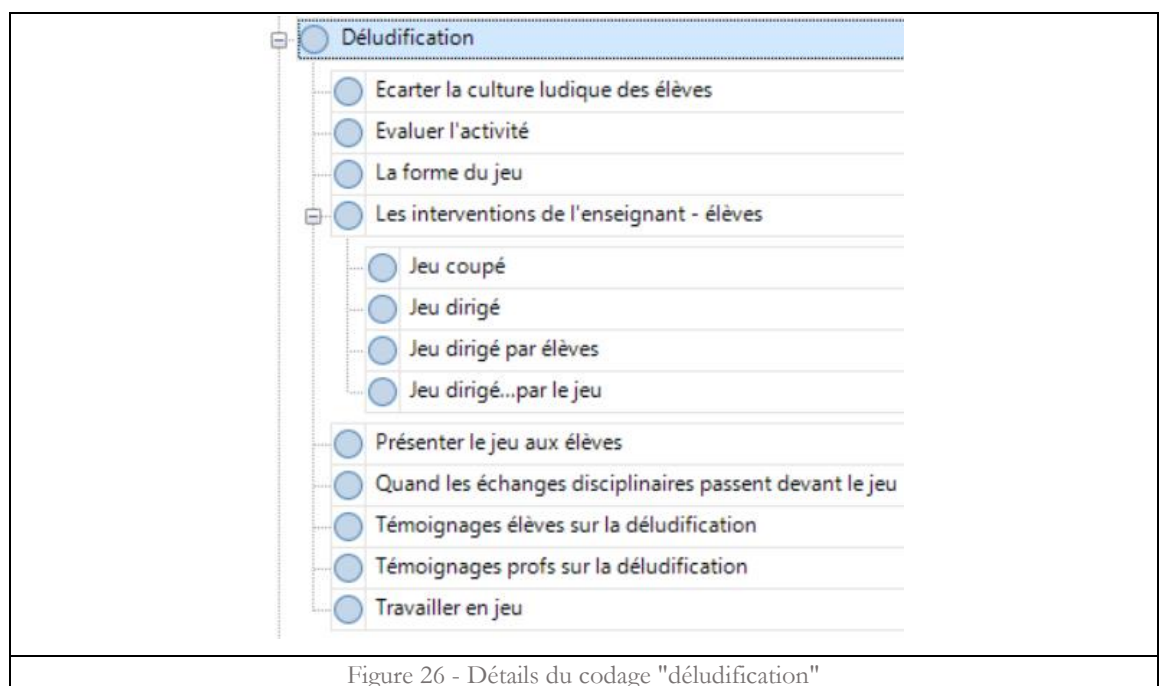


Une partie des codages sont directement tirés du guide d'entretien, comme ci-dessous en développant les nœuds-parents sur les atouts et limites du jeu vidéo en classe et les moments préférés de la séance (Figure 24).

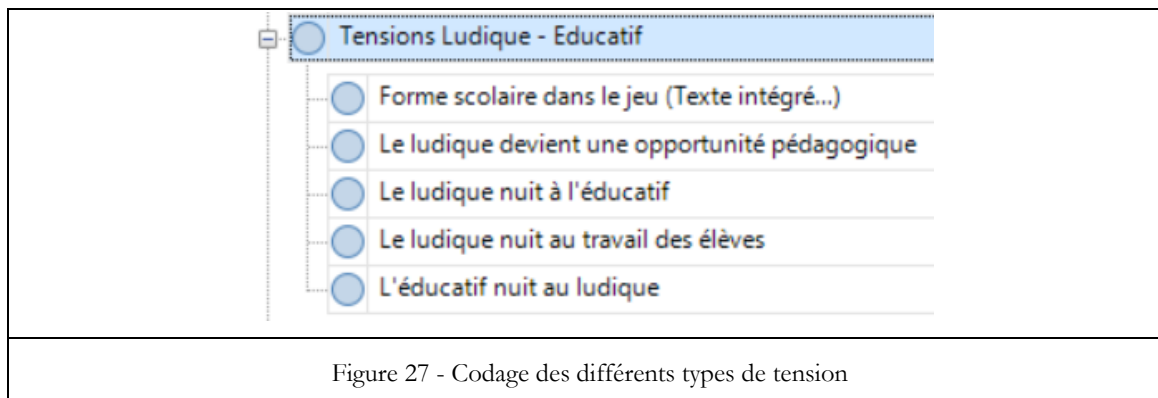




D'autres thématiques ont émergé lors de la retranscription des entretiens et du visionnage des vidéos selon une logique inductive (Figure 25). En effet, l'étude des données a progressivement dévoilé le processus de déludification (Potier, 2018) produit par les enseignants selon plusieurs modalités pour autant de nœuds (Figure 26).



Pour affiner cette déludification du jeu en situation scolaire, j'ai choisi le terme de tensions pour qualifier les instants du cours où l'une des formes, ludique ou éducative, prenait le pas sur l'autre (Figure 27).



Après ce passage du papier à l'écran, j'ai également connu les deux autres phases décrites par Gilbert. Par le terme de « coding trap » ou « piège du codage », l'auteur désigne la trop grande proximité du chercheur avec les données récoltées (2002, p. 218). Parmi les autres écueils, le fait de multiplier les nœuds et les types de codage peuvent retarder la suite de l'analyse (p. 219), notamment la mise par écrit des résultats et la montée en généralité. De plus, le fait d'isoler de courts instants d'interaction entre l'enseignant, les élèves et le jeu pouvait faire oublier le contexte plus général du cours ou sa temporalité. En d'autres termes, sans prise de conscience de ce phénomène, il m'a semblé que ce logiciel de traitement de données pouvait me faire manquer de discernement par les œillères que sa structure me mettait devant les yeux. Pour éviter de se perdre dans les heures de captation fragmentées en codes, revoir plusieurs fois les observations filmées a été précieux. Cette prise de conscience des limites du logiciel, ou « metacognitive shift » (p.220) a été d'autant plus facile que je n'ai pas utilisé l'ensemble de ses capacités. J'ai au final utilisé Nvivo pour sa capacité à classer les données. Surtout, ce travail minutieux et répétitif, alliant lecture et codage, a permis de mémoriser précisément le terrain.

III. Présentation des enquêtés

La présentation de l'ensemble des enseignants observés conclue cette réflexion méthodologique. Seront décrit ici leur parcours professionnel, les caractéristiques de leur établissement scolaire, comme l'IPS¹, ainsi que le jeu utilisé et la séance proposée.

	Date	Prénom	Matière	Etablissement	IPS	Jeu	Genre	Ancienneté	Âge	Dernier diplôme obtenu	Emplois des parents
1	22 Février 2018 (M2)	Christophe	Technologie	Collège privé	102,8	<i>Minecraft</i>	M	16	47	Ingénieur	Père : Ingénieur Mère : Comptable
2	10 Mai 2018 (M2)	Morgane	Physique	Lycée	149,9	<i>Survive On Mars</i>	F	16	40	Maîtrise de biologie et géologie	Père : Directeur d'auto-école Mère : contrôleur de gestion
3	30 avril 2019	Cédric	Technologie	Collège	102	<i>Minecraft</i>	M	15	41	Licence de mécanique	Père : Décédé Mère : Aucun
4	3 mai 2019	Pierre	Philosophie	Lycée	114,8	<i>Papers, Please</i>	M	8	35	M2 Philosophie de l'art	Père : Gendarme Mère : Institutrice
5	5 et 7 Novembre 2019	Anthony	FLE	Collège	137,1	<i>Where is cat</i>	M	6	33	M2 MEEF	Père : Cheminot Mère : Fonctionnaire
6	16 Décembre 2019	Sébastien	Anglais	Collège privé	101,9	<i>Bury me my love / Them Bombs</i>	M	18	42	Formateur de formateur	Père : Cadre bancaire Mère : Secrétaire
7	18 Décembre 2019	Maxime	EMC	Collège	84	<i>Stop la violence</i>	M	5	27	M2 MEEF	Père : Salarié Mère : Cadre supérieur de la fonction publique
8	19 Décembre 2019	Laetitia	Histoire	Collège	102,1	<i>Assassin's Creed Unity</i>	F	5	27	M2 MEEF	Père : Ingénieur dans l'armée Mère : Assistante maternelle
9	21 Janvier 2020	Faustine	Histoire	Collège	97	<i>Assassin's Creed Odyssey</i>	F	2	27	Master Recherche en histoire médiévale	Père : Enseignant en lycée Mère : Enseignante en maternelle
10	10 Février 2020	Etienne	Histoire	Collèges	110,6 et 100,9	<i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>	M	9	35	Master en Sciences de l'antiquité	Père : Agriculteur Mère : Taxi Ambulance
11	11 et 12 Février 2020	Chloé	Français	Collège	88,2	<i>Limbo</i>	F	9	38	Master MEEF	Père : Ingénieur Mère : femme au foyer
12	14 Février 2020	Adrien	Histoire	Collège	122,6	<i>Assassin's Creed Unity</i>	M	6	32	M2 MEEF	Père : Ouvrier Mère : Ouvrière
13	25 février 2020	Mahaut	Histoire	Collège	74,8	<i>Call of Duty WWII</i>	F	15	38	Maîtrise histoire	Père : Cadre RATP Mère : Médecin scolaire
14	10 et 12 mars 2020	Bastien	Histoire et géographie	Lycées	129,8 et 137,8	<i>Crusader Kings II</i>	M	2	26	M2 en histoire médiévale	Père : Directeur commercial Mère : Chargée de communication
15	22 janvier 2021	Alexis	EMC	Collège	69,5	<i>Ace Attorney</i> (scénario créé par l'enseignant)	M	7	29	Master MEEF	Père : chômeur longue durée Mère : Esthéticienne
16	8 octobre 2021	Nathan	Histoire	Collège	99,9	<i>Soldats Inconnus</i>	M	10	35	Master en histoire contemporaine	Père : gendarme, Mère : aide-soignante
17	3 Février 2022	Estelle	Histoire	Lycée	120,2	<i>This war of mine</i>	F	7	28	Master MEEF	Père : militaire Mère : Mère au foyer

¹ L'Indice de Positionnement Sociale est un outil de mesure utilisé pour classer les établissements scolaires. Il est déterminé à partir des professions et catégories socioprofessionnelles des parents. Plus l'indice est élevé, plus l'élève évolue dans un contexte familial favorable à sa réussite scolaire.

**1) Christophe, 47 ans, Technologie, Collège privé, 5^e, *Minecraft*,
22 février 2018**

Après une formation d'ingénieur, Christophe a d'abord été responsable d'atelier de production dans l'industrie. Je le connais depuis mes premières interventions médiatiques autour de l'année 2015. J'ai ainsi pu l'interviewer dans le cadre de ma participation à un site Internet traitant du jeu vidéo. Par la suite, j'ai pu observer sa séance pour le mémoire de Master. En 2018, Christophe enseignait dans un collège privé de l'ouest de la France (IPS 102). J'ai observé une séance avec une classe de 5^e dans le cadre d'une pédagogie de projet. *Minecraft* est un jeu de construction, comparable aux *Lego*, dans lequel le joueur a une totale liberté pour placer des cubes. Les élèves, évoluant en binôme, avaient ici pour but de construire une maison médiévale dans *Minecraft*. La pratique de *Minecraft* est encadrée par deux interventions de l'enseignant, en début et en fin d'heure, face aux élèves placés en îlots. J'ai eu un dernier entretien avec Christophe en juillet 2022 après l'annonce de ce dernier sur les réseaux sociaux d'un changement de carrière professionnelle. Ce fut l'occasion d'établir avec lui un bilan de ses précédentes années d'enseignant.



**2) Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, *Survive On Mars*, 10
mai 2018**

Le dispositif *Survive On Mars* est régulièrement mis en avant sur les sites académiques. Pour l'étudier, je suis entré en contact avec les enseignants l'utilisant en région parisienne. Enseignante de physique-chimie, Morgane s'est tout de suite portée volontaire. En effet, elle s'est engagée dans ce projet en échangeant sur les réseaux sociaux avec des collègues de sciences de la vie de la Terre, sa discipline, mais également de physique ou de technologie, enseignant aussi bien en lycée qu'en collège. S'estimant elle-même « pas très joueuse », elle donne comme première raison de son utilisation de *Survive On Mars* la rencontre d'autres enseignants, avec lesquelles elle voulait réaliser « des choses à faire en classe qui sortent un

peu de l'ordinaire ». J'ai pu voir le cours de Morgane avec sa classe de première en mai 2018 dans un lycée en région parisienne (IPS 105). La séance de Morgane commence par la présentation vidéo de la mission. Chaque groupe parcourt ensuite les différentes parties de la base martienne pour récolter des informations. Le jeu se présente sous un ensemble d'activités de travail classique de la discipline physique-chimie intégrée dans une interface graphique sur un site internet.



Figure 29 - Écran de *Survive On Mars* / Élèves de Morgane travaillant sur *Survive On Mars*

3) Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, 30 avril 2019

À l'instar de Christophe, Cédric est également un enseignant très visible sur les réseaux pour ses productions pédagogiques avec *Minecraft*. Son inscription sur le serveur Discord (logiciel de discussion) que j'ai mis en place en fin d'année 2018 m'a permis d'entrer en contact avec lui. Professeur de génie mécanique à l'origine, Cédric a dû passer le concours de professeur de technologie suite à une réforme. Il a donc enseigné dans des lycées techniques et professionnels avant d'arriver dans le collège rural dans lequel il exerce depuis une dizaine d'années (IPS 102). Cédric utilise donc *Minecraft* en 5^e dans le cadre d'une pédagogie de projet : chacune de ses classes doit reproduire dans le jeu un bâtiment historique différent. Cette construction, de sa préparation à son élaboration, permet à Cédric de traiter entièrement le programme de 5^e. J'ai passé une journée entière dans son collège rural du centre de la France, ce qui m'a notamment permis de réaliser un entretien complémentaire avec l'un de ses collègues d'arts plastiques. Cet enseignant a d'ailleurs été convaincu par Cédric de l'intérêt d'un projet interdisciplinaire autour du jeu *Minecraft*. J'ai également pu assister à deux séances de 4^e, semblable sur la forme de la pédagogie de projet, mais ne recourant pas au jeu vidéo.

4) Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, *Papers, Please*, 3 mai 2019

Pierre s'est inscrit sur mon serveur Discord dédié aux usages du jeu en classe. Pierre est agrégé de philosophie et n'a jamais exercé d'autre métier que celui d'enseignant, comme une

large majorité des enquêtés. Il explique enseigner « par vocation » et par passion pour sa discipline. Il a déjà travaillé dans un lycée technologique dans le nord de la France qu'il décrit comme « sinistré socialement ». Au moment de notre rencontre, il travaille depuis cinq ans dans un « énorme lycée » en périphérie d'une grande métropole française. En parallèle de ses cours, il donne parfois des conférences en université populaire, notamment sur le jeu vidéo. Pierre utilise le jeu vidéo *Papers, Please* avec une classe de terminale L. Il profite d'avoir deux heures en demi-groupe pour faire jouer les élèves, ce qu'il n'oserait pas faire en classe entière, précise-t-il. Cette séance de jeu succède au cours magistral du matin où Pierre a développé la notion philosophique de morale. Ce jeu vidéo met le joueur dans le rôle d'un agent de l'immigration à un poste-frontière de la république fictive d'Arstotzka (Pope, 2013). Le *gameplay* consiste à vérifier les papiers d'identité des migrants selon un certain nombre de critères, de plus en plus nombreux au fil de l'histoire. À l'issue de chaque journée de travail, le joueur reçoit un salaire servant à subvenir aux besoins de sa famille. Cependant cette somme est indexée sur le nombre de dossiers traités : plus le joueur fait défiler les candidats à l'entrée sur le territoire, plus le salaire versé sera important. De fait, ce principe pousse le joueur à la faute en le submergeant de directives à exécuter. Concernant le dispositif en classe, la joueuse était placée avec son ordinateur face à la classe, le jeu étant projeté sur le tableau dans son dos.



Figure 30 - En haut : écran de jeu de *Papers, Please*. En bas : *Papers, Please* dans la séance de Pierre

5) Anthony, 33 ans, Français Langue Etrangère¹, Collège, *Where is cat*, 5 et 7 novembre 2019

Tout comme Christophe, je connais Anthony depuis les premières diffusions de mes expérimentations sur les réseaux sociaux. Il est en effet également actif sur l'usage du jeu vidéo dans sa discipline. Anthony souhaitait à l'origine être professeur des écoles mais des stages peu concluants l'ont emmené à tenter et réussir le concours de professeur de lettres modernes. Au cours de ses études, il a également réalisé un mémoire traitant du jeu vidéo. Il a également enseigné deux années à la Réunion pour avoir une autre expérience professionnelle. Je suis allé le voir sur deux séances de deux heures sur deux journées². Son collège est situé dans l'ouest de la région parisienne (IPS 137). Sa classe accueille des primo-arrivants, c'est-à-dire des élèves venant d'arriver en France et ne maîtrisant pas la langue.

Where is cat est un jeu amateur issu d'une *gamejam*³. Le jeu est composé d'un écran fixe, le joueur doit simplement cliquer sur le chat qui n'est souvent pas visible au premier coup d'œil. Une fois le chat trouvé, un nouvel écran apparaît. Anthony s'en sert pour faire travailler les prépositions de lieu aux élèves autour de plusieurs activités proposées avec le jeu :

- 1^{re} utilisation : le jeu est projeté au tableau et les élèves doivent lever la main pour dire où est le chat en faisant une phrase complète.
- 2^e utilisation : le but est le même que le jeu mais présenté différemment : les élèves doivent découper des images du jeu et les placer par rapport à un objet. Les élèves vont ensuite au tableau pour placer les prépositions de lieu sur l'image du jeu projeté.
- 3^e utilisation : le cours de jeudi commence avec une autre utilisation du jeu : le dispositif est d'abord similaire à celui du mardi, les élèves sont toujours en interaction avec l'enseignant. Cependant, les élèves ont maintenant une ardoise sur laquelle ils doivent écrire la réponse. Ils sont également répartis par équipe.
- 4^e utilisation : les élèves jouent individuellement chacun devant un ordinateur, ce qui est permis par le faible effectif de cette classe d'UP2A⁴. En plus de devoir refaire le jeu, les élèves doivent compléter une fiche de questions par exemple : « Où est le chat par rapport au canapé ? »
- 5^e utilisation : pour finir, *Where is cat* est utilisé au cours d'une évaluation : l'enseignant met un niveau au tableau et fait la phrase lui-même oralement en omettant la préposition de lieu. Par exemple : « le chat est *humhum* la porte ». Comme bonne réponse, les élèves doivent donc écrire « dans » pour compléter la phrase d'Anthony. Cette évaluation a duré 7 minutes.

¹ Nous utiliserons l'abréviation FLE pour la suite du texte.

² L'une des séances a été déplacée pour les besoins de la recherche sur proposition de l'enseignant.

³ Une *gamejam* est un événement durant lequel des développeurs se rassemblent pour créer un jeu en un temps limité, généralement en quelques jours.

⁴ UP2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants.

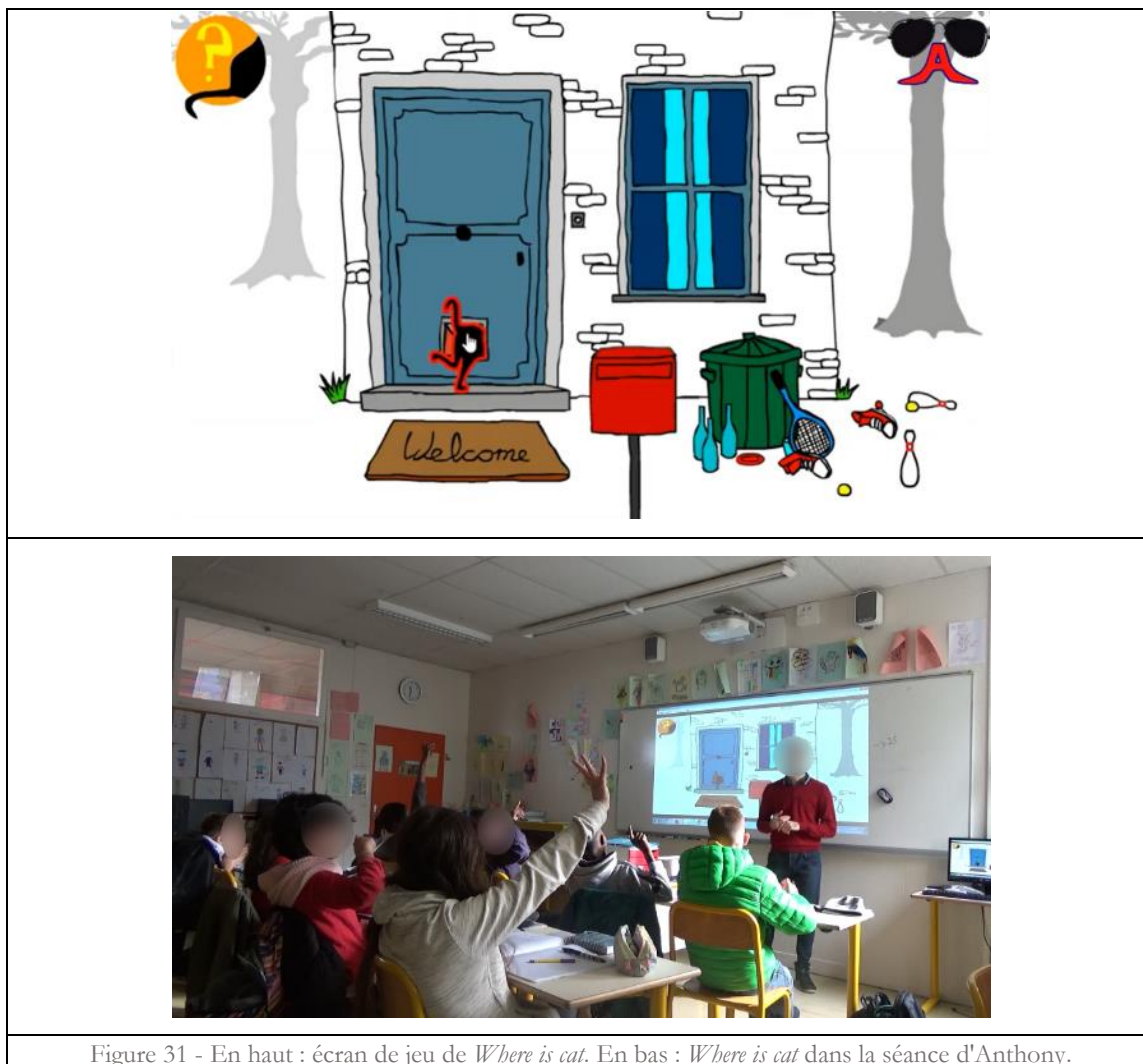


Figure 31 - En haut : écran de jeu de *Where is cat*. En bas : *Where is cat* dans la séance d'Anthony.

6) Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love / Them Bombs*, 16 Décembre 2019

Sébastien est le seul enseignant rencontré par l'intermédiaire d'un e-mail envoyé aux Directions Académiques au Numérique Educatif : le contact n'a cependant pas été direct. C'est une de ses collègues travaillant à la DANE qui lui a fait parvenir mon appel. Après avoir réalisé des suppléances dans l'enseignement, il a obtenu son CAPES en 2003. Plus intéressé par le travail pédagogique en collège qu'en lycée, il travaille dans un collège privé rural (IPS 102) « assez familial [...] où tout le monde connaît tout le monde ».

Bury me my love est un jeu narratif simulant le fonctionnement de la messagerie instantanée *Whatsapp*. Le jeu met en situation un couple syrien pendant la guerre civile. Majd, incarné par le joueur, échange avec son amie Nour qui a décidé de partir en Europe. Les élèves sont en îlots de trois à quatre. Pour débiter la séance, chaque groupe récite à son tour à haute voix le bilan du dernier cours pendant lequel ils avaient déjà utilisé le jeu. Ensuite, chaque groupe poursuit sa partie : une tablette est dédiée au jeu, l'autre à la recherche de vocabulaire. Avant

la fin du cours, les élèves doivent rédiger un résumé de leur partie du jour. Une caméra fixe est positionnée sur un groupe pendant toute la séance. Une autre, tenue à la main, m'accompagne dans mes déplacements dans la classe.

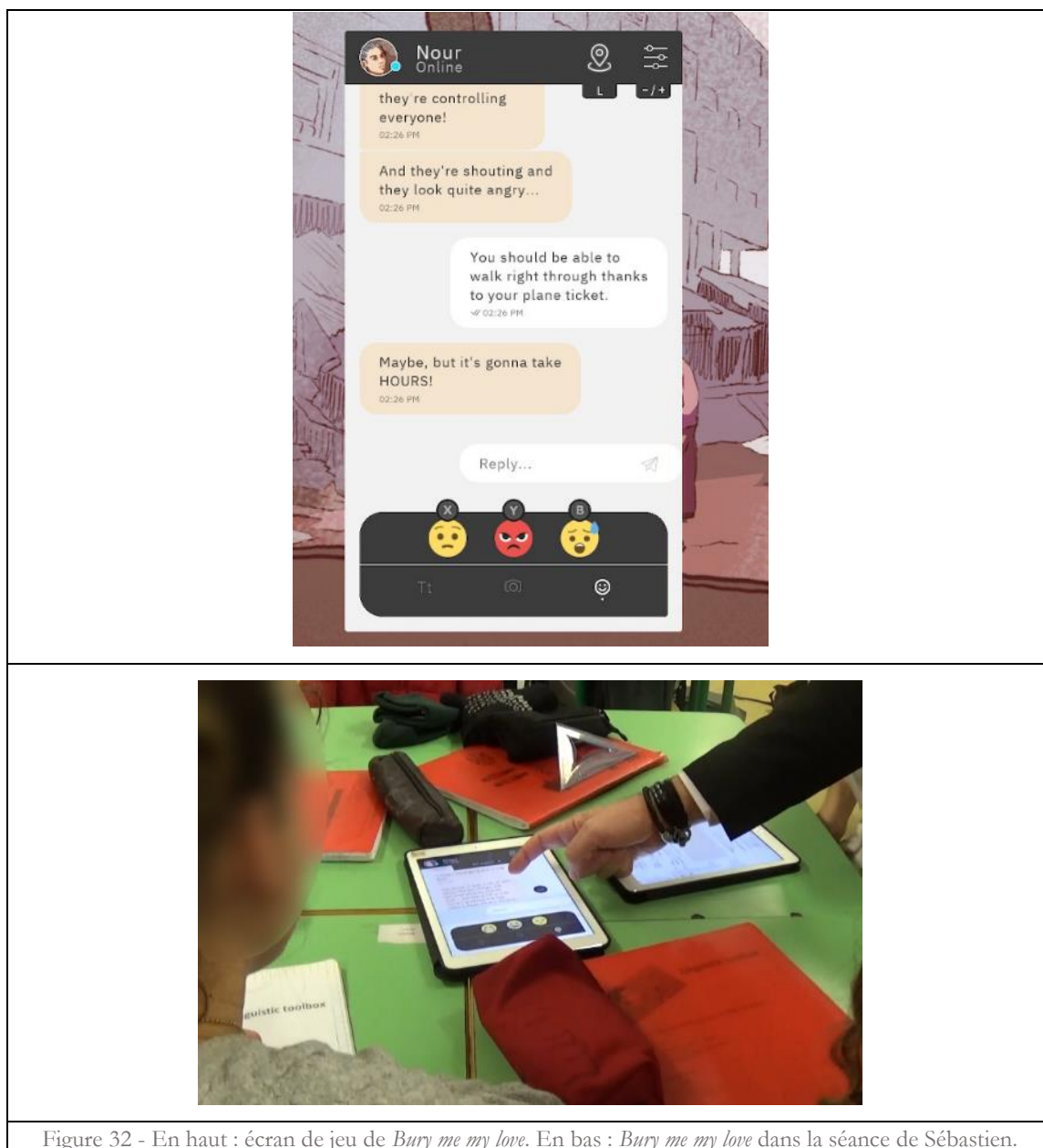


Figure 32 - En haut : écran de jeu de *Bury me my love*. En bas : *Bury me my love* dans la séance de Sébastien.

J'accompagne ensuite l'enseignant dans son deuxième cours de la journée avec des 3^e européenne. Cette fois, il les fait jouer à *Them Bombs*, un jeu collaboratif à quatre joueurs : seuls trois joueurs peuvent lire le livret contenant les informations permettant de désamorcer la bombe, ils doivent donc les donner oralement au quatrième joueur qui manipule la bombe sur la tablette. Ici, les joueurs utilisent en majorité la langue anglaise pour interagir, contrairement à la première classe avec *Bury me my love*. À la fin de la matinée, j'ai également pu m'entretenir avec un de ses collègues d'anglais.



Figure 33 - En haut : écran de jeu de *Them Bombs*. En bas : *Them Bombs* utilisé par les élèves de Sébastien

7) Maxime, 27 ans, EMC, Collège, *Stop la violence*, 18 Décembre 2019

Maxime a répondu à la diffusion de mon appel relayé sur les réseaux sociaux. Avant d'être enseignant, il a été animateur dans des colonies de vacances. Sa passion pour l'histoire (« j'ai l'histoire dans la peau ») provient, selon lui, de son grand-père enseignant et de la qualité des professeurs d'histoire rencontrés au cours de sa scolarité. Après un échec en classes préparatoires, il a débuté un cursus d'histoire aboutissant à l'obtention d'un master MEEF et du CAPES d'histoire-géographie. Il enseigne actuellement dans un collège d'un département du nord-est de la France marqué par une grande précarité sociale (IPS 84). Maxime qualifie d'ailleurs le public de son établissement comme marqué par « une pauvreté intellectuelle et culturelle assez importante ». La direction, en accord avec l'équipe pédagogique, a d'ailleurs mis en place un système original qui lui a valu une importante couverture médiatique : « on a fait des maisons comme dans *Harry Potter*, on a des maisons pour améliorer le climat scolaire et développer l'investissement des élèves au-delà de la salle

de classe mais qu'ils puissent s'investir dans l'établissement et récolter des points pour leur maison ».

Stop la violence est un jeu sérieux développé par le studio Tralalère en collaboration avec la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Le jeu est présenté sous la forme d'un *point & click* : le joueur doit enquêter dans un collège et cliquer sur des images fixes, de vraies photographies prises dans un établissement scolaire, pour trouver des indices expliquant les violences subies par un élève. Il peut également cliquer sur des élèves pour discuter avec eux et en apprendre plus.

La séance observée n'a pu se dérouler comme prévu. *Stop la violence* n'est disponible qu'en ligne et Internet ne fonctionnait pas au collège lors de ma venue. Cependant, cette configuration inédite dans mon échantillon permettait d'observer la façon un enseignant pouvait réagir à des difficultés matérielles imprévues.

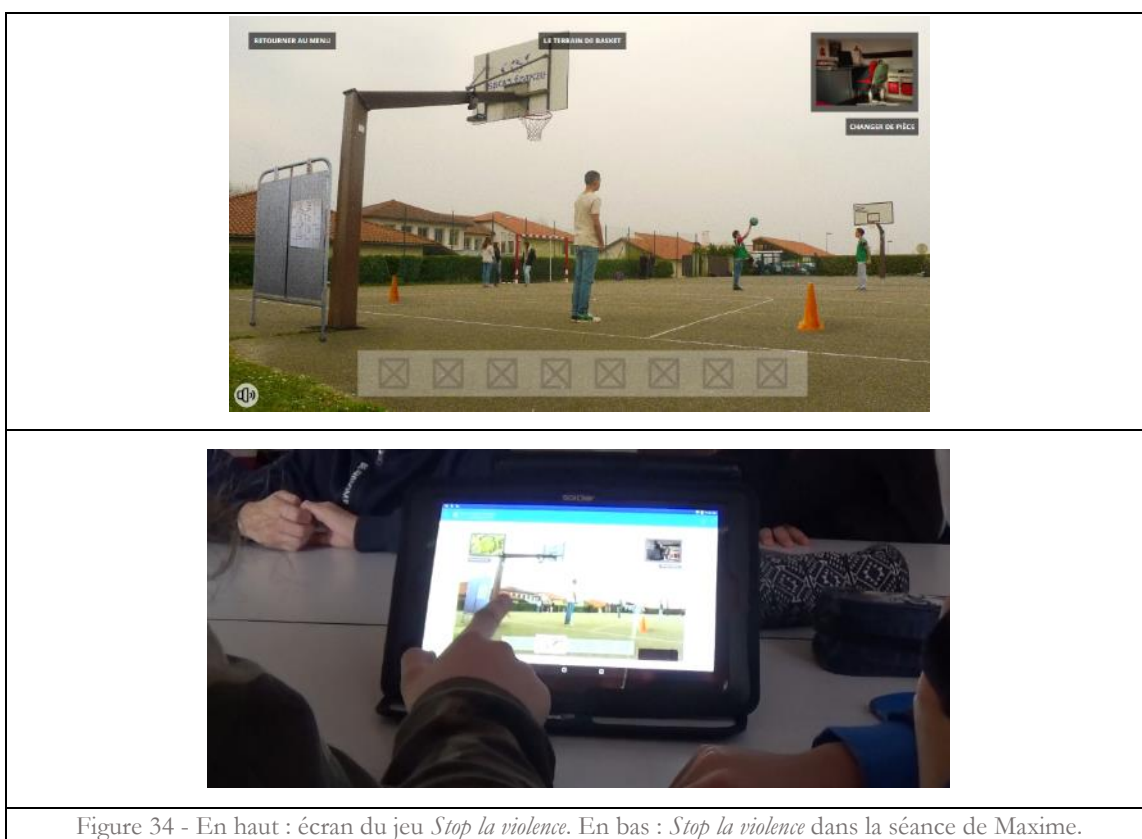


Figure 34 - En haut : écran du jeu *Stop la violence*. En bas : *Stop la violence* dans la séance de Maxime.

8) Laeticia, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 19 Décembre 2019

Laeticia m'a également contacté suite à mon appel sur les réseaux sociaux. Elle obtient une licence d'histoire option géographie avant de valider un master enseignant. À côté de ses études, elle a travaillé dans la restauration rapide et en tant qu'assistante d'éducation. Elle

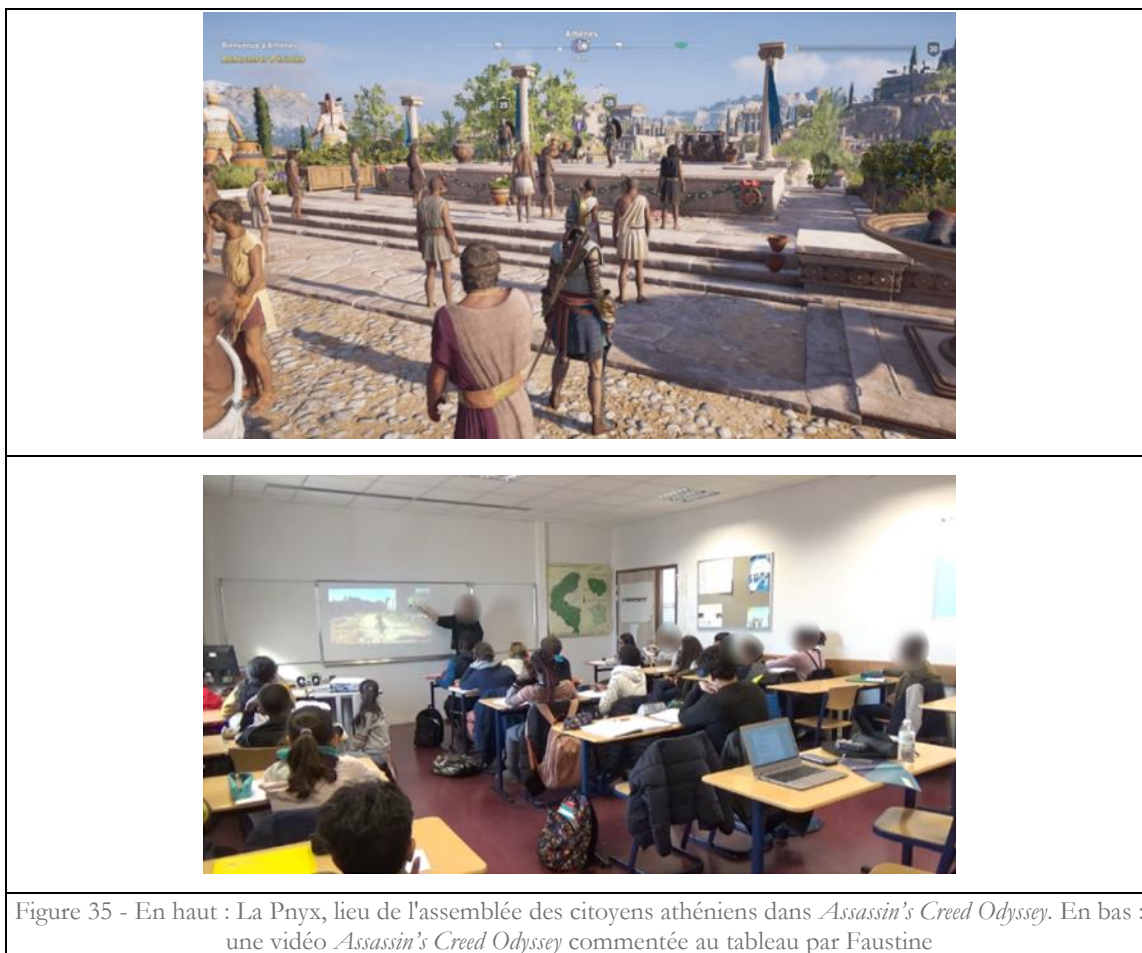
déclare jouer surtout à des jeux de rôle japonais. Elle pratique le kendo¹ en club et anime un club manga sur la pause méridienne dans son établissement. Elle est enseignante depuis trois ans quand je viens la voir dans son collège du centre d'une ville de banlieue parisienne (IPS 102). Cette séance est la seule où l'on m'a refusé la possibilité de filmer. Je dispose cependant des enregistrements audios du cours ce qui me semble suffisant, étant donné que la séance consiste à visionner une bande-annonce du jeu sans activité ludique. Le jeu utilisé est l'épisode *Unity* d'*Assassin's Creed*. Ce jeu d'action-aventure a pour particularité d'inscrire chacun de ses opus dans un contexte historique différent. *Assassin's Creed Unity* se déroule pendant la Révolution française et le joueur peut déambuler dans les villes de Paris et de Versailles à la fin du XVIII^e siècle. Cette séquence vidéo est ensuite comparée avec des documents historiques. La séance consiste à étudier la prise de la Bastille et à travailler l'esprit critique des élèves face à une œuvre de fiction.

9) Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Odyssey*, 21 janvier 2020

Faustine a connu ma recherche par l'appel diffusé sur les réseaux sociaux. Après six mois en tant que surveillante dans un collège et un master recherche en histoire médiévale, Faustine obtient le CAPES d'Histoire-Géographie en 2018. Elle passa son année de stage dans un collège d'une académie du Sud de la France : « c'est un très très bon établissement, l'un des meilleurs de France » dans lequel elle mena sa première expérimentation avec *Assassin's Creed II* en classe de 5^e qui fut l'objet de son mémoire MEEF (Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Son établissement actuel (IPS 97), en région parisienne, est « à la limite », selon elle, d'être classé en Réseaux Éducation Prioritaire (REP). Le public est mixte, entre des élèves provenant des quartiers périphériques et d'autres du centre-ville. Le but de la séance est de compléter une carte de la cité d'Athènes en visionnant une vidéo d'*Assassin's Creed Odyssey*² capturée en amont par l'enseignante chez elle.

¹ Le kendo est un art martial japonais.

² Cet épisode de la série se déroule pendant la guerre du Péloponnèse au V^eme siècle avant J-C.



10) Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, 10 et 13 février 2020

Comme les enseignants précédents, Etienne m'a contacté directement en apprenant l'existence de ma recherche. Il précise avant ma venue connaître ma chaîne YouTube. Joueur intensif de jeu vidéo, il explique vouloir transmettre sa passion aux élèves, en plus des visées du programme. Avant d'être enseignant, Etienne a été documentaliste dans un établissement scolaire pendant une année. Titulaire de zone de remplacement depuis plusieurs années, Etienne fréquente deux établissements en 2020 : un petit collège rural (IPS 110,6), avec peu d'élèves ayant « une vie culturelle très riche » et un collège dans le centre d'une ville de 40 000 habitants (100,9). J'ai eu l'occasion de voir la même proposition pédagogique dans les deux établissements.

Le *Discovery Tour* est le mode éducatif du jeu *Assassin's Creed Odyssey*. Le jeu est débarrassé des combats et de la narration pour n'offrir qu'un parcours sans contrainte dans l'univers du jeu. De plus, en plaçant son avatar devant un monument, par exemple le Parthénon d'Athènes, l'utilisateur peut enclencher une visite guidée matérialisée à l'écran par un halo de lumière. Une fois celle-ci lancée, l'avatar n'a qu'une liberté de déplacement limitée et l'utilisateur ne peut qu'écouter le discours en voix off. Il doit ensuite aller de point en point pour écouter la

suite du discours. Le but de ce premier cours est de travailler la thématique des jeux Olympiques en Grèce antique à l'aide de ce mode éducatif.

Pour cela, les élèves sont placés devant le tableau sur lequel est projeté le jeu. Etienne leur demande de remplir une fiche de questions pendant les visites guidées. Il veut également que les élèves puissent profiter de la liberté de se balader dans l'univers du jeu, il leur explique d'ailleurs en début d'heure qu'ils ne sont pas obligés de constamment suivre la visite guidée. Le temps de jeu est strictement contrôlé par l'enseignant qui attribue la manette de jeu à un nouvel élève toutes les cinq minutes.



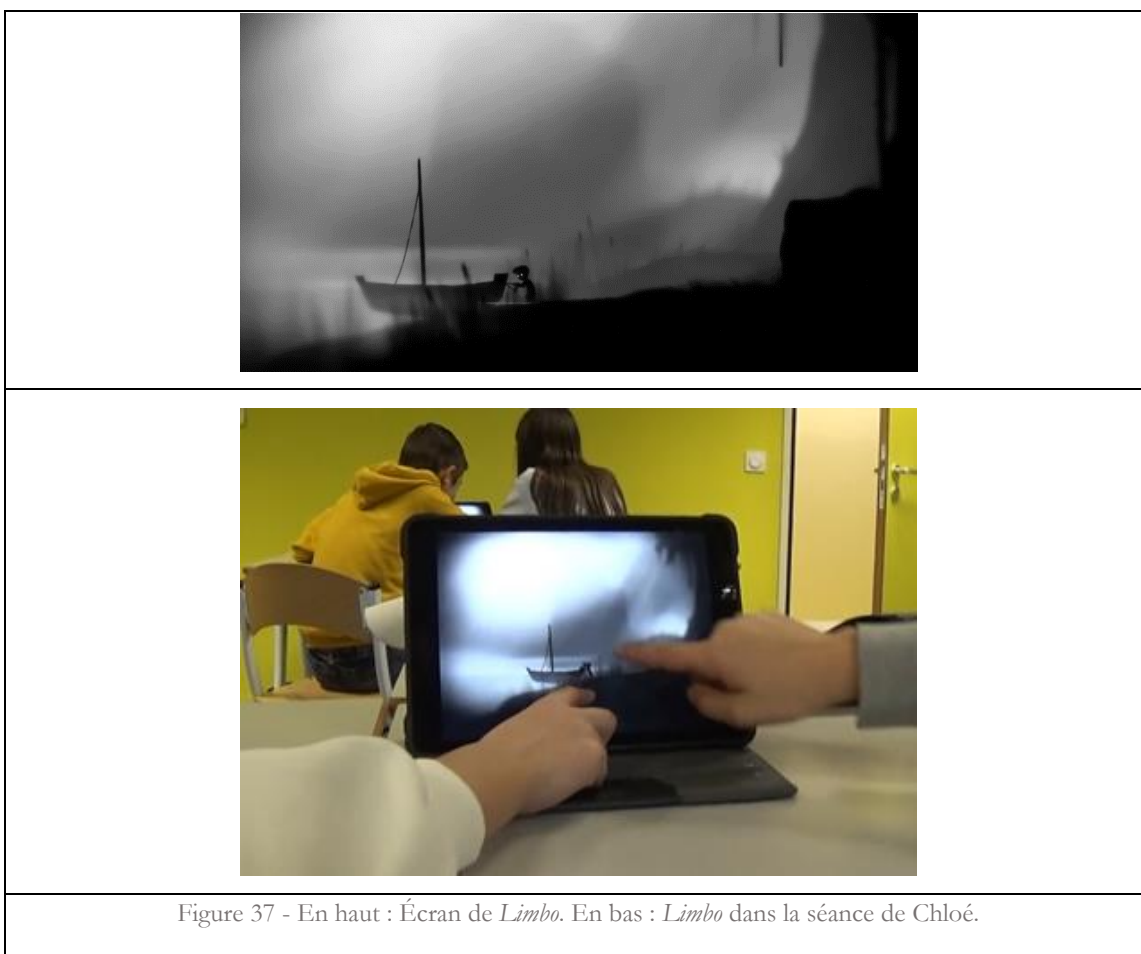
Figure 36 - En haut : Ecran d'*Assassin's Creed Discovery Tour*, visite guidée de la cité d'Olympie. En bas : *Assassin's Creed Discovery Tour* dans la séance d'Etienne.

11) Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, 11 et 12 février 2020

Je découvre la proposition pédagogique de Chloé avec le jeu *Limbo* dans une publication sur les réseaux sociaux. Chloé présente un profil original dans l'échantillon puisqu'elle a d'abord obtenu un CAP coiffure avant de travailler dans la restauration. Elle a passé son bac par correspondance, afin de se lancer dans une licence puis un master de lettres. Elle a obtenu son CAPES en 2011 et, après de multiples établissements pour des durées variables, elle est dans son établissement pour la troisième année consécutive malgré son statut de TZR. Après

prise de contact, j'ai pu venir dans son établissement. Ce dernier possède un statut particulier dans la mesure où il dispose d'un internat dans lequel j'ai pu séjourner. C'est un collège du sud-est de la France d'une ville moyenne (70 - 80 000 habitants). Le public est issu des quartiers défavorisés et beaucoup d'élèves sont décrits comme ayant d'importantes difficultés scolaires et sociales (IPS 88). C'est un contexte qui lui plaît puisqu'elle déclare avoir une « approche plutôt sociale du métier ». Cette observation sur deux jours est la plus longue de l'enquête. J'ai pu observer deux classes de 5^e : trois heures pour l'une, deux heures pour l'autre.

Limbo est un jeu indépendant de plate-forme dépourvu de narration écrite et orale. C'est au joueur de comprendre lui-même l'histoire du petit garçon qu'il dirige. Pour Chloé, utiliser *Limbo* était nécessaire pour parvenir à remotiver les élèves. Sachant la place que prend ce loisir chez eux, elle a décidé d'essayer de trouver un pont entre sa matière et cette pratique ludique. En parcourant des médias spécialisés, elle trouve des informations sur la catégorie des jeux indépendants dont fait partie *Limbo*. Elle explique faire le parallèle avec des œuvres comme le film *La nuit du chasseur*. Chaque séance se composait d'un moment de jeu puis d'une discussion, sous la forme du débriefing, accompagnée d'une fiche d'activité à compléter.



12) Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 14 février 2020

Après avoir vu mes publications sur Facebook, un ami d'Adrien lui transmet mon sujet de recherche. Il me contacta ensuite pour me proposer de voir sa séance. Adrien est issu d'un milieu ouvrier du côté de ses deux parents. L'explication de sa vocation montre un fort attachement à la figure de l'enseignant. S'il considère avoir « toujours voulu être prof depuis [...] gamin », c'est au rythme de ses rencontres successives avec des enseignants de différentes disciplines qu'il a construit son projet professionnel. Après avoir été découragé d'être enseignant d'EPS, il opta pour les SES (« j'adorais la science éco ») avant de s'orienter vers la philosophie (« mon prof de philo était génial ») puis, pour finir, vers l'histoire, une discipline qu'il affectionne « depuis tout petit » tout comme son père. Après plusieurs années en tant que surveillant en parallèle de ses études d'histoire, Adrien est dans sa sixième année d'enseignement lorsque je viens le voir dans son collège. Le public de ses classes provient en grande partie de milieux aisés (IPS 122). Cependant, Adrien tient à spécifier les situations familiales difficiles d'une partie importante des élèves de sa classe : « on a énormément de parents divorcés, je crois que les derniers chiffres c'était entre 65 et 50 % ».

Une nouvelle fois, je rencontre *Assassin's Creed* sur mon terrain. Cependant, ici, le jeu sera joué par certains élèves et ne se limitera pas au visionnage d'une vidéo. La séance commence par une démarche originale. Adrien démarre par la « cérémonie des Ardoises Awards », un moment servant à réviser les chapitres précédents. Les deux heures de cours observés se font avec deux classes de 4^e le même jour. Les deux séances sont censées se dérouler selon le même scénario pédagogique. Pour Adrien, l'objectif de l'heure est de débiter le chapitre sur la Révolution française et notamment la tenue des états généraux. Les élèves ont déjà quelques prérequis sur la période après des séquences sur les causes de la Révolution ou les philosophes des Lumières.

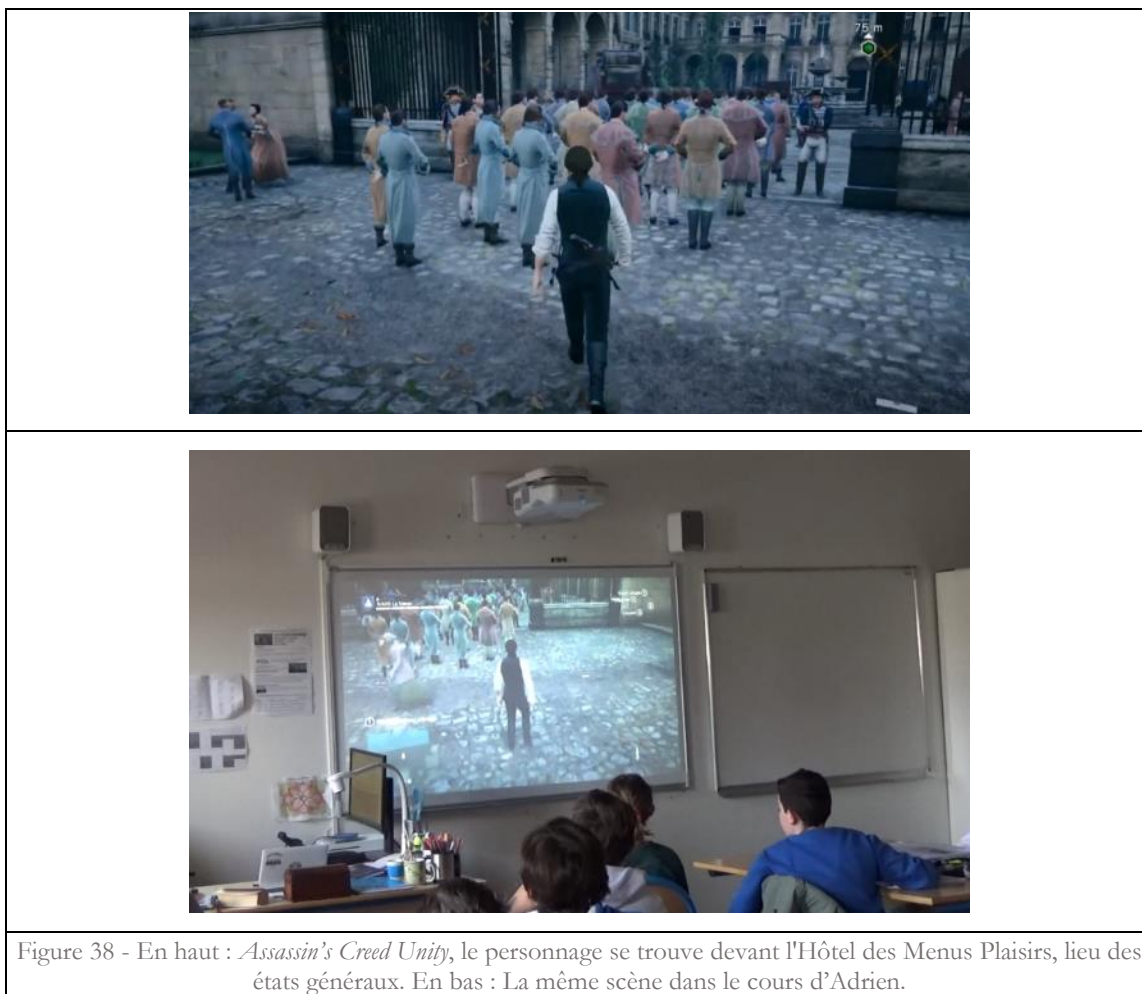


Figure 38 - En haut : *Assassin's Creed Unity*, le personnage se trouve devant l'Hôtel des Menus Plaisirs, lieu des états généraux. En bas : La même scène dans le cours d'Adrien.

13) Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, 25 février 2020

Mahaut m'a contacté directement via Twitter suite à ma publication d'une vidéo sur le jeu *Call of Duty WWII* (2017) qui fut ensuite l'objet de son cours. Le but de celui-ci est d'étudier le génocide des juifs d'Europe. L'enseignante a recours à *Call of Duty World War II* pour transmettre des connaissances sur la période mais également pour répondre à une difficulté de gestion de classe. La thématique de la Shoah est en effet difficile à aborder dans son établissement. Par le passé, elle a vécu des situations de classe compliquées avec des propos antisémites de certains élèves. L'extrait du jeu est composé de séquences cinématiques et d'une séquence de *gameplay*. La séance se déroule en classe entière dans un collège REP de région parisienne (IPS 75). Ce cours révèle les multiples difficultés à l'utilisation du jeu vidéo en histoire, notamment à cause des nombreuses confusions que l'exercice d'analyse critique peut faire naître.



Figure 39 – Ecran de *Call of Duty WWII*, arrivée dans le camp de concentration de Berga. En bas : Visionnage d'un extrait de cette mission dans le cours de Mahaut.

14) Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Crusader Kings II*, 10 et 12 mars 2020 et *Cities Skylines*, 27 novembre 2021

Bastien m'a contacté après avoir tenté une expérimentation avec *Crusader Kings II* (CKII) lors de son année de stage. Bastien tient sa vocation de son parcours scolaire : « j'ai commencé la fac en pensant être enseignant [...] parce que mes profs d'histoire me plaisaient beaucoup ». Le cadre familial a contribué à son utilisation de CKII dans le cadre de son mémoire de stage : « le sujet de mon mémoire vient de mon entourage ». L'un des membres de sa famille enseigne à l'université et il m'explique que ce dernier l'a aidé à construire sa réflexion autour de cet objet. Comme Faustine, il réutilise le jeu qu'il a expérimenté au cours de son année de stage. Une fois sa titularisation obtenue, Bastien est nommé dans un lycée, lui permettant ainsi de proposer à nouveau CKII à une classe de seconde. Il enseigne dans un lycée d'une ville plutôt aisée de la grande couronne parisienne (IPS 129,8).

Crusader Kings II sert à introduire le chapitre d'histoire médiévale en seconde. C'est un jeu de stratégie très exigeant aux mécaniques complexes et nombreuses, ce qui peut expliquer le dispositif en classe exceptionnel pour parvenir à le faire entrer au lycée. L'enseignant a en

effet dû rassembler ses trois heures hebdomadaires en une seule après-midi, ce qui fut un aménagement difficile à mettre en place. Pour Bastien, ces trois heures sont en effet nécessaires pour comprendre le jeu qui n'a été que sommairement évoqué à la fin du dernier cours. Il est à noter qu'aucun élève ne déclare connaître *Crusader Kings II*. Les élèves ont joué par binôme en salle informatique. Cette séance d'un bloc est la plus longue de l'échantillon.

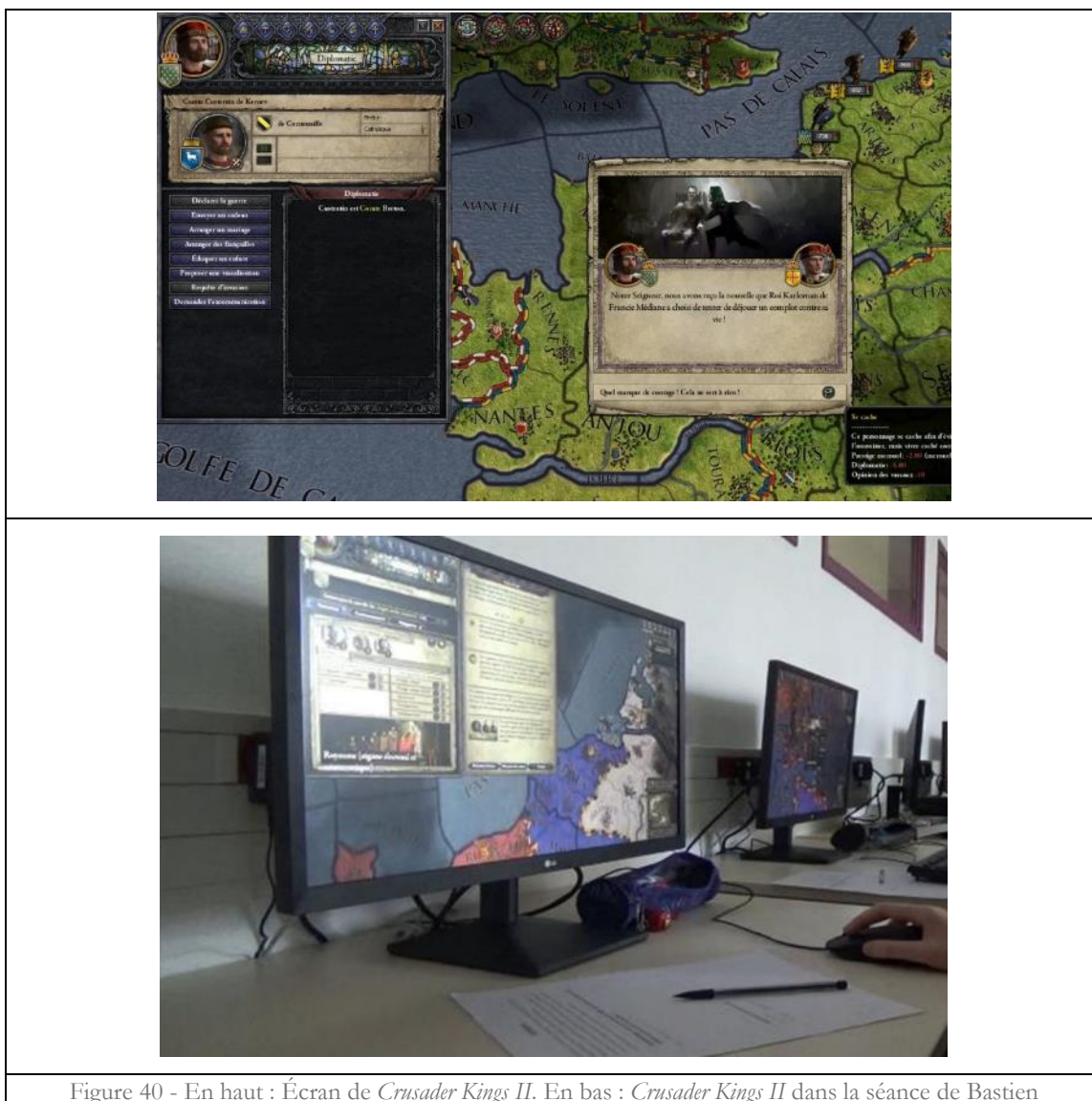


Figure 40 - En haut : Écran de *Crusader Kings II*. En bas : *Crusader Kings II* dans la séance de Bastien

Intéressé par ma recherche, Bastien me contacte à nouveau fin 2021 pour me proposer de venir voir un cours de géographie dans son nouvel établissement, un nouveau lycée, toujours situé dans la même ville, dans un contexte social très privilégié (137,8). Le jeu choisi est *Cities Skylines*, un jeu de gestion urbaine. Cette fois, le jeu est joué au tableau et les élèves se succèdent par groupe de deux pour construire une métropole.

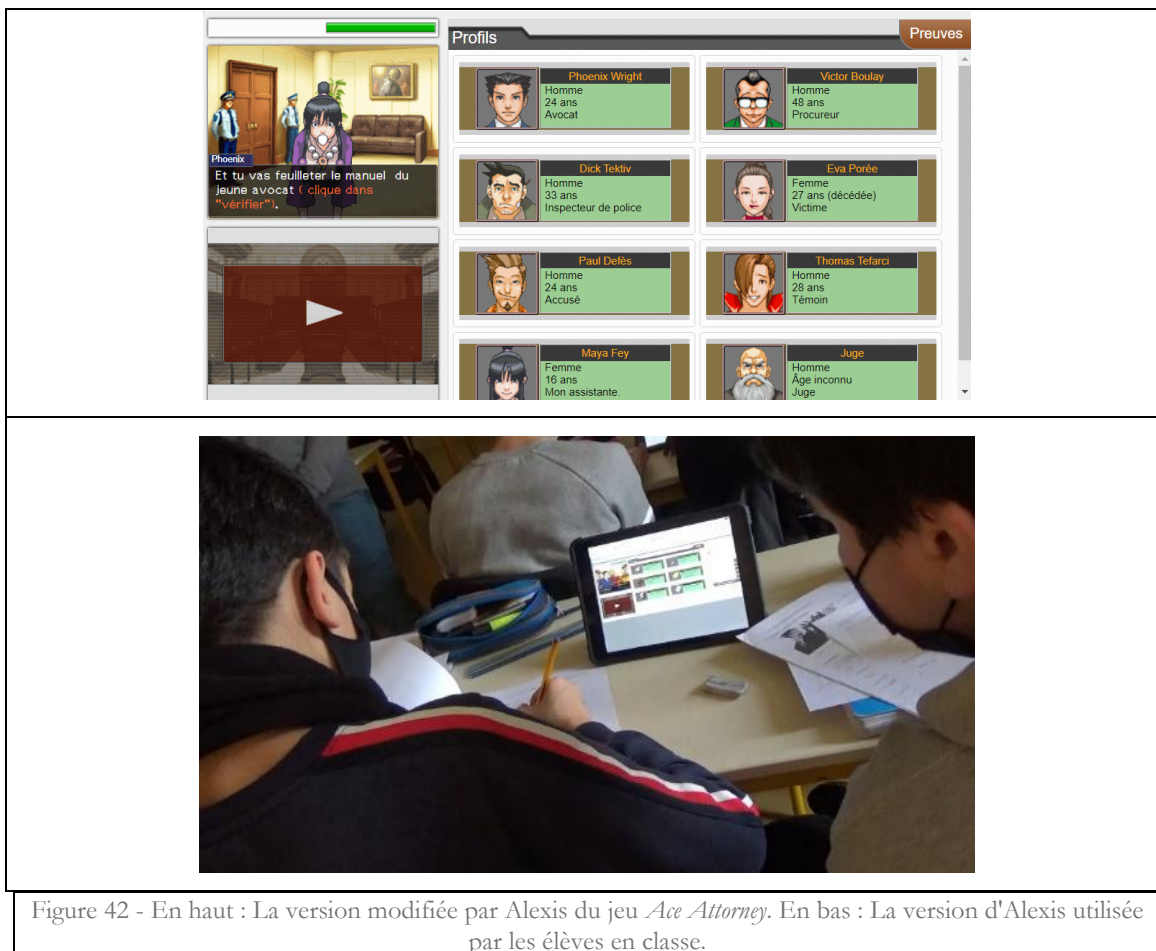


Figure 41 - En haut : Écran du jeu *Cities Skylines*. En bas : *Cities Skylines* dans la séance de Bastien, jouée au tableau par deux élèves.

15) Alexis, 29 ans, EMC, Collège REP, *Ace Attorney*, 22 janvier 2021

Alexis me contacte également directement par les réseaux sociaux. Il explique son parcours professionnel uniquement par la vocation et par une passion pour l'histoire née de la consommation de produits culturels où le jeu vidéo est en bonne place. « Enfer sur terre [...] sacrifices de guerre », c'est en ces mots qu'Alexis décrit son début de métier difficile dans un lycée technologique et professionnelle. Au moment où nous échangeons, il est depuis quelques années dans un collège réputé difficile (IPS 69) avec des élèves « très très faibles » selon lui. Joueur de jeu vidéo, Alexis a adapté l'un de ses jeux favoris, le jeu d'enquête *Ace Attorney*. Un site internet propose en effet de réaliser sa propre mission en rédigeant un scénario et des dialogues, avec l'interface du jeu original. Alexis l'utilise en éducation morale et civique avec une classe de 4^e pour travailler les notions liées au fonctionnement de la justice en France. Chaque binôme possède une tablette avec une fiche à compléter. Comme lors de la séance de Maxime, il y a eu un certain nombre de difficultés techniques, les tablettes ayant mis un temps important pour se connecter au réseau sans fil du collège. Alexis a enregistré

la séance suivante, à laquelle je n'ai pu assister. Cependant, si j'ai les échanges des élèves en train de finir la mission sur leur tablette en ma possession, Alexis a coupé l'enregistreur au moment de la correction de la fiche d'activité.



16) Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, 8 octobre 2021

Nathan m'a contacté pour parler du projet mis en place dans son établissement, autour de l'usage du passé dans les jeux vidéo. Nathan est passionné d'histoire depuis l'enfance, par l'entremise, entre autres, de son grand père instituteur. Après avoir obtenu le CAPES, il travaille dans plusieurs établissements en tant que TZR pendant une durée de cinq ans en région parisienne. En 2021, c'est sa cinquième année dans un petit collège de banlieue (IPS 100) où l'ambiance entre collègues est favorable à la mise en place de projets interdisciplinaires. Il qualifie sa classe de globalement « faible » et tente ce type de projet pour « la maintenir à flot » selon ses termes. La séance se déroule sur des heures supplémentaires octroyées par la direction de l'établissement, suite à la validation du projet. J'assiste à deux heures de cours avec le jeu *Soldat Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*. Ce jeu vidéo est sorti en 2014 dans le cadre du centenaire de la Première Guerre mondiale : le joueur incarne plusieurs personnages de différentes nationalités impliqués dans le conflit et doit progresser

dans les niveaux en résolvant des énigmes sur plusieurs théâtres symboliques du conflit. Projeté au tableau, le jeu est manipulé à tour de rôle par les élèves. Le but était qu'ils puissent apprécier la direction artistique du jeu et réagir à cette mise en forme ludique de leur cours d'histoire. Après la pause méridienne, la première heure de l'après-midi est consacrée à une séance de débriefing de l'expérience du matin. Le bilan de la journée avec Nathan est marqué par une certaine déception, les élèves ayant peiné à se concentrer sur la dimension culturelle du jeu vidéo.



Figure 43 - Écran de *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*. En bas : *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* dans la séance de Nathan.

17) Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, 4 février 2022

Estelle est la dernière enseignante rencontrée dans le cadre de l'enquête. Elle a décidé de me contacter après avoir assisté à l'une de mes conférences données en ligne. Dans sa famille, l'histoire est une passion qui se transmet tout comme celle des jeux vidéo. Dans son récit, Estelle donne en effet une grande importance à la place de son père dans cette transmission. Dans son parcours d'enseignante, Estelle a surtout fréquenté des lycées, en tant que TZR.

Elle passe rapidement sur le seul collège où elle a enseigné (« ça a été une catastrophe »). Cela fait quatre ans qu'elle enseigne dans un lycée de la petite couronne parisienne fréquentée par une population très aisée. Estelle utilise le jeu *This war of mine*, un jeu indépendant de gestion dans lequel on doit s'occuper de la vie de civils pendant le siège d'une ville. Sans le préciser explicitement, le scénario traite du siège de Sarajevo débuté en 1992 et levé en 1996. Cet événement historique rentre dans le programme d'HGGSP (histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques), une option dispensée en première et en terminale. L'introduction du jeu en classe est présentée sous la forme d'un jeu de rôle : les élèves sont des journalistes spécialisés et doivent réaliser une critique du jeu *This war of mine*.

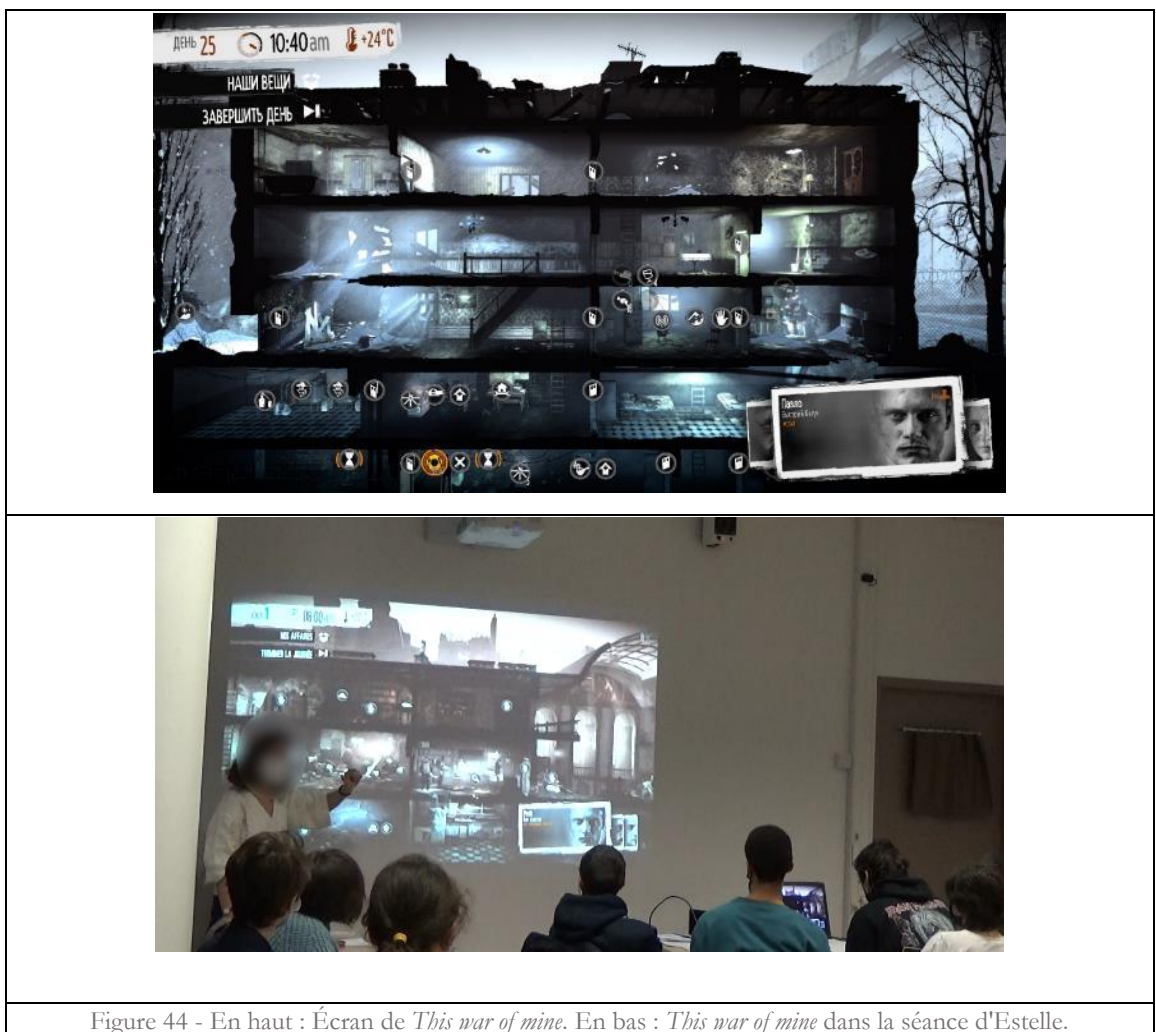


Figure 44 - En haut : Écran de *This war of mine*. En bas : *This war of mine* dans la séance d'Estelle.

Conclusion : Des cas et des jeux

En toute logique, l'étude du travail des enseignants conduit à observer les séances en classe. Si je souhaitais capter la « réalité » des pratiques, la conduite de ces observations m'a amené à nuancer cette ambition. Même à travers mes prises de note ou l'objectif de ma caméra, je n'ai finalement capté que des fragments de ces séances pédagogiques. En effet, l'angle de prise de vue, par exemple, ne peut donner qu'une visualisation incomplète de l'ensemble de la salle. La mise en place pédagogique de l'enseignant observé influe également sur la captation : les séances où le jeu est projeté au tableau sont plus aisées à traiter que celles où les élèves pratiquent le dispositif par groupe de deux ou trois. Les conditions de réalisation de l'enquête, en parallèle de mon métier, n'ont pas permis de mettre en place une approche ethnographique avec une immersion plus longue dans les établissements scolaires. En réponse à cela, les entretiens ont permis de compléter les données tandis que les dispositifs de captation et le logiciel de traitement Nvivo ont apporté une sécurité appréciable.

Cette partie se clôture avec le portrait de chacun des dix-sept enseignants de l'échantillon. L'histoire est une discipline largement majoritaire dans les données, mais les autres matières observées offrent autant d'occasions de faire varier l'analyse selon la logique de l'étude de cas. La partie suivante s'ouvre d'ailleurs sur la description des cours donnés dans différentes disciplines par Pierre (Philosophie), Estelle (Histoire) et Bastien (Géographie). Le chapitre 4 présente la mise en œuvre de la méthodologie sur ces cas.

Conclusion intermédiaire 1 - Analyser la prise de contrôle du jeu vidéo par les enseignants

Cette première partie avait pour but de situer la méthode et le cadre théorique de l'enquête. L'absence du jeu vidéo dans les programmes scolaires, évoquée en introduction, s'est manifestée dans le défi important qu'a représenté la recherche d'enseignants. Le manque de réponses provenant des organismes institutionnels contactés (DANE et CARDIE) traduit la difficulté de repérer ces usages. Mes expérimentations passées, et la visibilité qui en a découlé, ont été précieuses pour entrer en contact avec d'autres enseignants, désireux d'ouvrir la porte de leur salle de classe.

On a pu situer la scolarisation du jeu vidéo parmi les autres usages des technologies et pratiques culturelles à l'école. La reprise de contrôle des enseignants constatée sur ces dispositifs est une porte d'entrée pertinente pour cette recherche puisqu'elle ancre celle-ci dans l'analyse concrète des pratiques pédagogiques, et non dans la seule étude des potentialités éducatives d'un outil. Ainsi, le jeu vidéo suit-il le même chemin que les autres objets de divertissement intégrés à l'école comme le cinéma, la musique ou les séries télévisées ? De plus, à l'exception d'*Assassin's Creed*, les études recensées sont souvent centrées sur les *serious games* : qu'en est-il des jeux grand public, souvent plébiscités car plus ludiques, et donc plus attractifs que les jeux dits éducatifs ?

En plus de cette tendance au contrôle, la revue de littérature a également relevé une absence de prise en compte des enseignants, qu'il s'agisse de leur culture ludique, des raisons qui président à l'usage du jeu vidéo, de leur posture en classe dans les interactions avec les élèves et le jeu vidéo. Afin de rendre visible leur travail, et de ne plus parler uniquement d'une « utilisation pédagogique du jeu vidéo », on préférera en effet la notion de « scolarisation » combinant la transformation du dispositif ludique en support pédagogique et son adaptation aux épreuves subjectives du métier.

Si les observations constituent le cœur de ma démarche et de mes données, il faut, pour les comprendre, interroger la préparation du cours. Pour quelles raisons les enquêtés utilisent-ils des jeux vidéo ? De quelles ressources disposent-ils pour les adapter en outil pédagogique ? La prochaine partie propose de répondre à ces questions. Pour cela, nous commençons par la description des séances de Pierre, Estelle et Bastien. Ces trois enseignants parviennent à réunir, au sein de leur classe et de leur établissement, plusieurs critères très spécifiques permettant de lier la forme ludique avec une forme éducative.

Partie 2 - La construction du jeu vidéo en pratique pédagogique : de la culture ludique enseignante à la préparation de la séance

Mais l'ouverture doit venir aussi des pédagogues, s'ils ne veulent pas accumuler les leçons manquées : on demande toujours des inventeurs.

Jacquinet, 1981, p. 22

En octobre 2021, une formatrice académique m'explique que son projet d'usage de jeux vidéo d'action-aventure a été refusé par l'inspection académique.

RV : Au pire, tu peux quand même les utiliser dans ton cours si tu n'en parles pas autour de toi.

Formatrice : Oui mais on ne pourra pas le valoriser sur les réseaux...

Cette deuxième partie décrit les conditions préalables à la mise en place d'une séance pédagogique avec un jeu vidéo. Elle permet de montrer les premières étapes de sa scolarisation et de sa prise de contrôle par les enseignants. La préparation du cours est l'un des angles morts de la littérature scientifique sur l'usage pédagogique de ce dispositif ludique. La scolarisation des « nouvelles » technologies a montré que ces outils doivent être adaptés par les enseignants pour convenir aux objectifs du programme scolaire ou aux contraintes d'une salle de classe. Il convient alors d'étudier comment les enseignants procèdent à une « didactisation » (Chailley, 2002) du jeu vidéo : quels sont les objectifs du programme scolaire visés ? Mon approche de la scolarisation du jeu vidéo implique de lui adjoindre les épreuves subjectives du métier vécues par les enseignants (Barrère, 2002a) comme la difficulté d'obtenir une reconnaissance professionnelle ou gérer la routine. Je suis parfois questionné sur ces aspects lors de mes interventions : « Qu'en pensent les parents d'élèves ? Et les collègues ? ». Insérer un jeu vidéo dans le microcosme de l'établissement peut entraîner des réactions diverses parmi les autres membres de la communauté éducative qui peuvent expliquer les formes prises par le jeu vidéo et le travail l'accompagnant.

Le chapitre 4 décrit les cours de Pierre, Estelle et Bastien. Il s'agit d'effectuer une première entrée dans les salles de classe des enquêtés. Ces trois séances ont un certain nombre de caractéristiques communes facilitant l'usage pédagogique du jeu vidéo. Elles révèlent également plusieurs thématiques importantes pour comprendre le processus de scolarisation. Par exemple, les cas de Pierre, Estelle et Bastien montrent une porosité importante entre leur culture ludique et leur pratique professionnelle. En conséquence, le chapitre 5 propose d'interroger et d'approfondir la culture ludique de l'ensemble des enquêtés en l'envisageant comme une ressource pour la préparation des cours. Cette dernière sera étudiée plus en détail dans le chapitre 6. En effet, préparer un cours intégrant un jeu vidéo pose la question de l'adaptation didactique et technique du dispositif ludique pour correspondre aux programmes scolaires ainsi qu'aux contraintes spatiales d'une salle de classe. Par l'analyse du travail de préparation, cette partie veut également étudier ce que la mobilisation de cet objet révèle de l'évolution du métier d'enseignant.

Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux »

Les élèves les plus scolairement performants se caractérisent alors moins par l'attitude qu'ils adoptent que par leur capacité à contrôler rapidement leurs changements d'attitude et leur adaptation à la situation.

Netter, 2019, p. 130

Nous avons vu précédemment qu'utiliser un jeu vidéo à l'école revient à lui appliquer une mise en forme éducative qui peut provoquer des tensions avec la forme ludique (Brougère, 2010), c'est-à-dire des conflits entre les aspects ludiques et les visées éducatives qui peuvent intervenir, notamment dans le cadre de l'éducation préscolaire (Brougère, 1997, 2015). Plus précisément, les critères permettant de cerner une activité ludique peuvent être altérés par l'introduction de cette pratique dans un cadre éducatif. Dans leurs travaux, Claire Lemêtre et Julien Netter ont étudié des ateliers théâtres respectivement en lycée et en école primaire et ils emploient le terme de « jeux sérieux » pour qualifier

la nécessité, pour s'engager dans un « travail théâtral », d'accepter de jouer tout en se conformant à des règles de travail qui interdisent de perdre le contrôle de la situation de jeu. Les élèves « traduisent » le jeu en termes scolaires dans l'improvisation théâtrale. Le jeu sérieux apparaît alors comme la caractéristique majeure d'une situation qui n'est ni entièrement tournée vers le travail de classe ni totalement ludique, mais emprunte aux deux types, une forme d'« injonction contradictoire du plaisir dans le sérieux » (Lemêtre, 2007, p. 185)

Netter, 2019, p. 134

Julien Netter montre également comment ces enfants pouvaient concilier leur maîtrise d'une histoire, d'une structure narrative, d'un vocabulaire précis avec une connaissance des normes du jeu théâtral. Cette attitude permet aux enfants de s'investir dans la situation théâtrale, tout en comprenant les objectifs d'apprentissage visés et en réinvestissant ceux précédemment acquis en classe. Seulement, pour Lemêtre et Netter, le « jeu sérieux » serait surtout atteignable pour des enfants issus des milieux favorisés : « Le théâtre, en se scolarisant, nécessite ainsi des prérequis sociaux qui induisent de fait une inégalité entre les élèves qui ont les moyens (sociaux et culturels) d'apprendre ce "jeu sérieux" et ceux qui peinent à se départir d'une vision ludique du théâtre. » (Lemêtre, 2015a, §25)

Si l'on quitte le théâtre pour un autre support, qu'en est-il du jeu vidéo ? Lors des séances observées dans le cadre de cette enquête, peut-on observer du « jeu sérieux » ? Comment

celui-ci peut-il devenir « sérieux » et pas seulement « gratuit » (Netter, 2016, p.75) ? Ce chapitre propose de décrire les situations dans lesquelles on peut constater les tensions les plus faibles entre la forme ludique et la forme éducative. En accord avec les analyses de Lemêtre (2007) et Netter (2019), ces cas se présentent dans des lycées fréquentés par des familles plutôt favorisées.

Pour introduire cette partie et les premières analyses de la thèse, ce premier chapitre traite des situations minoritaires où, pour le dire de façon succincte, les « conditions de félicité » (Goffman, 1986) étaient réunies. C'est-à-dire que l'on a pu observer une articulation ou une intégration « fonctionnelle » de la forme ludique au sein d'une forme éducative sans qu'elle ne provoque d'« erreurs de cadrage » (Goffman, 1991, p. 303) ou pour reprendre le terme précédent, le jeu vidéo a pu devenir un « jeu sérieux » à l'instar du théâtre. À bien des égards, ces situations que l'on peut juger « réussies » du point de vue des enseignants observés sont autant de cas particuliers – ou « limites » – qui donnent à voir les conditions nécessaires à cette intégration ; conditions rarement réunies comme on pourra les traiter plus en détail dans les chapitres suivants.

Pour comprendre les conditions dans lesquelles le « jeu sérieux » peut se déployer et dans lesquelles les enseignants peuvent reconnaître la réussite de leur séance, je vais décrire trois séances issues de l'échantillon. À leur manière et avec des nuances, avec trois jeux différents utilisés dans trois disciplines, les prochaines sections montrent plus finement comment ces conditions s'imbriquent.

I. Le jeu vidéo dans les lycées de l'enquête : trois études de cas

Les trois séances décrites sont celles de Pierre (35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*), Estelle (28 ans, Histoire, Lycée général, 1^{ère}, *This war of mine*) et Bastien (26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Cities Skylines*).

A. Pierre : appliquer des notions philosophiques avec *Papers, Please*

Pierre est enseignant en philosophie depuis sept ans quand il me contacte sur mon serveur Discord pour me faire part de son utilisation du jeu vidéo *Papers, Please* avec sa classe de Terminale L. Dans son enseignement, Pierre utilise fréquemment des références provenant de la culture de masse et recommande fortement aux élèves d'en faire de même : « Je leur conseille de profiter de leur culture dans les disserts de toute façon, moi c'est ce qui m'a plu quand j'étais en term' », valorisant l'expressivité (personnelle) rendue possible dans cet

exercice singulier (Rayou, 2002). Il justifie ce choix pédagogique par une anecdote issue de son expérience scolaire :

Par exemple, y'a un prof un jour qui m'a dit un truc, parce que y'avait une élève qui était très forte et on en discutait comme ça, et il m'a dit : « Elle est très forte mais elle fait de la philo comme on passe la serpillière » et du coup j'étais « mais putain ça veut dire quoi ? » et il m'a dit « bah ça veut dire qu'elle enchaîne les concepts [...] mais y'a pas de vie, pas de matière, c'est abstrait. ». Alors que moi j'ai toujours depuis que je suis élève en fait, vu plutôt la philo comme une manière d'interroger sa culture et d'interroger des situations qui sont concrètes. [...] Du coup bah cette idée qu'on a du philosophe qui est dans sa bulle et qui fait « ouais moi je réfléchis sur la vie et tout ça », non. Tu réfléchis sur des trucs du genre [...] je les laisse pas passer. Ça aussi, je pense que le jeu vidéo tombe bien parce qu'il propose des situations.

Pierre est un joueur de jeu vidéo investi (« j'essaye de mettre de l'intensité dans cette pratique »). Le récit de sa « carrière de joueur » (Coavoux, 2010) débute par des premières expériences sur CPC 464 puis sur NES avant de s'attarder plus longuement sur un jeu qui l'a particulièrement marqué : « j'ai découvert *Morrowind* quoi et là pour moi c'était un gros choc, j'ai passé des heures et des heures là-dessus, et du coup je suis resté dans le RPG pendant très longtemps ». Après une période sur des jeux de combat, comme *Street Fighter IV*, il est passé à d'autres genres de jeux, en parallèle à son entrée dans le métier d'enseignant : « les Walkings Sim[ulator] j'ai tout de suite adhéré à cette idée parce qu'en fait je m'intéresse après à la manière dont le jeu vidéo peut transformer la narration ou engendrer des formes nouvelles de narration ». Il s'adonne également à d'autres pratiques ludiques en dehors des jeux vidéo (« sinon y'a trop d'écrans dans ma vie ») comme les jeux de carte, des jeux de plateau ou des jeux de rôle papier. Par ailleurs, Pierre s'investit également dans l'éducation populaire en effectuant des conférences dans sa région sur les jeux vidéo. *Papers, Please*, le jeu utilisé en classe, fut l'objet d'une intervention auprès d'un public composé en partie de parents d'élèves. Pierre explique que les parents semblaient avoir une mauvaise image du jeu vidéo : « le média souffre toujours d'une réputation parfois dégradée qui n'est pas forcément toujours volée [...] ».

Dans l'instauration de certaines options en lycée comme les SNT (Sciences Numériques et Technologiques), Pierre voit « une espèce d'intention de l'institution de se dire, ça serait pas mal d'éduquer un peu au numérique en général et à l'intérieur du numérique on met le jeu vidéo ». Sans que le terme de jeu vidéo ne soit clairement mobilisé dans les programmes, Pierre voit dans le terme large de « numérique » une opportunité de l'intégrer. Cette justification renvoie à la nécessaire interprétation de ce dispositif peu défini dans les programmes scolaires que les enseignants doivent effectuer. Le relatif anonymat dont il bénéficie au sein de son établissement lui permet également d'introduire ce type de dispositif sans difficulté apparente. Il enseigne en effet dans un « énorme lycée [...] de 2200 élèves » où « personne vient voir ce que je fais, si j'en fais pas une publicité monstrueuse... ». De fait,

quand je suis venu dans son établissement, j'ai traversé une salle des professeurs de grande taille sans être questionné sur ma venue par des collègues ou par la direction du lycée¹.

L'usage du jeu s'inscrit dans une certaine routine puisque *Papers, Please* est le troisième jeu de l'année que Pierre montre aux élèves, après *The Stanley Parable*² et *Event Zero*³. En entretien, il rapproche ces trois productions indépendantes de l'art contemporain tout en les différenciant des jeux grand public : « la production indé, c'est un peu cet endroit où on fait un peu les fous avec les spécificités possibles du jeu ». *Papers, Please* est un jeu développé par Lucas Pope en 2013 qui met le joueur dans le rôle d'un agent de l'immigration à un poste-frontière de la république fictive d'Arstotzka. Le *gameplay* consiste à vérifier les papiers d'identité des migrants selon un certain nombre de critères, de plus en plus nombreux au fil de l'histoire. À l'issue de chaque journée de travail, le joueur reçoit un salaire servant à subvenir aux besoins de sa famille. Cependant cette somme dépend du nombre de cas traités par le joueur. De fait, ce principe est censé pousser le joueur à la faute en le submergeant de directives à exécuter. Le joueur peut également choisir de désobéir aux règles, sous peine de sanctions du ministère de l'Immigration qui pèseront sur les conditions de vie de sa famille.

Le but si tu veux c'est d'abord un but peut-être d'illustration, d'exemplification parce qu'on aura travaillé en amont les théories morales qui peuvent les aider à réfléchir sur les dilemmes. Donc ça veut dire ici qu'il va s'agir pour eux de savoir s'ils sont plus côté de l'utilitarisme plus du côté des morales qu'on appelle déontologiques et tout ça et en fait il s'agit ensuite pour eux d'essayer d'éclaircir les arguments qui les font choisir.

L'enseignant utilise explicitement ce jeu vidéo pour illustrer et mettre en application des notions du programme déjà vues en classe, ce qui diffère des cas où le jeu vidéo est utilisé pour construire les connaissances dans le cadre d'une popularisation du savoir. En poussant les élèves à « éclaircir les arguments qui les font choisir », Pierre compte analyser les mécaniques de jeu de *Papers, Please*, notamment en ramenant les élèves vers la notion de « banalité du mal » développée par Hannah Arendt et étudiée quelques mois auparavant.

J'aimerais les emmener aussi du côté d'une notion qu'on a déjà vu il y a longtemps donc c'est déjà une perspective de révision parce qu'il reste quand même un mois, un mois et demi avant l'examen final quand même donc c'est la notion de banalité du mal chez Arendt parce qu'en fait ce jeu ça te place un peu dans la peau d'un fonctionnaire qui doit bien faire son travail [...] des démarches qui ressemblent à un algorithme en fait « je fais ça, je fais ça » [...] et à un moment donné elle (la joueuse) est obligée de s'arrêter de son algorithme pour se dire « Attends, au niveau moral, qu'est ce qui se passe ? C'est bien ? C'est mal ? J'accepte ? J'accepte pas ? »

¹ Je n'ai jamais été interrogé sur les motivations de ma venue par les directions des cinq lycées de l'enquête.

² Dans ce jeu vidéo, le joueur dirige un homme travaillant dans un bureau. Il est guidé par un narrateur pour terminer son histoire. Le joueur peut cependant décider de suivre ou non les directives du narrateur. Pierre utilise ce jeu vidéo pour travailler la notion du libre-arbitre.

³ Dans *Event Zero*, le joueur est coincé dans une station spatiale et doit construire une relation forte avec l'intelligence artificielle qui contrôle le vaisseau.

Le matin, j'ai assisté aux deux premières heures de cours avec la classe entière de Terminale L, composée en majorité de filles. J'ai ainsi pu observer un enseignement magistral, avec quelques instants de cours dialogué, sur la notion philosophique de morale. Le cours s'est déroulé sans incident, seuls deux élèves sont arrivés en retard en début de séance. L'après-midi est l'occasion de poursuivre l'approfondissement de cette notion en demi-groupe par l'usage de *Papers, Please*. Pierre, comme une majorité d'enseignants du corpus, estime d'ailleurs qu'un effectif complet rendrait la pratique du jeu vidéo plus difficile. La disposition de la classe est similaire à ses précédentes expérimentations : la joueuse était placée avec son ordinateur face à la classe, le jeu étant projeté sur le tableau dans son dos (Figure 45).



Figure 45 - Séance de Pierre (35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*). L'élève joue au tableau.

Les deux séances débutent de la même manière, Pierre présente la séance aux élèves en rappelant les précédentes expérimentations avec les jeux vidéo : « C'est notre troisième jeu après *Stanley* et *Event Zero* ». Le titre du jeu est donné, tout comme la date de sortie et le nom de son développeur, à la manière d'une œuvre. L'enseignant tient cependant à signaler les liens entre le jeu du jour et le programme de philosophie : « On est encore dans le champ de la morale [...] et on entre dans celui de la politique, [...] avec les notions suivantes : l'État, la Justice et la Liberté ». Il ne mentionne pas celle de banalité du mal, qu'il avait pourtant formulée en entretien, les élèves devant la reconnaître pendant le jeu. Dans les deux premières minutes, on peut constater une absence de réaction enthousiaste de la classe, qui témoigne moins d'une absence d'intérêt que d'une forme d'habitude des élèves à ce type de séance. Pendant cette première explication et sans consigne de l'enseignant, les élèves du premier rang sortent feuilles et stylo afin de prendre des notes. Pierre précise : « Je vous rappelle aussi que quand on fait ce genre de choses, on joue à un jeu mais il y a des moments où on va mettre Pause pour réfléchir un petit peu à ce que l'on fait, à ce que l'on dit et à partir du moment où vous voulez interrompre le joueur, vous lui demandez et puis comme ça on peut en discuter, ok ? ».

Avant de lancer la partie, Pierre propose une étude de l'écran-titre, c'est-à-dire le texte et les images rassemblés sur le menu principal du jeu vidéo (Figure 46).

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Pierre présente le jeu, le titre apparaît à l'écran. Il explique ce qu'il veut faire avec le jeu (« une transition entre le cours sur la morale et celui sur la politique »). Pierre souhaite ensuite analyser l'écran titre. L'aigle est tout de suite signalé par un garçon de la classe comme une référence au nazisme. Une autre élève se lance dans l'explication du titre : « c'est une phrase que l'on entend lorsque l'on se fait contrôler ». Pierre poursuit par l'étude de la typographie du titre du jeu : « ça vous évoque quoi ? » Léa, une élève du premier rang répond : « Plutôt que des nazis, ça me fait plutôt penser à quelque chose de soviétique ». L'échange se termine sur la musique qualifiée d'« inquiétante » et de « militaire » par les élèves.



Figure 46 - Discussion autour de la signification de l'aigle (logo rouge) sur l'écran-titre de *Papers, Please* (Pierre, Philosophie, lycée, Terminale L)

Les échanges rapportés ici révèlent dans une certaine mesure une forme de sollicitation d'une lecture esthétique et critique d'une œuvre culturelle : celle d'un écran-titre de jeu vidéo autour de la typographie, celle de la musique ou encore celle liée au sens à donner au titre afin de deviner le type de jeu, avant de le prendre en main.

Pour débiter le jeu, la classe désigne quasi unanimement Louna, l'élève généralement habituée à jouer lors des séances. Ce début de séance de philosophie s'inscrit donc dans une pratique routinière marquée par un ensemble de gestes professionnels enseignants (Sensevy, 2005), comme la présentation de la séance et du jeu, l'explicitation des notions visées ou le positionnement du dispositif. Pierre n'effectue pas une présentation du *gameplay* du jeu, il laisse la joueuse découvrir elle-même. Pour Louna, l'apprentissage du jeu se fait au prix d'un tâtonnement important mais, surtout, par l'aide conjointe de l'enseignant et de Julie, la seule élève de la classe qui a déjà joué au jeu.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Louna a du mal à prendre le premier passeport avec sa souris.

Julie, qui a déjà joué au jeu, prend la parole : « Il faut que tu l'emmènes à droite ». Louna s'exécute, ses gestes sont lents et les clics de souris maintenus. Après le deuxième passeport, elle demande : « et je dois faire ça toute la journée ? », les autres élèves regardent directement l'enseignant qui hésite à intervenir. Il hausse d'abord simplement les épaules avant de, finalement, s'adresser à elle :

Pierre : Attends, mets pause deux secondes, appuie sur échap, c'est quoi ta question exactement, c'est intéressant ce que tu dis là je crois.

Louna : Bah est-ce que je dois dire oui ou non à des gens, c'est tout ? C'est ça le jeu ?

Pierre : Tu crois ?

Louna : Je sais pas (*rire*)

Pierre : Parce que là ça te fait quoi ? Admettons que ça soit ça.

Louna : Bah c'est un peu ennuyant...

Pierre : Ok, bah ça c'est intéressant déjà, c'est intéressant que ça soit ennuyant.

Louna et quelques élèves sourient.

Cet extrait de mon journal de terrain est assez représentatif des formes d'interactions entre la joueuse, l'enseignant et le reste de sa classe. Si le début du cours est explicite quant au but de ce dernier, Pierre reste volontairement évasif dans ce premier échange : il ne profite pas de cet aveu d'ennui de la joueuse pour introduire la notion de banalité du mal, il laisse plutôt place à un « effet Jourdain ». Par ce terme, Brousseau (1998, p.42) évoque la désignation d'un savoir savant par l'enseignant alors que l'élève vient de donner une réponse anecdotique, voire fausse. Ici, Pierre s'appuie sur l'ennui que ressent Louna après quelques minutes d'un jeu volontairement peu rythmé et rébarbatif pour guider la classe vers l'objectif de sa séance. Dans ce cas, l'effet Jourdain semble être un compromis trouvé sur l'instant par Pierre pour donner des indices à la classe sans briser l'incertitude constitutive de l'expérience ludique.

Pierre intervient régulièrement pendant la séance¹ pour laisser place à la discussion avec le groupe classe sur les actions que la joueuse vient d'effectuer. La séance n'est pas accompagnée d'un travail écrit : même si Pierre débute les séances en conseillant aux élèves de prendre en note l'expérience, les élèves délaissent assez rapidement leurs stylos pour se concentrer sur le jeu projeté et les réactions de leur camarade. En revanche, la séance suivante sera l'occasion de mettre par écrit les éléments discutés lors des pauses à l'aide de documents complémentaires comme me l'explique Pierre : « lundi, tu vas retrouver toutes les exigences de l'écrit, faudra que ça soit clair, que ça soit précis, que ça soit organisé, problématisé ». Débarrassé du poids du travail écrit et des directives de l'enseignant sur les décisions à prendre, le jeu peut se déployer sans trop de contraintes ni de coupures dans son déroulement. Pendant la séance, Pierre varie ses postures. Il ne prend pas les décisions à la

¹ On peut dénombrer 19 pauses, toutes demandées par l'enseignant, sur l'ensemble de la séance de deux heures. Une description plus précise des séances de Pierre avec *Papers, Please* est disponible dans les annexes. Voir p. 545 : Annexe 5 : Compte-rendu des observations des séances de Pierre (Philosophie, lycée, Terminale L, *Papers, Please*).

place de la joueuse et du reste de la classe. En revanche, ses interventions servent plutôt à revenir sur les choix effectués. À certains moments, il reprend un contrôle plus fort sur le déroulé du cours pour appuyer son propos et le lien avec le jeu. Par exemple, il se lève pour reproduire au tableau le dilemme du tramway, un cas souvent utilisé en philosophie pour discuter de la question de la morale, l'objet du cours du jour (Figure 47).



Figure 47 - Pierre au tableau expliquant le dilemme du tramway

L'absence d'intervention de Pierre permet de laisser place aux décisions de la joueuse et, de ce fait, à l'incertitude du jeu (Brougère, 2005). En plus de devoir gérer celle inhérente à la situation pédagogique (Barrère 2002), Pierre ne peut pas anticiper le déroulé des événements à l'avance. Sur ce point, les deux séances observées avec les deux groupes ne vont pas donner les mêmes résultats en termes de thématiques abordées ou d'intensité de jeu : « Sur la deuxième séance on a trop de philo et pas assez de jeu et peut-être que la première on a trop de jeu et pas assez de philo ». Les débats et échanges avec le premier demi-groupe étaient surtout centrés autour des enjeux de morale, des réactions et des prises de décision de Louna. À l'inverse, le deuxième demi-groupe aborde plutôt les enjeux politiques.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale L, *Papers, Please*, observation de la séance

La joueuse au tableau vient d'être témoin d'un attentat au poste-frontière. Quelques élèves réagissent à haute voix et font un lien entre l'attentat dans le jeu et la situation française actuelle, notamment l'instauration de l'état d'urgence. Deux élèves échangent sur la question de l'élévation des contrôles de police au détriment des libertés publiques.

« Trop de sécurité, moins de liberté... ». Pierre réfléchit à haute voix et place ensuite la définition de l'Etat qui sera l'objet du prochain cours.

Une élève relance : quand vous allez dans un centre commercial, quand on fouille votre sac, est-ce que cela vous dérange vraiment ?

Une autre intervient : Pour moi je trouve pas ça normal, tu rentres dans un magasin et que tu dois limite te déshabiller pour vérifier quoi que ce soit.

Les échanges s'intensifient entre les élèves : « Oui mais si tu n'as rien à te reprocher » « Oui mais si une fois, y'a quelqu'un qui passe avec une arme... »

L'échange dure plus de trois minutes sans intervention de l'enseignant. Il reprend ensuite la parole pour étayer le débat. L'interruption du jeu *Papers, Please* dura 11 minutes en tout.

Ces échanges se déroulent suite aux événements du jeu. Ils sont également propres à ce demi-groupe, notamment parce que, selon Pierre, les élèves qui prennent la parole sont assez engagées politiquement. Cet instant du cours a d'ailleurs marqué l'enseignant lors de notre entretien de débriefing : « Et en même temps dans le cours de ce soir, y'a eu un tout petit moment magique, tu sais le moment magique que je te racontais tout à l'heure [...] où ils commencent à débattre et le débat se règle naturellement quoi, du coup j'ai cru que ça allait partir deux heures comme ça ». Il proposa plusieurs interprétations pour expliquer ces deux orientations de débats différentes : « ...la première séance, on était encore chaud du cours de 8h00 donc on était vraiment sur des questions de morale ». L'incertitude produite par le cadrage léger de l'activité ludique questionne Pierre quant à la pertinence de l'usage du jeu vidéo en cas d'inspection. Avant la séance, il était plutôt favorable pour tenter l'expérience. Après celle-ci, je lui demande à nouveau et sa réponse est tout autre :

Pierre : J'irai plus vers un truc avec le ciné parce que là je maîtrise, je sais que je peux montrer un tout petit bout, je sais que j'ai des billes en termes d'analyse d'image tout ça

RV : C'est plus sécurisant ?

Pierre : Ouais voilà...

Après le cours, j'interroge Pierre et les élèves sur leurs moments préférés de l'heure. Dans ce cas précis, les réponses se centrent sur les échanges que le jeu a permis, même si ce dernier n'a pas l'air d'avoir remporté une franche adhésion chez les filles interrogées.

RV : Si vous deviez me résumer votre moment préféré du cours ?

Élève 1, fille : Je crois que c'est le moment où on est en interaction avec le professeur

Élève 2, fille : Ouais

Élève 3, fille : Quand on pose des questions ensemble...

RV : Pas tant le jeu en fait ?

Élève 1, fille : Non non vraiment le moment où on se pose et que tout le monde dit ce qu'il en pense, j'trouve que c'est très intéressant.

L'avis de Pierre est similaire à ceux des élèves : « J'ai bien aimé la fin [...] y'avait une belle synthèse des enjeux [...] j'aime beaucoup les regarder dans ces circonstances-là. Elle et puis les autres, les entendre réagir autour, c'est... c'est chouette quoi ». Élèves et enseignant s'accordent ici sur une séance qui s'est bien déroulée sur le mode du cours dialogué. Les élèves de Pierre valorisent les possibilités de discussion offertes par l'enseignant. Les collégiens interrogés par Netter et Boulin « rappellent inlassablement la nécessité pour l'enseignant de faire vivre un collectif, la classe, qui ne se résume pas à une somme d'individus. » (2021, p.225). De même, ceux étudiés par Patrick Rayou et Marie-Sylvie Claude (2018) apprécient l'équilibre trouvé par leurs enseignants entre leurs connaissances

scientifiques et des compétences relationnelles¹. Pour qu'il y ait bonne entente, il faut que donc les élèves acceptent le « contrat ». Les discussions et l'analyse savante que permet cette séance ont convaincu Léa, une élève décrite par son enseignant comme très scolaire et rétive à ce type d'usage :

Léa : Mais moi le jeu vidéo, je l'aime que dans ce contexte là en fait, ça me permet d'aimer le jeu vidéo je pense, un peu plus que chez moi

RV : Pourquoi ?

Léa : Bah justement, parce que y'a un cours derrière

De même, une autre élève du même groupe, appréciant moins cette discipline mais habituée à la présence de jeu à la maison grâce à son père ludothécaire, a plus participé pendant cette séance que lors du cours magistral du matin : « j'ai trouvé ça intéressant parce qu'on pouvait vraiment lier au cours [...] je suis moins à l'aise de parler des philosophes, ça c'est plus concret² ». Si d'autres enseignants de l'enquête utilisent le jeu vidéo en assumant ou espérant un effet « prof cool » auprès des élèves, Pierre obtient l'adhésion des plus réticentes par une pratique savante – ou reconnue sérieuse – du jeu vidéo qui devient ici un support de discussion et d'application des notions du chapitre de philosophie.

À plusieurs égards, les extraits suivants renvoient des aspects de « jeu sérieux » avec des élèves concernées par la situation de jeu et qui sont en mesure de la rattacher à la séance et à ses objectifs pédagogiques.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Le cas d'une femme voulant rejoindre son mari, mais qui n'est pas en règle, agite la classe. Une élève, Maëlle, dit « Oh bichette... » en parlant de ce personnage qui s'apprête à être refusé. Pierre demande à la joueuse de faire « pause ».

Pierre : « Maëlle, je t'ai entendu dire "bichette" moi ça me suffit pour me dire qu'il y a un problème [...] On a une matrice de dilemme [...] d'un côté, on a les intérêts persos, de l'autre, obéir à un règlement qui doit sécuriser la communauté donc les intérêts d'un groupe. »

Les échanges autour de la décision à prendre sont vifs dans la classe. La joueuse au tableau dit : « moi je ne suis toujours pas dans le jeu donc je ne sais pas ». Léa prend un peu de hauteur en précisant que l'avatar du joueur n'a peut-être pas choisi son métier et qu'il subit des directives.

Dans l'échange décrit ci-dessus, des élèves réagissent aux dilemmes moraux, comme attendu par l'enseignant qui souhaite établir un pont entre son cours du matin et son illustration par le jeu (« on a une matrice de dilemme ») en rythmant le déroulement de la partie de réflexions par la sollicitation du bouton de pause qui doit permettre d'ouvrir la discussion. De son côté,

¹ « Si [...] ils estiment que les enseignants sont supérieurs par le savoir, mais proches par le respect qu'ils leur portent, ils acceptent alors d'entrer dans des apprentissages qui exigent davantage d'eux et les émancipent. » (Claude & Rayou, 2018, p. 139)

² L'échange avec les élèves de Pierre sont consultables à la page 563 pour le premier groupe et à la page 570 pour le deuxième.

Léa tente d'élever la discussion en rappelant la condition de l'avatar dirigé par la joueuse. Cette dernière n'adhère d'ailleurs guère au jeu. Ce n'est cependant pas un obstacle à la progression de la réflexion car elle maîtrise les mécaniques du dispositif. Surtout, Pierre réagit à ce manque d'engagement en lui apportant la pensée du philosophe Jacques Henriot sur le jeu : « Tu sais qu'il y a des philosophes pour le dire ça, il y a des philosophes pour dire que jouer, c'est toujours savoir que l'on joue ». Ainsi, l'intérêt de la discipline est également à relever. Si la séance de Pierre est l'un des seuls cours observés qui propose un recul réflexif sur le comportement en jeu des élèves, c'est éventuellement parce que la philosophie est plus apte qu'une autre matière à le faire¹. De plus, un jeu comme *Papers, Please* a fait l'objet d'articles soulignant sa portée philosophique (Sicart, 2020). En plus de l'importance de la matière, cela démontre la capacité des élèves et de Pierre à pédagogiser une activité ludique par une attitude de « jeux sérieux » que l'on peut également retrouver dans la séance d'Estelle.

B. Estelle : mettre en jeu le siège de Sarajevo avec *This war of mine*

Estelle est la dernière enseignante dont j'ai observé la pratique. Nous nous sommes rencontrés à la suite d'une conférence en ligne que j'avais donnée sur la chaîne YouTube d'une association d'étudiants en histoire. Lors du temps consacré aux questions, elle s'est exprimée dans l'espace de discussion pour évoquer son utilisation en classe de *This war of mine* (TWOM), un jeu vidéo indépendant de gestion invitant le joueur à incarner un groupe de civils dans une ville en état de siège. Les mécaniques de jeu consistent à gérer les ressources en nourriture ou en matériaux servant à faire fonctionner leur refuge. Parfois, le joueur doit faire des choix sur les membres à prioriser en cas de pénurie de nourriture. Elle enseigne l'histoire dans un lycée de la petite couronne parisienne fréquenté par un public « très aisé » et dit se trouver « face à des parents très consommateurs de la note et très au fait des stratégies d'orientations par rapport à Parcoursup ». Durant l'entretien, Estelle fait remonter son intérêt pour les jeux vidéo à l'enfance. Son père, militaire et descendant d'immigrés espagnols, est en effet à l'origine de son intérêt pour l'histoire² et pour les jeux vidéo puisqu'elle le regardait jouer : « L'histoire ça a toujours été une passion un peu familiale [...] elle m'est venue par mon père, et par les jeux vidéo en fait ». De ses premières parties naissent des pratiques singulières : « J'ai été prise de passion pour le dico, l'encyclopédie qui a été intégrée à *Age of mythology* et *Age of empires*, tu pouvais aller cliquer sur les liens pour te renseigner et j'apprenais par cœur toute la mythologie dans *Age of mythology*, les grecs, les égyptiens ». Très centrées

¹ D'autres disciplines instrumentalisent le jeu vidéo pour correspondre aux pratiques ordinaires de celles-ci. Voir p.393 : Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles

² Le fait d'avoir rencontré des « profs d'histoire-géo formidables » dans sa scolarité l'a également conforté dans son choix.

sur des jeux de stratégie historiques, ses pratiques se sont ensuite orientées à l'adolescence vers la pratique des MMORPG¹ qui marquent un désaccord avec la cellule familiale :

Estelle : je jouais beaucoup trop, c'était au lycée [...] et ça m'a bouffé beaucoup de temps (rire)

RV : Ouais y'a eu des... les parents n'étaient pas toujours d'accord ?

Estelle : Ah non pas du tout même (rire)

Le début de sa vie professionnelle accompagne une diversification de ses genres de jeux privilégiés comme les RPG (*Final Fantasy XIV*), les jeux de grande stratégie (*Endless Legend*) et ceux dits « d'action-aventure » (*Assassin's Creed Odyssey* et *Valhalla*). Deux de ces derniers jeux pratiqués lui ont donné immédiatement l'idée d'une exploitation pédagogique : l'un (*There is no game*) pour le club « jeux vidéo » qu'elle anime au lycée, l'autre *This war of mine* (*TWOM*) pour son cours d'HGGSP². Si Estelle relie ses premiers jeux à sa passion pour l'histoire, c'est au contraire ses connaissances disciplinaires qui ont donné un attrait à ses parties de *TWOM* : « C'était le premier jeu où je voyais que le personnage qu'on jouait, c'était un civil qui subissait la guerre [...] parce que dès que je commence le jeu je vois "attention sniper" et je me dis "nan mais attends, c'est une référence ça" et en effet après des recherches, tu vois qu'ils se sont inspirés du siège de Sarajevo, la Sniper Alley etc. et que c'est un truc que moi j'avais étudié comme étudiante. » C'est grâce à ses souvenirs d'un cours donné lors de ses études universitaires par une docteure en géographie spécialiste de ce conflit qu'elle a compris les références du jeu, un cheminement qu'elle souhaite reconstruire avec ses propres élèves. La séance qu'elle conçoit s'intègre dans un projet plus global dans cette spécialité invitant les élèves à une réflexion sur la représentation de l'histoire et de la géopolitique dans les jeux vidéo. Plus tôt dans l'année, Estelle a mis en place un échange entre sa classe d'HGGSP et un *game designer*. La discussion, avec des questions préparées en amont par les élèves, visait à leur faire connaître les différents métiers du jeu vidéo, tout en les sensibilisant à l'aspect géopolitique de certains jeux vidéo auxquels le professionnel avait participé.

Le cours avec *TWOM* se déroule quelques jours après un cours magistral sur la guerre de Yougoslavie et le siège de Sarajevo dispensé par l'enseignante. Avant d'utiliser le jeu vidéo proposé, les élèves avaient donc abordé les prérequis, en termes de connaissances historiques, à l'appréhension du jeu vidéo. De plus, le déroulé pédagogique envisagé par Estelle consistait à répondre à un questionnaire pendant la pratique ludique puis de rédiger une critique du jeu qui fera office de tâche finale et sera corrigée par le *game designer* et par une directrice de projet au sein d'un studio de conception de jeux vidéo. Ces deux connaissances dans l'industrie vidéoludique sont des amis du compagnon de l'enseignante. Sa construction de la séance est donc à la croisée de plusieurs cheminements : ses parcours de joueuse et d'étudiante et ses relations personnelles. Cet ensemble forme un bagage consistant pour rendre possible l'usage

¹ MMORPG : Jeu en ligne massivement multi-joueur

² HGGSP : Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences politiques.

du jeu en classe. De plus, elle enseigne dans un lycée fortement doté en équipement numérique qu'elle qualifie de « vitrine de l'Éducation nationale » non sans sarcasme alors que ses précédents établissements accumulaient plutôt les difficultés en termes de matériel. Son établissement actuel, au contraire, soutient et encourage les expérimentations pédagogiques tandis que le rectorat propose même aux enseignants de prendre contact avec des médias pour communiquer à propos de leurs « pratiques innovantes ».

L'usage de *This war of mine* est précédé d'un cours magistral sur la guerre de Yougoslavie et par un visionnage d'un documentaire sur le même sujet : « Le jeu est librement inspiré du siège de Sarajevo mais ça n'a pas de valeur de représentation historique donc je préfère commencer par le documentaire pour bien asseoir le... le... le siège entre guillemets et ensuite de partir sur sa représentation. » Par ailleurs, dans sa fiche d'activités, Estelle est l'une des rares enseignantes de l'enquête à proposer une réflexion sur les différentes catégories de jeu vidéo, dans une démarche d'esthétisation du divertissement.

Extrait de la fiche d'activité distribuée aux élèves par Estelle

Questions :

- Qu'est-ce qui domine dans l'industrie du jeu vidéo sur les « jeux de guerre » ? En quoi la façon de jouer peut-elle appuyer ce point de vue ?
- Trouvez le genre du jeu, sa « catégorie », et proposez-en une définition. À partir de quel âge autoriseriez-vous son accès et pourquoi ?
- Quelles actions avez-vous effectuées pour avancer dans le jeu ?
- Si vous n'aviez pas déjà joué à ce titre, celui-ci vous a-t-il paru compliqué à prendre en main ?

Ces questions relatives au genre du jeu font penser, de façon moins approfondie, à l'étude de la généalogie des œuvres musicales repérée par Eloy (2015) pour le processus d'esthétisation du populaire. Comme le souligne Estelle à travers la fiche qu'elle m'a fournie, la séance est initialement prévue en quatre temps : « Mise en intrigue », « visionnage d'un documentaire », « jouer à TWOM » et pour finir, la « rédaction de la critique ». La mise en intrigue consiste en un jeu de rôle : les élèves reçoivent un e-mail fictif pour participer au prix Historia du meilleur jeu vidéo historique. Ils sont répartis en deux groupes : les « testeurs » doivent jouer au jeu, projeté au tableau, pendant que les « rédacteurs » répondent à une série de questions en regardant les premiers jouer. Les deux parties de la classe sont censées se rejoindre ensuite pour travailler sur la critique du jeu. Ce jeu de rôle est une stratégie de l'enseignante en réponse à la contrainte principale qu'elle a pu repérer : « Quand tu as une classe de 35, il n'y en a qu'un seul qui joue et ça c'est pas terrible, [...] en fait pour moi, faut que j'essaie de tous les faire jouer même s'ils ne sont pas derrière l'ordinateur, c'est pour ça que j'ai imaginé un jeu de rôle, j'avais besoin d'une diégèse pour tous les faire jouer ». Pour rendre le jeu possible, il fallait également que ces testeurs sachent jouer, ce qui était le cas dans chaque demi-groupe. Dans celui que j'ai observé, Armand, élève considéré comme « décrocheur », avait déjà joué à *This war of mine* dans sa version mobile sur téléphone. Pour l'autre groupe, Estelle a dû former un autre élève hors des cours via le logiciel de discussion

Discord : en visioconférence, elle partageait son écran à l'élève en lui expliquant les mécaniques de jeu pendant une petite heure.

J'arrive au lycée un vendredi matin avant la première heure de la journée. Estelle m'accueille et me conduit à la salle. Dans l'un des couloirs du lycée, des œuvres d'art contemporain sont exposées ainsi que des trophées remportés par les équipes de cet établissement de la petite couronne parisienne. La salle choisie est celle qui accueille généralement les réceptions et les réunions importantes au sein de lycée. Elle est plus grande qu'une salle de classe ordinaire, dispose d'une cinquantaine de places assises et d'un large vidéoprojecteur. Cependant, Estelle n'arrive pas à le mettre en route. Nous nous déplaçons dans une salle annexe du CDI également équipée d'un vidéoprojecteur qui fonctionne. Le début de la séance montre immédiatement les bons rapports que l'enseignante entretient avec sa classe puisque cinq lycéens du demi-groupe de la veille, ainsi qu'un ancien élève ayant eu vent de l'objet du cours du jour, arrivent et se joignent volontairement pour une séance supplémentaire. « La séance d'hier a eu beaucoup de succès » me dit-elle en souriant. La classe est donc plus chargée que prévu et compte 19 élèves dont 13 filles.

Après installation, la séance débute par le visionnage d'un extrait d'un documentaire sur le siège de Sarajevo, un document indispensable à l'enseignante pour introduire le sujet du jour. Pendant 16 minutes, les élèves s'attellent à une prise de notes assidue. Estelle interrompt parfois la diffusion pour rappeler certains éléments factuels et s'assurer de la compréhension globale du propos par la classe. Suivant dans une certaine mesure la même ligne que *TWOM*, le documentaire s'intéresse à la vie quotidienne des civils pendant le siège avec des témoignages des acteurs de l'époque. Estelle choisit cependant de censurer certains passages jugés trop violents, comme lorsqu'une femme se fait abattre à distance par un sniper. Ensuite, Armand prend place devant l'ordinateur de l'enseignante. Les autres « testeurs » l'entourent et sont censés apprendre la manipulation du jeu en l'observant avant que leur tour ne vienne. Pendant la partie de l'élève, Estelle alterne plusieurs postures : explication magistrale du jeu au tableau (Figure 48), rappel des consignes aux « rédacteurs », réponse aux questions de ces derniers. Elle doit également, à plusieurs reprises, recadrer et ralentir les actions d'Armand qui va parfois beaucoup trop vite dans ses manipulations afin qu'elles soient comprises du plus grand nombre lors de ses commentaires. Ces échanges entre l'enseignante et l'élève-expert dénotent par ailleurs d'une certaine complicité entre eux. De plus, les deux ont connu *This war of mine* par l'intermédiaire d'une même vidéo du vidéaste Joueur du Grenier diffusée sur YouTube.

À plusieurs reprises au début de la séance, l'enseignante retourne au tableau pour arrêter l'activité ludique et lire à haute voix certains éléments qu'elle souhaite mettre en avant.



Figure 48 - Estelle lit à haute voix la fiche d'un personnage de *This War of mine*.

Si cette action permet aux élèves du fond de la classe de comprendre, elle sert également à refaire un point sur l'un des objectifs du cours et du programme : la notion de témoin dans l'écriture de l'histoire. Cette comparaison entre le jeu et le documentaire est facilitée par le fait que *This war of mine* choisit des photographies pour représenter ses personnages à l'écran (Figure 48). Elle ponctue sa parenthèse explicative à destination des rédacteurs : « Alors aussi les rédacteurs, n'hésitez pas de faire le parallèle avec ce que vous avez vu dans le documentaire... ». Elle reste volontairement implicite et pour cause : les élèves semblent comprendre tout de suite là où leur enseignante veut en venir¹. La séance montre une claire répartition des tâches : les joueurs d'un côté, les travailleurs de l'autre. Cette division est délimitée par les rôles donnés en début de cours ainsi que par l'activité et la répartition des élèves dans la salle. Les joueurs sont proches du dispositif, ils entourent et discutent avec le possesseur de la manette, tandis que les autres élèves écrivent et sont plus en marge de la classe et observent le déroulement de la partie (Figure 49).

¹ À cet instant, quelques élèves s'exclament « Ah ! » sur le ton d'un « Eureka » comme pour montrer qu'ils ont compris.

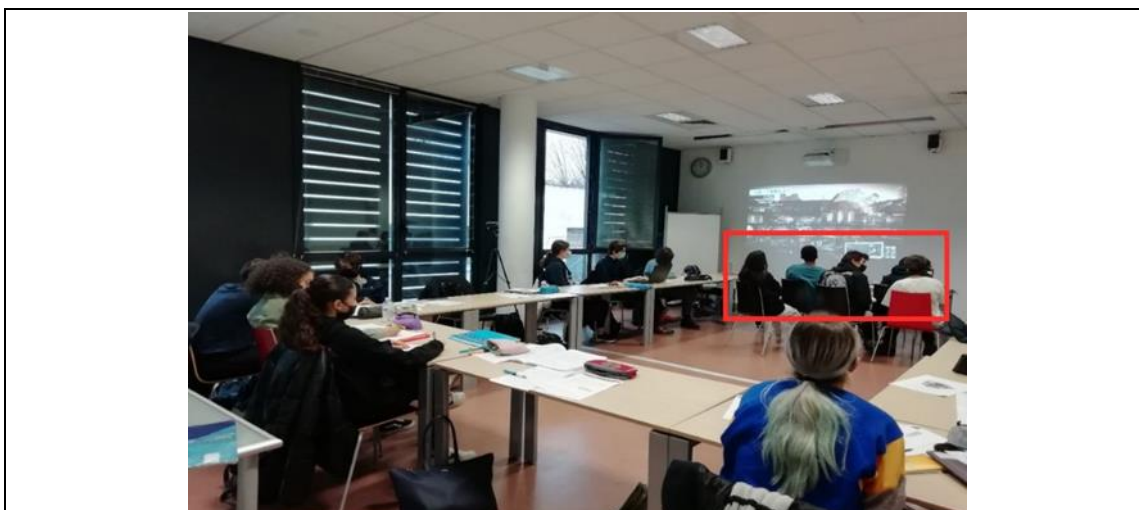


Figure 49 – Les « testeurs », ceux qui jouent, sont encadrés en rouge. Les élèves sur les autres tables doivent remplir leur fiche d'activité.

Revenue au tableau, elle explique la situation à la classe :

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, observation de la séance

Positionnée à côté du tableau, Estelle explique la fiche donnée aux joueurs-testeurs : ils ont la marche à suivre pour la première journée du jeu : elle leur conseille notamment de prendre certains personnages aux caractéristiques précises¹.

Le contrôle d'Estelle se manifeste ici par le conseil appuyé de choisir des personnages précis afin de rendre le jeu plus abordable pour la classe. Elle maîtrise une partie de l'incertitude du jeu (Brogère, 2005) par la restriction des prises de décision des élèves. C'est également pour faciliter l'appréhension de *This war of mine* qu'elle confie – volontairement – d'abord la manette à Armand, le seul élève de la classe à avoir déjà joué au jeu. Seulement, le début de partie de l'élève est marqué par de nombreuses redirections de son enseignante : habitué au jeu, Armand va en effet beaucoup trop vite à l'écran et Estelle craint que les autres élèves ne comprennent pas les mécaniques à l'œuvre. Estelle veut tempérer Armand, plus intéressé par ses performances en jeu que par une attitude de « jeu sérieux ». Ensuite, si elle prend progressivement ses distances avec l'écran au fil de la séance, certains événements l'obligent à revenir au tableau. En plus du travail demandé, le visionnage du documentaire avant la pratique du jeu permet de garder la classe dans une ambiance de travail et de prendre au sérieux le ton souvent grave du jeu.

L'observation de la pratique de *This war of mine* témoigne de plusieurs moments probants où les élèves parviennent à adopter une attitude sérieuse vis-à-vis du jeu.

Le groupe d'élèves autour de Maëlle, la joueuse aux commandes, discute des choix à prendre. Dans le jeu, ils échangent des marchandises avec un autre civil qui leur propose des cigarettes. Ils discutent

¹ Au début d'une partie de *This war of mine*, le joueur doit sélectionner trois personnages parmi un ensemble aux caractéristiques différentes.

pour savoir si c'est un élément important à prendre pour la suite de l'histoire. Armand, le joueur-expert, explique l'enjeu aux autres : « en fait, il faut penser que c'est un siège. Là, ils ont encore du ravitaillement, mais au bout d'un moment, ils n'en auront plus. Donc les objets du quotidien qui arrivent de l'extérieur, ils ne les auront plus, ça vaudra cher ». Les autres élèves acquiescent.

Plusieurs échanges de ce type, concernant majoritairement la gestion des ressources, émaillent le déroulement de la séance. Celui-ci se fait sans la présence d'Estelle, occupée à discuter avec des élèves du groupe de « rédacteurs ». Néanmoins, les joueurs discutent d'un sujet directement en rapport avec les mécaniques de jeux et le sujet de la séance : la survie des civils en temps de siège. La présence d'Armand et ses connaissances du jeu permettent de libérer l'enseignant de cet aspect du guidage du travail en classe à l'instar d'un intervenant secondant un professeur pendant son cours (Garnier, 2003). Pendant cet échange, elle était en effet en train de discuter avec le groupe des rédacteurs. Cependant, cette cohérence voire cette congruence entre le jeu, en tant que support, utilisé pour aborder tel point du programme a été parfois mise entre parenthèses.

Le jeu restant un jeu, il arrive que sa dimension ludique ressurgisse et que la définition de la situation se double d'un sens second comme en témoigne le moment suivant.



Figure 50 - Estelle revient au tableau pour cadrer les actions du joueur (HGGSP, Lycée, 1ère, *This war of mine*)

Au même titre qu'elle a décidé de couper certains passages jugés trop violents du documentaire, Estelle craint certains moments du jeu quand nous échangeons avant la séance : « Le problème c'est qu'au bout du jour 5, par exemple, si tu vas au supermarché il y a une femme qui peut être violée devant tes yeux ». Le déroulement de *This war of mine* n'est en effet pas prévisible à l'avance, le joueur ne peut savoir quels événements vont se déclencher. Vers la fin de la séance, le joueur rencontre en effet un soldat ennemi s'apprêtant à violer une femme. L'enseignante se rend rapidement au tableau devant la projection pour expliquer la gravité de la situation. Dans ce cas, Estelle n'agit pas directement sur la décision du joueur mais en se repositionnant au centre de la pièce et de la situation (Figure 50), elle tente de protéger le caractère sérieux du travail engagé et éviter ce qu'Erving Goffman (1991)

appelle une rupture de cadre. Par ce terme, Goffman désigne la possibilité qu'un événement – à la manière d'un *plot twist*¹ – vienne perturber et rompre la définition de la situation admise jusqu'à présent par les participants.

Si Estelle avait coupé les extraits violents du documentaire qu'elle passe aux élèves de sa classe avant *This war of mine*, elle ne peut éviter ce moment de jeu, d'autant plus que celui-ci est aléatoire et ne se présente pas lors de toutes les parties. Son intervention au tableau, position spatiale ordinaire d'un enseignant, lui permet de retrouver une maîtrise du déroulement de la situation en assurant elle-même l'interprétation des images projetées. Le caractère explicite, violent et sexuel, de la scène aurait pu engendrer un incident, des réactions diverses ou une interprétation sur un mode ludique par Armand ou d'autres élèves et, potentiellement, une rupture de cadre de l'enseignement. Sans développer la nature du conflit entre le soldat et la jeune femme, elle se contente de lire simplement certaines lignes du dialogue. Elle n'emploie pas non plus le mot « viol » devant les élèves alors qu'elle m'en parle en entretien. Elle se limite à lire les phrases du dialogue affichées à l'écran : « Le soldat dit : si tu veux avoir de la nourriture, je peux t'en donner contre une petite faveur ». Elle n'explique pas cette dernière expression. Cependant, un élève réagit tout de suite : « Il veut la violer, tape-le ! » L'enseignante intervient de nouveau pour dévoiler la suite des événements et expliquer les techniques et les mécaniques permettant de réussir l'affrontement.

Estelle : Pas de pression Ernest, tranquille, si tu veux passer la porte, si tu ouvres la porte doucement, il ne t'entendra pas, par contre il va rapidement se retourner, ça veut dire que tu vas avoir une icône avec un petit logo, ça veut dire que tu vas l'attaquer d'accord ?
« Vas-y fonce fonce fonce ! » guide alors Armand, le joueur expert.
Ernest, en possession du clavier, commence à frapper le soldat. Estelle continue de le guider à la voix pour s'assurer du bon déroulement de l'action et la réussite du combat : « Tape encore ! Encore ! Encore ! » Jusqu'à ce que le soldat s'écroule définitivement. La classe applaudit.

Si l'enseignante laisse le choix au joueur d'intervenir ou non, le groupe d'élèves derrière le joueur le motive à combattre le soldat pendant qu'Estelle montre au tableau les zones où il faut cliquer. Cette victoire déclenche l'enthousiasme de la classe et le joueur se retrouve félicité pour son action en recevant une volée d'applaudissements, dans une ambiance bon enfant. Avec la tension générée par cet événement imprévu – et conçu pour être aléatoire –, l'issue incertaine devenant favorable provoque une exaltation caractéristique d'une expérience ludique. On peut voir comment cette dimension peut l'emporter et venir prendre le pas ou remplacer la dimension pédagogique de la situation. Durant l'entretien, Estelle revient ensuite sur son choix à ce moment-là.

¹ Le terme « *plot twist* » désigne un rebondissement narratif.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, entretien post-observation

RV : Ouais ouais, il y a eu de la joie aussi, enfin, applaudissements même au moment de la mort du soldat, c'est un soldat qui a été tué à la fin ?

Estelle : Ouais ouais, ouais donc je me suis posé la question, est-ce qu'il fallait vraiment applaudir ? (rire) [...] Ils étaient tous impliqués ou assistaient ou s'intéressaient en fait au truc, ouais. Donc, le jeu aussi était entre eux. Il n'était pas que par rapport au PC.

RV : Ouais, ça s'est vu, ouais.

Estelle : Ouais, c'est parce qu'ils sont hyper complices aussi, on est enfin, voilà, enfin je je je... me fous aussi dedans. En fait, je suis aussi hyper complice avec eux.

Se sentant éventuellement jugée par mon regard extérieur, l'enseignante justifie son choix par l'atmosphère de la séance et la bonne entente qu'elle entretient avec les élèves de sa classe. Cette proximité peut expliquer le cadrage ludique de cette situation qui aurait également pu conduire à une réflexion sur les violences faites aux femmes en temps de guerre. Cette intervention rapide d'Estelle rappelle la capacité des enseignants « experts » à lire rapidement les situations et s'y adapter (Tardif & Lessard, 1999, p. 188), ce que Bucheton qualifie d'improvisation réglée (2021, p. 121). Les enseignants n'improvisent jamais totalement, ils vont chercher dans des schèmes (Fluckiger, 2019) organisés en répertoire leur permettant de réagir sur l'instant. Yves Clot parle même de « stock de mises en actes et de mises en mots prêts à servir et qui préfigure l'action » (2008, p. 109). C'est dans cette accumulation d'expériences que les enseignants peuvent puiser des solutions pour résoudre les dilemmes qu'ils rencontrent au sein de leur métier. En particulier, Estelle peut s'adosser à sa culture ludique, la pratique du jeu et ses connaissances de leur conception, pour prévenir et borner au mieux le déroulement du combat, sans qu'il ne vienne rompre le cadre de l'enseignement. Mieux, elle arrive à s'accommoder d'une expressivité collective générée par le jeu pour créer une complicité avec les élèves.

La séance de Bastien en géographie avec le jeu *Cities Skylines* comporte des ressemblances avec celles de Pierre et d'Estelle mais s'en détache également par certaines spécificités, notamment la plus grande difficulté pour les élèves de se saisir de ce jeu vidéo. Son cas permet alors d'apporter plus de diversités à ces séances observées dans les lycées.

C. Bastien : simuler une métropole dans *Cities Skylines* en géographie

C'est la troisième fois que je venais observer un cours de Bastien. Après deux séances d'Histoire en lycée avec *Crusader Kings II* en mars 2020, il me contacte à nouveau en fin d'année 2021 sur mon serveur Discord parce qu'il ambitionne d'utiliser *Cities Skylines*, un jeu de gestion, en cours de géographie. Toujours titulaire de zone de remplacement (TZR), Bastien a changé d'établissement. Il est cependant toujours dans un lycée qu'il décrit comme

« très favorisé » (IPS 137,8) avec des élèves « plutôt scolaires et attentifs » dans lequel il prend plaisir à enseigner.

La séance avec le jeu se déroule après un cours sur la notion de métropolisation. Avant de jouer, les élèves ont donc déjà travaillé les composantes d'une métropole comme le « *central business district* » ou quartier d'affaires. Bastien a souhaité ajouter une dimension « jeu de rôle » à sa séquence pédagogique : la classe se transforme en un conseil municipal divisé en groupes de trois ou quatre élèves s'occupant chacun d'un aspect de la ville : transport, éducation, transition écologique... Après concertation entre élèves, chaque groupe doit ensuite aller manipuler *Cities Skylines* installé au tableau sur l'ordinateur de Bastien pour réaliser les aménagements décidés. Le cours, présenté comme une « petite séance spéciale » par Bastien, débute donc par la répartition des groupes et la distribution des consignes. La mise en place est longue entre le déplacement de certains élèves, la distribution des feuilles et le lancement du jeu sur l'ordinateur de Bastien relié au vidéoprojecteur. L'ambiance de classe est résolument détendue : l'enseignant autorise certains élèves à se lever pour échanger avec d'autres groupes sur leur choix d'aménagement, chose qu'il n'autorise pas dans les séances habituelles. Il explique d'ailleurs pendant l'entretien ne pas être très porté sur les sanctions d'une manière générale. Contrairement à son cours avec *Crusader Kings II*, Bastien n'a pas démarré la séance par une démonstration magistrale des mécaniques de jeu au tableau¹. Il intègre plusieurs commentaires ponctuels, à destination de la classe entière, pour expliquer l'écran de jeu au fur et à mesure de l'avancée de la séquence (Figure 51).



Figure 51 : Depuis le fond de la classe, Bastien explique les différentes couleurs présentes sur la carte de la ville : le jaune pour l'industrie, le bleu pour les commerces et le vert pour les quartiers résidentiels.

Pendant cette première phase, Bastien circule parmi les différents groupes pour leur apporter aides et conseils, tout en les encourageant à manipuler le jeu. L'ordinateur de Bastien est en

¹ Cette transmission des règles du jeu par Bastien sera étudiée dans le chapitre 7.

effet en accès libre pour que les élèves puissent venir consulter les statistiques précises de leur métropole. Par exemple, un élève du groupe dédié aux questions éducatives va au tableau afin de connaître les différentes structures déjà présentes. Sa découverte du jeu se fait en compagnie de l'enseignant qui lui indique précisément les menus à valider en plus de la signification des signes et autres couleurs à l'écran : les quartiers représentés en rouge sont par exemple ceux dont le niveau d'éducation est le moins élevé, à charge ensuite à l'élève et son groupe de réfléchir aux solutions possibles. Après 45 minutes environ de travail en groupe, Bastien lance la deuxième partie de la séance (Figure 52) :



Figure 52 - Bastien explique la suite de la séance. Le jeu *Cities Skylines* est projeté derrière lui.

Bastien : Bon on va passer à l'application de vos décisions parce qu'il y a beaucoup de groupe [...] il va y avoir un ordre de passage [...] le groupe sur les transports passe en dernier car il aura vocation de fluidifier le trafic dans la ville en prenant en compte vos installations.

Pour simplifier la description de cette séance, je vais détailler ici deux moments représentatifs de l'ensemble du cours quant à l'intégration de la dimension ludique de la situation.

Le premier groupe, chargé de l'activité économique, est composé d'un garçon et d'une fille. Ils annoncent à la classe « vouloir placer le CBD » (*central business district* ou quartier d'affaires), une notion qu'ils avaient vue lors du cours précédent et qu'ils remobilisent immédiatement. À ce moment, Bastien reprend rapidement une posture d'enseignement (Bucheton, 2021) et vient rappeler au tableau à l'ensemble de la classe la définition stricte de la notion. Si celle-ci paraît maîtrisée, les deux élèves ne savent pas comment trouver ce type d'espace et pour cause : « CBD » n'est pas littéralement présent dans les menus du jeu au contraire d'« espaces de bureau » que Bastien leur conseille de choisir (Figure 53).



Figure 53 - Bastien intervient dans un choix de construction d'un groupe d'élève (*Cities Skylines*, Géographie, 2^{nde})

Construire une infrastructure nécessite cependant de la relier au système routier, ce qu'ils ne savent pas faire non plus obligeant une nouvelle fois l'enseignant à guider leurs gestes. Ce premier groupe reste environ 15 minutes au tableau, notamment à cause de leur manque de maîtrise. À ce moment-là de la séance, Bastien se voit dans l'obligation d'accélérer les passages des groupes suivants.

Composé de deux garçons connaissant déjà *Cities Skylines*, le troisième groupe est plus à l'aise. Leur expertise est d'ailleurs saluée par Bastien lorsqu'ils arrivent au tableau sous les encouragements du reste de la classe : « Ce groupe a un avantage puisqu'ils ont déjà manipulé le jeu » tempère d'ailleurs l'enseignant. Leur prise en main marque une nette rupture avec les autres groupes : d'emblée, ils ouvrent des menus et des options jamais exploitées depuis le début de la séance, entraînant de nouvelles remarques de leurs camarades sur un ton badin : « ça c'est des gens qui maîtrisent *Cities Skylines* ! ». Pendant leur présence au tableau, qui dure moins de six minutes, ils mettent en place leurs constructions, des zones d'extractions de minerais et le réseau routier afférant, sans difficulté : ils ne sollicitent ni l'aide de l'enseignant, ni celle du reste des élèves, leur regard restant constamment focalisé sur l'écran (Figure 54).

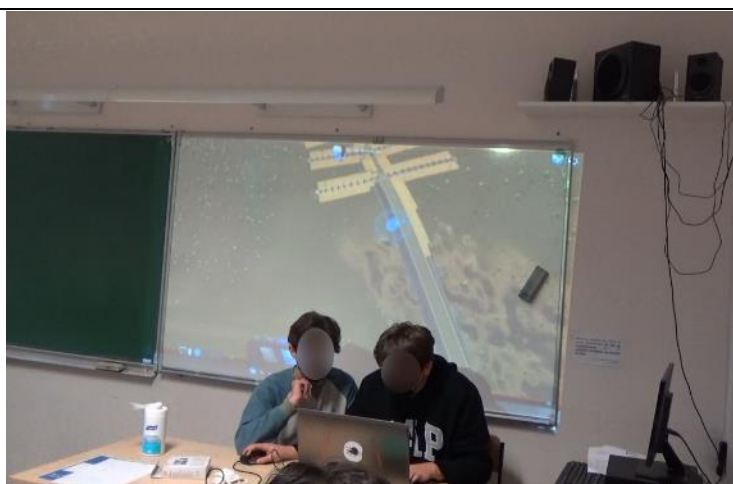


Figure 54 - Deux joueurs experts de *Cities Skylines* pendant la séance de Bastien.

Leur attitude, mêlant pratique du jeu et application du contenu du cours, apparaît revêtir les aspects du « jeu sérieux » (Lemêtre, 2007; Netter, 2019) décrit précédemment. Au fur et à mesure de ces deux heures, on observe deux modes d'engagement distincts au sein de cette classe de seconde. D'une part, une partie des groupes composés exclusivement de garçons s'engage fortement dans l'activité, comme en témoigne cet extrait de mon journal de terrain :

Deux groupes se sont réunis sur la table devant moi. Un des élèves avec son ordinateur a trouvé des tutoriels du jeu sur internet et ils échangent sur les aménagements à faire.

Lors des échanges entre groupes ou des remarques à l'oral, la coopération souhaitée par l'enseignant laisse toutefois sa place à de la compétition. Certains garçons sont ravis de voir leur aménagement empiéter sur ceux des voisins, tandis que d'autres expriment leur mécontentement face à la difficulté de jouer en groupe à un jeu qui est initialement conçu pour un seul joueur. D'autre part, des actes de désengagement sont visibles : un groupe composé de trois filles et d'un garçon, est moins investi que les autres, notamment à cause de l'attente causée par le passage des groupes au tableau. Leurs échanges dérivent vers d'autres sujets que celui du cours. Certains élèves ont eu l'occasion de réviser de futures évaluations, voire de jouer à d'autres jeux sur leur téléphone personnel. Pour reprendre les termes de Goffman (1991), des engagements parallèles, ou des « activités hors cadre », émergent à côté du dispositif et les élèves peuvent profiter de la concentration de l'enseignant sur des tâches multiples pour discuter ou réaliser des jeux moins sérieux.

II. Le coût d'entrée élevé du jeu vidéo en classe

Ces trois séances offrent des caractéristiques communes facilitant l'usage du jeu vidéo et favorisant l'émergence d'une attitude de « jeu sérieux » chez une partie des élèves de la classe. Ces différents critères sont toutefois présents de manière variable sur ces trois terrains d'observation.

A. Des éléments contextuels exigeants

Tout d'abord, Pierre, Estelle et Bastien peuvent s'appuyer sur des contextes professionnels favorables caractérisés par un matériel informatique fiable, la présence d'élèves adhérents à la séance et l'appui de certains d'entre eux dans la manipulation du dispositif ludique.

1) L'appui des élèves-experts : rares et indispensables

Fait rare dans les données, il convient de souligner la présence de quelques élèves de chaque classe connaissant *Papers, Please*, *This war of mine* ou *Cities Skylines*. De fait, les trois enseignants recourent de différentes manières à ces joueurs-experts à la manière d'assistants plus ou

moins volontaires. Estelle est celle qui consacre une partie de son temps de préparation à leur intégration. Pour son premier groupe, elle peut en effet se reposer sur Armand, un élève qu'elle décrit comme absentéiste mais qui s'est montré particulièrement motivé par la proposition de son enseignante pour être le premier à jouer en classe et montrer la voie. Estelle et Armand ont d'ailleurs tous les deux connu ce jeu en regardant une vidéo du « Joueur du Grenier », un vidéaste sur internet. Pour son autre groupe en revanche, elle a dû former un autre garçon à la pratique du jeu. Au cours d'une visioconférence sur Discord organisée hors des cours, elle lui a montré les rudiments du jeu en lui partageant son écran d'ordinateur.

Dans la séance de Pierre avec *Papers, Please*, Louna est choisie plus par habitude que pour ses compétences manette en main car elle a déjà joué à *Event Zero*, un autre jeu analysé dans un cours précédent. Pierre ne s'appuie donc pas sur la culture ludique personnelle de son élève mais plutôt sur un déroulement de cours déjà rodé. En revanche, Louna est régulièrement aidée au tableau par les remarques de Julie, qui lui indique à de nombreuses reprises les zones sur lesquelles cliquer. Les interventions de Pierre sont plutôt centrées sur les liens à faire avec le cours de philosophie. Ce soutien a été de moins en moins intense au fil de l'heure.

De son côté, Bastien n'a pas souhaité solliciter les deux joueurs-experts de *Cities Skylines* en particulier. Les deux garçons étaient dans le même groupe. Cependant, leur arrivée au tableau au milieu de la séance a permis de rattraper le temps perdu par le groupe des novices. De plus, les deux garçons ont servi ensuite d'exemples à suivre pour leurs camarades, mais aussi de personnes-ressources pour leur propre enseignant, un cas jamais rencontré ailleurs. À deux reprises après leur passage, Bastien a dû leur demander comment construire un campus universitaire puis un barrage. Ces élèves-experts permettent donc de rendre le jeu en classe possible en devenant des relais de l'enseignant par leur activité de tutorat avec leurs pairs (Baudrit, 2007). Nous verrons plus loin qu'ils offrent également à leurs enseignants la possibilité de se libérer d'une contrainte et de tisser des liens entre le jeu vidéo et les objectifs pédagogiques.

Par conséquent, on peut se demander ce qu'il adviendrait dans des situations – et des cas – où les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur ces rares élèves experts. Dans de nombreux cas, les enseignants doivent intervenir régulièrement, souvent en prenant les commandes du dispositif à la place des élèves. Cette question interroge également la culture ludique des élèves ainsi que l'apprentissage des règles du jeu en classe que nous explorerons dans le chapitre 7.

2) La combinaison de l'approche savante et esthétique

Ces trois enseignants peuvent également s'appuyer sur une classe globalement réceptive au jeu et au travail proposé. L'aisance avec laquelle la majorité des élèves d'Estelle prennent des

notes sur le documentaire puis sur *This war of mine* témoignent dans une certaine mesure d'une familiarité des élèves avec les attendus scolaires et une maîtrise de leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Les écrits conservés (Figure 55) montrent bien la capacité de certains élèves à prendre en compte l'aspect esthétique de *This war of mine*.

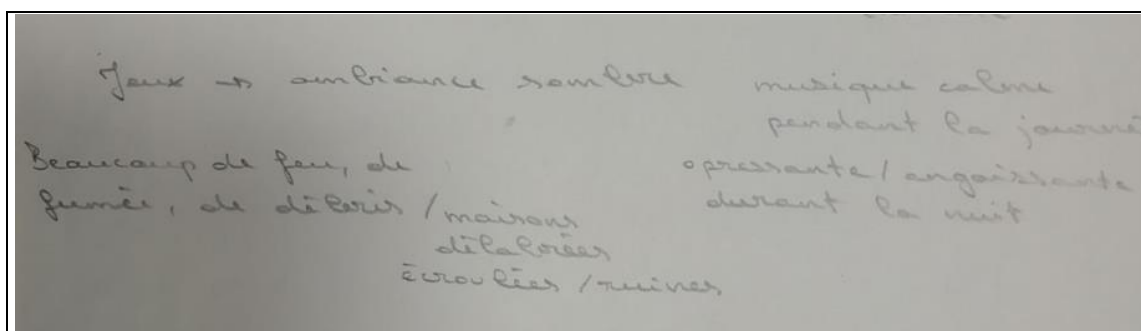


Figure 55 - Notes d'une élève d'Estelle (très bon niveau scolaire) pendant la séance de *This war of mine* : "Jeux -> ambiance sombre [...] Musique calme pendant la journée [...] pressante/angoissante durant la nuit »

Estelle estime que sa classe a un très bon niveau général et que les élèves comprennent généralement le but des séances et le sens donné aux activités : « il n'y en a aucun qui me dit "pourquoi on fait ça ?" ». Une partie des élèves de Pierre s'investisse dans les échanges suscités par *Papers, Please*. Parmi elle, Léa est un bon exemple de ces élèves possédant des dispositions à percevoir la strate « sérieuse » du jeu fabriquée par son enseignant. Si elle trouve dans le jeu vidéo un loisir inutile, elle se montre intéressée par cette forme de pratique savante du jeu que son enseignant propose en philosophie. Il existe ainsi une certaine adéquation entre Pierre et cette élève : en entretien, ils emploient tous les deux le terme d'« ouverture culturelle » pour décrire l'intérêt du jeu vidéo en classe¹. De même, en entretien après la séance, les élèves les plus impliqués de Bastien décrivent l'usage de *Cities Skylines* comme une « simulation » ou une « modélisation ». Les élèves cadrent l'expérience de la même manière que leur enseignant, ce qui fait défaut dans d'autres cas de l'enquête, notamment en collège. Dans ces séances, les élèves effectuent en majorité leur « travail d'apprenant ». Bautier, Charlot et Rochex décrivent avec ce terme les élèves pour qui « les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation-recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis, peuvent être reconnus et mobilisés dans d'autres contextes » (Bautier et al., 2000, p. 185).

Avec le soutien et le questionnement de leur enseignant de philosophie, les élèves de Pierre parviennent à réinvestir les notions vues le matin et à faire des parallèles avec l'actualité politique. De plus, Pierre et son demi-groupe interrogent ensemble le message porté par l'écran-titre de *Papers, Please*, comme détaillé précédemment, une pratique rare sur les terrains

¹ Pierre l'utilise pour décrire la séance une semaine avant l'observation. Léa l'emploie pendant l'entretien juste après la séance.

de l'enquête. Dans ce cas, les élèves qui participent parviennent à conjuguer les exigences du travail demandé en classe, comme l'écoute, la participation et le travail écrit (Barrère, 2015) avec une certaine disposition à concevoir le jeu vidéo comme un dispositif d'apprentissage. En entretien, les lycéens d'Estelle rapprochent l'expérience de *This war of mine* de cours reçus au collège : « Moi je me souviens qu'en cours de 3^e on avait un peu étudié les violences sur les civils pendant la Première Guerre mondiale, mais c'était pas aussi approfondi qu'avec le jeu, comme les soldats dans les tranchées, là on voit leur quotidien ». Non seulement l'élève, un garçon joueur de jeu vidéo, fait le lien avec le programme mais il parvient également à évaluer celui-ci à la lumière de l'expérience ludique du jour.

Cependant, même au sein de ces lycées, l'analyse esthétique du jeu vidéo côtoie une disposition scolastique (Barbier C., 2020a ; Bourdieu, 1997), entendue ici comme l'étude du jeu vidéo par les notions du programme. À travers ces cas d'usage, ce ne sont pas tant les pratiques ludiques juvéniles qui sont sollicitées ici mais au contraire une capacité de l'enseignant et de sa classe à transformer l'activité ludique en activité scolaire. Comme observé dans la scolarisation du théâtre (Deslyper, 2021), les élèves les plus dotés en capital culturel perçoivent l'usage du jeu comme une application des notions du programme, plutôt qu'une éducation aux jeux vidéo, comme en témoigne le comportement de Léa en philosophie. Ces élèves peuvent être à l'aise dans ce genre de situation en s'appuyant sur des dispositions construites dans le cadre de leur socialisation familiale ou entre pairs sur un temps long. On peut se demander comment le travail autour du jeu vidéo est mis en place et approprié par les élèves dans les autres cas de l'enquête, notamment les collèges de l'éducation prioritaire.

Comme nous le verrons dans le chapitre 10, Nathan (35 ans, Histoire, Collège, 3^e, *Soldats Inconnus*) est particulièrement déçu à la fin de sa séance avec *Soldats Inconnus* après avoir vu les élèves de la classe prendre ce jeu vidéo uniquement « comme un divertissement » selon lui. Dans les cas observés, les collégiens des quartiers populaires peinent à adopter cette disposition esthétique (Bourdieu, 1997), les lycéens observés s'accommodent plus aisément de cette grille d'analyse. L'attitude ludique des élèves de Nathan était en effet notable, mais tout autant que leur difficulté à lier le contenu historique du jeu avec le chapitre précédemment travaillé en classe. La différence d'appréhension de l'activité de jeu est également palpable quand on compare les propos de Cédric sur *Minecraft* et ceux des élèves. En effet, si Cédric privilégie le recours à ce jeu grand public par rapport à des *serious games*, c'est parce qu'il a un avis assez tranché sur la question : « les élèves ils sont pas dupes, ils voient tout de suite que c'est pas un jeu en fait. Ils voient tout de suite que c'est pour apprendre etc, alors que dans le cas de *Minecraft* c'est le contraire ». Or, en entretien, les élèves font nettement la différence entre l'activité de travail et celle de jeu :

Élèves de Cédric, Technologie, Collège rural, 5e, *Minecraft*

Élève 4^e, garçon : À la maison, on peut jouer à ce que l'on veut, Au collège, bah le prof va nous imposer de créer ça.

Élève 5^e, garçon : On peut faire ce qu'on veut alors que là on est obligé de chercher, de construire plein de trucs difficiles

Élève 4^e, garçon : La différence, c'est que c'est pas s'amuser et faire n'importe quoi

Cependant, les attitudes de « jeu sérieux » ne concernent pas tous les élèves de ces trois séances. Au fil des deux heures, certains élèves de Pierre, les moins investis, décrochent progressivement¹ tandis que la séance d'Estelle a nécessité la séparation claire entre des « testeurs » qui jouent et des « rédacteurs » qui écrivent.

3) Un contexte d'exercice favorable

Dans leurs établissements, ces trois enseignants peuvent s'appuyer sur un ensemble de conditions favorables à l'usage du jeu vidéo.

Bastien a toujours le statut de Titulaire en Zone de Remplacement (TZR), c'est-à-dire qu'il change généralement d'établissements à chaque rentrée scolaire. Dans le lycée de *Cities Skylines*, il enseigne d'ailleurs à mi-temps avec un complément de service dans un collège du département. Au lycée, il profite d'un relatif anonymat et il n'estime pas nécessaire de demander une quelconque autorisation à sa direction. Pierre est dans une situation similaire, comme expliqué plus haut : il est titulaire de son poste, son établissement est très peuplé, ce qui lui permet, selon ses propos, de rester relativement inaperçu. À l'inverse, Estelle peut compter sur le soutien clair de son établissement qui appuie les démarches innovantes. Elle entretient de bonnes relations avec son chef d'établissement, qui apprécie lui aussi les jeux vidéo.

D'un point de vue matériel, les trois séances se sont déroulées sans incident. Pierre apporte son ordinateur portable couplé avec une enceinte Bluetooth pour que les élèves puissent également échanger sur l'ambiance sonore du jeu. Si le vidéoprojecteur de la première salle choisie par Estelle dysfonctionne, elle a pu rapidement compter sur une salle libre attenante au CDI, disposant d'un équipement similaire pour brancher son propre ordinateur. C'est également avec son matériel personnel que Bastien projette *Cities Skylines* au tableau de sa salle. Aucun problème technique majeur n'a mis en péril la séance mais la lentille vieillissante de son vidéoprojecteur a légèrement altéré la qualité d'image. De plus, un problème de sauvegarde en fin d'heure l'empêche de réutiliser la ville créée pendant l'heure lors de la séance suivante. La recherche de conditions favorables ne peut en effet éviter la question de la technique et de l'équipement matériel dont disposent les enseignants observés : Pierre,

¹ Dans le demi-groupe de fin de journée, une élève s'endort sur sa table pendant que deux autres jouent sur leur téléphone dissimulé sous la table.

Estelle et Bastien apportent donc leur propre matériel pour pratiquer un jeu vidéo en classe. D'ailleurs, les trois mises en place sont similaires : le jeu est projeté au tableau et un seul élève manipule le dispositif. Avec *Papers, Please* joué par une seule personne sur un unique écran, Pierre peut se consacrer à l'analyse de l'attitude ludique de Louna tout en gérant le débat entre élèves. Le fait que Louna soit placée face à la classe, et non dos à elle, un cas unique sur mon terrain, facilite les échanges autour de ses décisions en jeu. Pour Pierre et le reste de la classe, ses faits et gestes étaient autant d'éléments à observer que les événements survenus dans *Papers, Please*. Que se passe-t-il lorsque les élèves, individuellement ou par binôme, pratiquent tous le jeu ? Comment se positionne l'enseignant dans ce genre de cas ? Les chapitres de la troisième partie montreront des situations différentes à celles présentées ici.

Les séances de Pierre, Bastien et Estelle se déroulent sans incident technique particulier, ce qui n'est pas le cas sur d'autres terrains de l'enquête. Les séances d'Alexis (29 ans, EMC, Collège REP, 4e, *Ace Attorney*) et de Maxime (27 ans, EMC, Collège, 5e, *Stop la violence*) ont souffert de problèmes matériels que n'ont pas rencontrés les enseignants de ces situations favorisées. Dans leurs établissements, les connexions internet ont parfois été insuffisantes pour supporter des jeux disponibles en ligne. Préparer sa séance d'un point de vue matériel implique de prendre en compte un nombre important de paramètres, touchant parfois à des points de détails. Par exemple, Maxime me racontait avoir dû annuler une séance avec *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* à cause du mauvais état des rideaux de sa salle : les rayons du soleil frappaient le tableau ce qui rendait impossible la projection du jeu.

Pierre, Estelle et Bastien¹ ont également comme point commun d'exercer dans des établissements possédant un indicateur de positionnement élevé (IPS), c'est-à-dire que leur public est composé en majorité d'adolescents issus de milieux favorisés. Dans chacune de ces séances, des éléments du « jeu sérieux » sont visibles avec des élèves parvenant à appréhender l'activité ludique de manière éducative, en comprenant le caractère sérieux du cadre proposé tout en reliant l'usage du jeu vidéo avec les objectifs didactiques de la discipline. Nous retrouvons les constats de Netter et Lemêtre sur le caractère situé de l'attitude de « jeu sérieux » au sein des milieux favorisés. Seulement, je n'ai pas inclus tous les établissements à IPS élevé dans ce chapitre, faute d'une activité ludique suffisamment visible. Par exemple, dans le lycée de Morgane (IPS 149,9), les élèves utilisent *Survive On Mars*, un dispositif gamifié. *Survive On Mars* rassemble des documents sur le site internet Genially, qui propose des présentations interactives² dans lesquelles les élèves peuvent consulter des documents. Répartis par groupe, ils doivent naviguer à travers ces pages en ligne pour résoudre une énigme posée en début de séance sous format vidéo projetée à l'ensemble de la classe. Selon Morgane, l'aspect ludique réside dans la dimension « jeu de rôle », les élèves devant incarner des scientifiques aux spécialités diverses. Seulement, au cours de la séance,

¹ IPS du lycée de Pierre : 114,8. IPS du lycée de Bastien : 137,8. IPS du lycée d'Estelle : 120,2.

² L'application *Survive On Mars* est détaillé dans la présentation des enquêtes du chapitre 3.

elle doit régulièrement rappeler cet aspect à des élèves qui se contentent de résoudre les exercices¹. Dans ce cas précis, les élèves réalisent le travail demandé, mais il est difficile de dire qu'ils le font avec une attitude ludique tant ils évitent d'incarner les rôles proposés par le dispositif et leur enseignante. Dans son collège de centre-ville (IPS 122,6), Adrien apporte sa console pour faire jouer les élèves de 4^e à *Assassin's Creed Unity* pour son chapitre sur la Révolution française. Comme les cas précédents, l'établissement est également dans un contexte social favorisé. Comme *Paper's, Please, This war of mine* et *Cities Skylines*, *Assassin's Creed* est également pris en main par les élèves. Or, dans le cas d'Adrien, les actions du joueur sont constamment contraintes et dirigées par l'enseignant. L'activité ludique observée diffère, de manière assez importante, des autres cas où les enseignants prennent plus de distance. Comme nous le verrons dans le chapitre 8, la séance d'Adrien ne peut revêtir les traits du « jeu sérieux », l'aspect ludique étant fortement limité par la posture de contrôle (Bucheton, 2021) de l'enseignant.

Pierre, Estelle et Bastien exercent donc dans des conditions d'exercices propices à l'usage du jeu. Néanmoins, des caractéristiques liées à la culture ludique des enseignants et aux choix pédagogiques complètent la description de ces « conditions de félicité » (Goffman, 1986).

B. Des variables dépendantes de l'enseignant : ressources, expériences personnelles et choix pédagogiques

1) Enseignants-joueurs et pratique savante

Ce qui distingue la culture ludique des enseignants de l'enquête, ce n'est pas tant le fait qu'ils jouent aux jeux vidéo, mais plutôt la constitution d'une « culture savante » (Bruno, 1993) autour de cette pratique. Par ce terme, Pierre Bruno entend « la lecture et la maîtrise des codes visuels et écrits [...] sa capacité à différencier les titres, à hiérarchiser ses préférences et à justifier ses choix » (p.110). Nous avons vu précédemment que Pierre, Estelle et Bastien racontaient leur carrière de joueur avec précision en liant genres et titres de jeu à la temporalité de la pratique. De plus, ils mobilisent parfois d'autres ressources, plus précises que celles des autres enquêtés. En entretien, Pierre ponctue parfois ses justifications de l'usage du jeu en citant certains auteurs et chercheurs comme Jacques Henriot ou Sébastien Genvo. De son côté, Bastien a réalisé son mémoire de stagiaire sur l'utilisation de *Crusader Kings II* en cours d'Histoire. Ce fut l'occasion pour lui de découvrir la littérature sur la question des usages en classe et des liens entre jeu et apprentissages. Il peut également être aidé par un membre de sa famille chercheur en sciences de l'éducation pour échanger sur ses pratiques. Quant à Estelle, en plus de son ancienne enseignante de géographie, elle peut

¹ « Rappelez-vous que vous êtes censés incarner les différents personnages ! » (Morgane, Physique, Lycée, *Survive On Mars*)

compter sur l'appui de son cercle proche pour préparer sa séance. Deux amis travaillant dans l'industrie du jeu vidéo ont participé à l'élaboration de cette séquence avec *This war of mine* : « elle [une de ses amis] m'a aidé pour le vocabulaire, pour plein de trucs auxquels je n'ai pas pensé, elle a reformulé certaines questions et elle m'en a proposé ».

La culture ludique de ces enseignants ne renvoie pas uniquement aux expériences ludiques accumulées au fil des années, mais également à un ensemble de ressources diversifiées leur permettant de rendre possible le jeu en classe. Cette mobilisation de jeux vidéo indépendants à la marge des productions grand public, d'un tissu relationnel compétent, et de références scientifiques apparaît caractéristique d'une forme de gentrification du jeu vidéo (Berry, 2019) et de son appropriation par des catégories sociales diplômées. La construction d'une séance avec un jeu vidéo s'avère donc exigeante. : elle nécessite une maîtrise du jeu nécessaire à leur planification¹ et des ressources relationnelles puisées dans le cercle familial et professionnel. Avec ces jeux, Pierre, Estelle et Bastien rompent, selon eux, avec leur pédagogie habituelle.

- Pierre : « ma préparation, c'est essentiellement le document que je donne aux élèves, c'est-à-dire un document avec des questions, des textes, et vaguement des objectifs notionnels. »
- Estelle : « c'est aussi varier le média parce que j'ai fait un cours un peu dialogué magistral. »
- Bastien : « à part ça je dirai que je trouve ma pédagogie assez classique sur le reste des cours, c'est des documents, des questions, on répond aux questions et on fait le cours. »

Les trois enseignants introduisent ce support pour varier leur pédagogie et proposer d'autres styles d'enseignements. Dans l'ensemble des séances observées au cours de l'enquête, aucun manuel scolaire n'a d'ailleurs été utilisé.

Concernant leur intérêt à utiliser un jeu vidéo en classe, Pierre déclare les mêmes arguments que Chloé (38 ans, Français, Collège, 5^e, *Limbo*) concernant l'ouverture à d'autres genres de jeux moins connus : « Ils sont un peu dans les gros AAA [Jeux grand public], c'est vrai que la production indépendante ils la connaissent pas ou très peu [...] on a un cours sur l'Art en philo [...] je trouve intéressant de sortir de la peinture du XVII^e [...] leur dire que y'a un art contemporain ». Cependant, contrairement à Chloé, Pierre n'utilise pas le jeu vidéo comme un pont vers d'autres pratiques jugées plus légitimes. Au contraire, considérant le jeu vidéo comme un « art contemporain », il part des arts classiques ciblés par le programme pour emmener les élèves vers un jeu vidéo. Pierre, Estelle et Bastien mettent en avant un goût personnel pour le jeu vidéo qu'ils souhaitent transmettre aux élèves. Nous verrons que les enseignants de collèges, notamment ceux en éducation prioritaire, déclarent en priorité des

¹ Voir 247 : Chapitre 6 - Adapter le jeu vidéo et préparer la séance : du didactique au pédagogique

problématiques de leur terrain liés à la motivation des élèves ou à la gestion de classe. Le contexte d'exercice du métier a donc un effet sur les pratiques pédagogiques, comme en témoignent des travaux sur les enseignants travaillant dans des établissements fréquentés par des milieux populaires (Deauvieu, 2009 ; Thin, 2002 ; Van Zanten, 2012).

De plus, ces trois enseignants possèdent déjà une expérience de cette pratique pédagogique, ce qui leur permet de développer une forme de réflexivité. Quand je suis venu observer leur séance, ils l'avaient en effet déjà expérimentée les années précédentes. À ce titre, Bastien est un cas particulièrement révélateur. Je l'ai en effet observé à deux reprises. En mars 2020, les élèves jouaient en binôme à *Crusader Kings II*, un jeu de stratégie militaire en amont d'un chapitre d'histoire. Le suivi des parties et l'aide apportée aux élèves pour maîtriser les exigeantes mécaniques de ce jeu ont été particulièrement énergivores pour l'enseignant¹. En novembre 2021, je retrouve Bastien pour une séance différente. Cette fois, le jeu *Cities Skylines* est projeté au tableau de la salle et est utilisé en fin de chapitre. En entretien avec cette deuxième observation, Bastien note clairement les différences entre ses deux cours mobilisant des jeux vidéo :

Ah c'est beaucoup moins contraignant, j'ai pas demandé l'installation du jeu, je prends juste mon PC [...] je conserve aussi une forme de cadre scolaire plus prenante, plus... plus fort, c'est-à-dire là où sur *Crusader Kings II*, je les avais laissés devant leur ordi à essayer machin, là ils font un travail de groupe autour du jeu.

En décrivant une installation matérielle et une pratique pédagogique, selon lui, plus efficaces au regard de son intention, Bastien retient les éléments qui lui ont permis de mettre en place une séance jugée plus satisfaisante. Qu'en est-il des autres enquêtés ? De quelles ressources et expériences professionnelles disposent-ils pour préparer leur cours ? Le chapitre 5 montrera que les enseignants tirent des propositions pédagogiques différentes en fonction de leur culture ludique. Les contextes d'enseignement, notamment le classement de l'établissement en éducation prioritaire, peuvent également influencer la préparation de la séance, comme nous le verrons dans le chapitre 6.

2) Apprendre puis jouer : une adéquation entre les savoirs et le dispositif

Ces trois séances s'inscrivent dans le processus d'esthétisation du divertissement qui consiste à investir la pratique avec des notions disciplinaires déjà vues, voire à l'étudier comme une œuvre culturelle. Pour cela, les trois enseignants recourent au jeu vidéo après des séances plus magistrales où les notions clés du chapitre sont transmises. Lors des premières minutes, Estelle et Bastien annoncent clairement le but de la séance et le lien avec les cours précédents.

¹ Le cas de Bastien et de *Crusaders Kings 2* sera développé plus loin en montrant les multiples tensions observées entre la pratique de ce jeu et la transmission de notions historiques. Voir p.306.

En ce sens, le jeu vidéo ne sert pas à apprendre. Il s'apparente plutôt à un exercice d'applications, voire une simulation, et donc à un exercice qui relève du second degré, ce l'on retrouve dans de nombreuses situations pédagogiques (Brougère, 2005, p. 93). Les connaissances du programme ont donc été abordées en amont, ce qui peut expliquer la faible intervention de Pierre et Estelle dans les décisions à prendre, ce qui permet de préserver l'incertitude et la frivolité du jeu.

Le cas de Bastien permet de nuancer l'unité de ces trois séances. Sa mise en place pédagogique limite en effet les possibilités de décisions des élèves dans *Cities Skylines* et donc leur potentiel de création à l'intérieur de celui-ci. Répartis par domaine d'aménagement, ils ne pouvaient pas prendre toutes les décisions souhaitées sous peine d'empiéter sur les prérogatives des autres groupes. Par conséquent, les recadrages de Bastien sont nombreux pour rappeler les obligations des élèves urbanistes d'un jour. Si les jeux vidéo peuvent être des « outils pédagogiques puissants » en géographie (Rufat & Ter Minassian, 2011b), ils se heurtent par instant, dans la classe de Bastien, à la culture ludique de certains élèves qui ne leur permettent pas de manipuler le jeu efficacement. Pour pallier ces obstacles, notamment le coût économique de chaque aménagement, l'enseignant a même choisi d'utiliser une astuce permettant d'avoir un budget illimité. S'affranchir de cette contrainte a permis de préserver le jeu et l'activité prévue, au prix du sacrifice de la fidélité de la simulation. Ces séances longues¹ ont toutes évacué une partie du travail écrit demandé à la séance suivante. En effet, les trois séances observées ont également la particularité d'avoir un travail écrit relativement léger. La mise en place d'un jeu de rôle et des élèves « testeurs » et « rédacteurs » était une manière pour Estelle de pallier l'impossibilité de les faire tous jouer. Afin que des élèves puissent jouer, il fallait donc que d'autres écrivent. Pour Bastien, la manipulation de *Cities Skylines* au tableau devait être précédée d'un léger travail écrit. Sur une feuille, les élèves en groupe devaient schématiser sommairement les aménagements qu'ils prévoyaient en fonction de leur thématique. Si un élève de chaque groupe s'occupait généralement de remplir la feuille distribuée par Bastien, la majeure partie du temps était consacrée à des échanges oraux. Pour Pierre, le choix est clairement de privilégier l'oral. Même s'il rappelle au début de la séance avec le premier groupe, l'utilité de prendre des notes, les échanges et débats sur la valeur morale ou politique des actions de Louna constituent l'objectif central de la séance de Pierre.

Une autre caractéristique commune de la mise en place pédagogique des trois enseignants est la durée importante de l'activité de jeu, autant permise par les choix pédagogiques des enseignants, qu'allouée par l'organisation de l'établissement ou les dotations horaires de la discipline. Par exemple, Pierre a pu compter sur son emploi du temps pour construire la cohérence de la séquence. Il a en effet cette classe quatre heures le même jour : deux heures

¹ Les cours du secondaire durent généralement 55 minutes.

le matin en classe entière puis deux heures en demi-groupe l'après-midi. Il était ensuite plus facile pour les élèves de remobiliser les concepts abordés le matin. Les cours de Bastien et d'Estelle ont également duré deux heures. Si ces séances longues sont propices à la maîtrise et à la compréhension du jeu par les élèves, on observe également des désengagements progressifs de certains groupes d'élèves, comme dans le cas de Bastien. Lors du cours d'Estelle, au fil des deux heures, certains « rédacteurs » sont de moins en moins attentifs à ce que font les « testeurs » au tableau.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, 1ère, observation de la séance

Estelle demande aux non-joueurs (rédacteurs) de choisir la suite de l'aventure. Ces derniers proposent aux joueurs (testeurs) d'aller fouiller un quartier précis de la ville. Les joueurs ne sont pas du tout d'accord car ils n'ont pas l'équipement nécessaire pour aller dans cette zone. Les rédacteurs ont loupé cette information car ils ont du mal à suivre efficacement le jeu, tout en prenant des notes en même temps.

Ce manque de compréhension des actions de jeu peut également s'expliquer par leur distance à l'écran de jeu. Dans ces trois séances, le « jeu sérieux » apparaît lié à une faible présence de travail écrit. Qu'en est-il des séances où les enseignants accompagnent l'activité de jeu par un travail écrit obligatoire ? Le chapitre 9 interrogera cette tension spécifique entre la forme ludique et la forme scolaire.

Ces pratiques pédagogiques semblent favoriser la dévolution, concept provenant de la didactique entendue comme « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (Brousseau, 1998, p. 303). En leur laissant une latitude relativement importante pour jouer, en leur fournissant en amont les notions scientifiques et en s'appuyant sur des joueurs-expérimentés, ces trois enseignants donnent une partie des clés nécessaires pour que la classe profite de la situation et perçoive le caractère sérieux du jeu et son lien avec l'objectif pédagogique. Les pratiques pédagogiques de Pierre, Estelle et Bastien relèvent assez bien du processus d'esthétisation du divertissement qui consiste en l'étude savante et esthétique d'un jeu vidéo par l'utilisation de notions disciplinaires. Dans ces cas, il y a donc une congruence entre le dispositif proposé et les connaissances mobilisées. On peut se demander légitimement ce qu'il se passe en classe lorsque cette adéquation est moins évidente. Dans les chapitres suivants, nous verrons que le jeu vidéo est utilisé pour transmettre des connaissances du programme scolaire dans le cadre du processus inverse, celui de la popularisation du savoir. Le chapitre 8 rendra compte des difficultés pour les enseignants de collège de cibler des notions historiques quand les élèves sont plus intéressés par le parcours de l'avatar dans le jeu d'action *Assassin's Creed*. De même, comme nous le verrons dans le chapitre 7, le manque de connaissances en anglais ou en histoire peut être un obstacle important pour maîtriser le jeu.

3) Un ensemble ouvert de postures

Bucheton et Soulé utilisent la notion de « posture » pour décrire les « conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe » (2009, p. 39). On peut reprendre ce terme pour étudier la manière dont les enseignants accompagnent la pratique du jeu par les élèves. Pierre, Estelle et Bastien adoptent majoritairement un ensemble ouvert de postures, c'est-à-dire qu'ils varient entre une posture de lâcher-prise, laissant les élèves décider pleinement des actions en jeu, une posture d'accompagnement, en leur donnant des indices parcimonieux et de rares instants de reprises en main du dispositif, c'est-à-dire une posture de contrôle. Ces variations dans leurs interventions visent à influencer sur le critère de décision du jeu et, ainsi, à contrôler l'incertitude, un caractère clé de l'activité ludique (Brougère, 2005). Dans d'autres cas de l'enquête, les enseignants adoptent majoritairement une posture de contrôle de l'activité de jeu des élèves en restreignant leurs choix et leurs décisions¹. Pendant toute la durée des deux séances, Pierre n'impose pas les décisions de jeu à Louna ou à Alexia. Ce sont les joueuses aux commandes qui décident, aidées par le reste de la classe qui les guide et les conseille sur les choix à prendre. Or, s'ils font attention à laisser les élèves jouer, les postures de Pierre, Estelle et Bastien ne peuvent se résumer à une absence d'actions pendant les séances. Ils interviennent en effet ponctuellement pour lier le contenu ou les événements survenus dans le jeu avec les notions précédemment abordées. Pierre demande régulièrement à la joueuse de faire une pause du jeu pour débiter un échange avec sa classe, voire se lève au tableau pour réaliser un rapide schéma de rappel d'une notion. Estelle et Bastien varient également leurs postures d'étayage au fil de la séance pour correspondre au déroulement du jeu. Le contrôle d'Estelle sur la séance est surtout fort en début d'heure. Elle tend ensuite à le relâcher au fil du cours, même si la crainte d'une rupture de cadre a entraîné la reprise d'une posture de contrôle lors de la tension entre la civile et le soldat. Pierre, Estelle et Bastien peuvent varier entre les différentes postures grâce à la présence des joueurs-experts, garantissant une maîtrise du jeu. De plus, les notions du cours ayant déjà été abordées, ils peuvent se contenter de les rappeler succinctement pendant l'heure. Une nouvelle fois, la séance de Bastien diffère légèrement de celles de ses deux collègues. Faute d'avoir centré la préparation de sa séance autour des joueurs-experts comme Pierre et Estelle, Bastien doit aller plus régulièrement au tableau pour aider les groupes d'élèves à maîtriser *Cities Skylines*. Ce constat permet d'interroger les autres cas de l'enquête : que se passe-t-il quand les enseignants adoptent une posture de contrôle plus forte ? À l'inverse, comment les élèves se comportent-ils lorsque leur enseignant adopte une totale posture de lâcher-prise et qu'il n'intervient pas sur les décisions des élèves ? Le chapitre 8 permettra d'étudier ces variations de posture des enseignants dans d'autres contextes d'enseignement et à travers des propositions pédagogiques relevant plus de la popularisation du savoir.

¹ Voir p. 343 : Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants

Conclusion : Jouer en classe, les « bonnes conditions » ?

En partant de ces trois cas particuliers – et « limites » au regard de cette collection de cas –, j’ai voulu mettre en avant les situations dans lesquelles le jeu vidéo a été utilisé avec le moins de contraintes et de tensions. Par leur comparaison, on a pu retenir un ensemble de conditions qui peuvent s’avérer nécessaires. Les enseignants étudiés ont su placer et utiliser le jeu en fin de séquence pédagogique, une fois que les connaissances et les objectifs du chapitre étaient bien établis. Ils pouvaient également s’appuyer sur des élèves habituellement motivés par l’école et par un travail, adapté et réparti qui n’a pas entraîné de difficultés d’interprétations ou de compréhensions majeures. Le caractère ludique de l’expérience peut être visible quand les élèves se taquent et se provoquent – se « chambrent » entre eux – (Bastien, *Cities Skylines*), lorsque l’enseignante se moque des piètres performances de son élève (Estelle, *This war of mine*) ou encore quand le professeur applique un code de triche pour rendre l’expérience plus divertissante (Bastien, *Cities Skylines*). Les interventions ponctuelles de ces trois enseignants visent à tisser des liens avec les notions du programme et n’hésitent pas à favoriser les échanges et débats entre élèves. Lors du cours de Pierre, les échanges autour de la notion de morale et des décisions en jeu illustrent plus que dans d’autres cas l’attitude de « jeu sérieux » (Lemêtre, 2007; Netter, 2019). L’activité reste suffisamment cadrée pour que l’objet de la séquence soit toujours présent mais sans contraindre le jeu de manière trop importante.

Les analyses accompagnant les caractéristiques de ces séances pourraient être interprétées comme des exemples de « bonnes pratiques », voire d’un modèle à généraliser. Or, il n’en est rien comme ces descriptions tendent à le montrer. Les séances de Pierre, Estelle et Bastien dévoilent des éléments extrêmement précis et par conséquent difficilement reproductibles, comme le cas de ces rares joueurs qui connaissent et maîtrisent les jeux utilisés. La séance de Bastien apporte d’ailleurs plusieurs nuances, comme des élèves qui décrochent au fil de l’heure, sur ce qui pourrait être faussement interprété comme une « situation idéale » pour l’usage du jeu en classe.

De plus, ces séances se déroulent toutes en lycée. Si on aborde le « métier d’élève » (Perrenoud, 1994), c’est-à-dire « l’apprentissages des règles du jeu » (Sirota, 1993) de la classe, comme un « processus » (Boulin & Netter, 2023) construit au sein des familles et dans le quotidien de l’école, on peut légitimement estimer que des lycéens maîtrisent mieux cet ensemble de normes que des collégiens. L’âge des élèves est donc également un élément à prendre en compte. Des recherches concernant les expositions sur la Grande Guerre ont d’ailleurs montré la plus grande aisance des lycéens pour se conformer aux comportements attendus d’un visiteur de musée (Antichan et al., 2016).

Plus qu'un modèle à reproduire, ces caractéristiques et ces observations constituent plutôt un intérêt méthodologique et analytique pour l'enquête. Les analyses établies dans ce chapitre vont servir de support pour comparer les cours de Pierre, Estelle et Bastien avec les autres terrains observés. À partir de ces cas posés comme « limites », les prochains cas – majoritaires – vont justement montrer combien l'ensemble de ces conditions s'avèrent nécessaires et, par ailleurs, rarement réunies. Autrement dit, dans la plupart des situations observées, la cohabitation de la forme ludique avec la forme éducative (Brougère, 2010) ne rencontre pas la félicité espérée à travers l'archétype du « jeu sérieux » comme nous allons le voir dans les chapitres suivants. Par exemple, si l'argument de la motivation des élèves accompagne souvent les justifications de l'usage du numérique à l'école et du jeu vidéo en particulier, il est remarquablement absent des propos de Pierre, Estelle et Bastien. Pour eux, le jeu vidéo est une occasion de partager une partie de leur culture tout en participant à l'ouverture culturelle des élèves. La culture ludique des enquêtés apparaît comme un paramètre important pour comprendre leur pratique en classe.

Chapitre 5 - Les enseignants de l'enquête : des « joueurs-éclairés » aux prises avec les épreuves du métier

Nathan est habillé pour l'occasion comme un soldat français de la Grande Guerre au début du conflit : veste bleue, pantalon rouge. Un teeshirt Mario complète sa tenue. C'est un jour spécial.

Carnet d'observation, 8 octobre 2021

Précédemment, nous avons constaté que les recherches sur les usages éducatifs des jeux vidéo s'intéressaient plutôt aux effets sur les élèves (Andlauer et al., 2018 ; Éthier et al., 2022; Karsenti & Bugmann, 2016) et délaissaient le rapport que les enseignants entretiennent avec cette pratique culturelle. Les travaux académiques qui renseignent les pratiques culturelles des enseignants manquent souvent d'évoquer les moins valorisées d'entre elles en se concentrant sur leur consommation des produits culturels considérés comme légitimes (Farges, 2015). Si Bourdieu établissait un lien entre les goûts culturels, les diplômes, l'origine et la position sociale (1979), les enquêtes plus récentes constatent l'amoindrissement du lien entre le niveau de diplôme et certaines pratiques classiques (Coulangeon, 2021). On passe alors au modèle de l'omnivorisme (Peterson & Kern, 1996) où les individus consomment une vaste diversité de pratiques culturelles, qu'elles soient savantes ou populaires. Cet omnivorisme est plus présent au sein des professions diplômées dont les enseignants font partie (Farges, 2015, 2017). Il est également plus prononcé chez les jeunes et tend à diminuer avec l'âge (Octobre & Mercklé, 2010). Les données montrent plus généralement une baisse de la consommation des pratiques culturelles légitimes, comme la lecture, mais cette diminution est moins importante chez les enseignants. En effet, ceux-ci conservent « un lien fort » (Farges, 2015, p. 265) avec les établissements culturels, notamment les enseignants de lettres. Cependant, la sociologie de la culture montre que les pratiques, qu'elles soient considérées comme légitimes ou non, sont toujours sujettes à une distinction culturelle (Coulangeon, 2021). Par exemple, les enseignants du secondaire, consacrant déjà une grande partie de leur temps libre aux pratiques culturelles et éducatives (Farges, 2015), montrent un usage sélectif de la télévision : Qu'en est-il du jeu vidéo ? Comment les enseignants investissent-ils leurs loisirs dans leurs pratiques pédagogiques ? Ce chapitre souhaite

répondre à ces questions en s'intéressant à ce que la scolarisation du jeu vidéo doit aux pratiques de loisirs des enquêtés.

Dans leurs recherches sur les jeunes enseignants, Patrick Rayou et Agnès Van Zanten (2004) détaillent les efforts d'adaptation qu'ils doivent mettre en place pour soutenir la motivation des élèves. Ce type de séance passe par le recours au jeu, au théâtre ou à la vidéo, mais l'enquête ne permet pas de savoir si ces pratiques sont articulées à la culture personnelle des enseignants. D'autres travaux montrent des professeurs se forçant à s'intéresser à certaines pratiques juvéniles, comme par exemple la lecture de la presse people, mais sans que cela fasse partie de leurs loisirs propres (Farges, 2017). Les études traitant spécifiquement des pratiques ludiques des enseignants sont peu nombreuses. Par exemple, l'enquête *European Schoolnet* (Wastiau et al., 2009) a interrogé 528 enseignants de 27 pays européens sur leur pratique du jeu vidéo en classe. Cependant, aucune donnée ne permet d'aborder la culture ludique des enseignants, tout au plus une indication sur leur niveau d'expertise : « 85 % des enseignants qui les utilisent déclarent avoir des compétences "moyennes" en jeu (57 %) ou être "novices" (28 %) » (p.64). Dans une démarche qualitative, Widmer, Bugmann et Quinche (2022) interrogent 34 enseignants suisses afin d'établir des critères d'intégration du jeu en classe. Les chercheurs s'interrogent sur l'hypothèse selon laquelle la pratique du jeu vidéo en tant que loisir pourrait être un facteur contributif à son utilisation pédagogique¹. Or, seul leur intérêt personnel pour le jeu vidéo est interrogé et les détails de leurs pratiques ne sont pas étudiés. Vanessa Desvages-Vasselin et Pablo Buznic-Bourgeacq (2016) ont étudié les pratiques pédagogiques de trois enseignantes de primaire en les situant par rapport à leur rapport au jeu. Dans sa thèse, Charlotte Prémat a également examiné les méthodes pédagogiques de neuf enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans ces deux recherches, c'est surtout le « point de vue des enseignants sur le jeu » (Prémat, 2022, p. 97) qui est interrogé, c'est-à-dire la valeur didactique ou d'amusement (Desvages-Vasselin & Buznic-Bourgeacq, 2016) qu'ils octroient au jeu en contexte scolaire. Leurs pratiques personnelles dans le cadre de leurs loisirs n'ont pas été prises en compte dans l'analyse. Ces dernières enquêtes n'abordent la culture ludique des enseignants qu'en surface et se limitent à l'intensité de la pratique.

L'ouvrage de Tony Fortin, Philippe Mora et Laurent Trémel (2005) offre une autre perspective à cette question en proposant plusieurs portraits d'enseignants. S'il reste centré sur des entretiens et ne pousse pas les portes de la salle de classe, cet ouvrage a le mérite de tisser des liens plus fins entre les cultures ludiques des enseignants et leur mobilisation du jeu vidéo et de la culture de masse en classe. Parmi les professeurs interrogés, Annick,

¹ « L'intérêt personnel des enseignants pour les jeux est, quant à lui, évoqué par plus de la moitié des répondants (53%), tandis qu'une proportion plus faible des répondants (47%) cite le jeu en tant qu'activité importante dans la vie de chacun comme une des raisons qui les motiverait à intégrer les jeux vidéo en classe. » (Widmer et al., 2022, p. 11)

enseignante de lettres modernes, joue à *Warcraft*, *Age of Empires* et déclare même prêter des jeux à ses lycéens. Annick accompagne ces échanges par l'étude d'ouvrages d'héroïc fantasy en classe comme *Le seigneur des anneaux*. Cette orientation de sa pédagogie et de la relation avec les élèves la satisfaisait : « Je pense pouvoir affirmer que les élèves acceptent mieux ces travaux plus ardues parce qu'ils savent que nous avons des goûts communs et qu'ils ont confiance en moi ». Annick se retrouve à la croisée de deux profils d'enseignants de lettres déterminés par Lise Demailly (1984) : les « libéraux » proposent une « ouverture de l'école sur la vie, à l'introduction de la presse et de la télévision à l'école » (p.101) et les « défenseurs des normes » (p.104) conjuguent un certain classicisme tout en intégrant des jeux, comme des mots-croisés ou des textes de science-fiction. De cette manière, Demailly conclut en 1984 que « la pédagogie qui devient la plus courante, celle en laquelle semblent progressivement s'homogénéiser les pratiques pédagogiques au collège est une sorte de "traditionnel modernisé" » (p.109) ». Cette dernière expression allie la modernité des supports utilisés (ouvrages de science-fiction, ou le recours à un vocabulaire plus relâché) aux exercices pédagogiques plus traditionnels comme les commentaires de texte. Ces enseignants recherchent une « conformité de manière d'être entre la vie professionnelle et la vie privée » (p.111) par l'usage de supports plus proches des habitudes des élèves. L'enquête de Demailly invite à penser l'introduction de pratiques culturelles comme une hybridation avec des pédagogies plus classiques et non comme une totale révolution, comme nous l'avons observé précédemment pour les nouvelles technologies¹. Dans cette perspective, Frédéric Tupin a étudié auprès de professeurs de français en collège l'utilisation de séries télévisées pour écrire des rédactions, un exercice classique de la discipline (2004). Le chercheur établit d'ailleurs cinq catégories d'enseignants en fonction de leur degré d'utilisation de la culture de masse². Par conséquent, il s'agit ici, non seulement d'interroger la culture ludique des enquêtés comme source d'inspiration et de motivation pour leurs pédagogies, mais de voir comment leurs séances avec jeux vidéo s'intègrent dans un style pédagogique (Altet, 1993b) plus large visant à prévenir, voire résoudre, les épreuves du métier (Barrère, 2002a, 2017). Les notions de culture ludique, style pédagogique et d'épreuves subjectives permettent d'analyser le processus de scolarisation du jeu vidéo.

¹ Voir p.29 : Radio, télévision, informatique : des outils repris en main par les enseignants

² Le « type A » refuse toute utilisation de la culture de masse, tandis que les enseignants du « type E » partent systématiquement de la culture de masse pour débiter leur séance pédagogique (Tupin, 2004, p. 57). Les autres catégories vont de la simple évocation orale de ces pratiques culturelles à leur transposition en objets d'étude.

I. Du loisir à la pratique savante : le rapport des enquêtés aux jeux vidéo

Pour étudier les pratiques vidéoludiques des enquêtés, on peut mobiliser des notions provenant des sciences du jeu. Gilles Brougère utilise la notion de « culture ludique » pour désigner ces différentes expériences de jeu accumulées par un individu. Elles peuvent varier en fonction du genre et de la socialisation familiale (Brougère, 1999) pour former un « ensemble de procédures qui rendent possible le jeu » (Brougère, 2005). Cette perspective est précieuse pour interroger le parcours des enseignants et comprendre comment s'est construite leur carrière de joueur (Coavoux, 2010). On cherchera ensuite à voir comment la culture ludique, qui fonctionne comme un ensemble de dispositions et de ressources, est mobilisée de façon différenciée selon le parcours professionnel ou la discipline enseignée. Ces dispositions permettent de cadrer la pratique de jeu pour l'envisager comme une activité pédagogique. Pour désigner cette capacité, on parlera d'« habitus ludique » en référence aux travaux de Vincent Berry (2015).

A. Des joueurs comme les autres : une baisse du volume de jeu au fil du temps

De façon semblable aux résultats des enquêtes sur les pratiques vidéoludiques des joueurs (Ter Minassian et al., 2021), les enseignants voient l'intensité de leur pratique de jeu diminuer avec l'âge. Quasiment tous les enquêtés (16 sur 17) déclarent pratiquer ou avoir pratiqué, le jeu vidéo dans leur loisir. Seule Morgane (40 ans, Physique, lycée, *Survive On Mars*) marque une distance avec les jeux vidéo : « Je ne suis pas du tout joueuse [...] enfin si les jeux d'énigmes, les casses têtes [...] mais les jeux vidéo c'est pas trop mon truc c'est pas du tout ma culture [...] c'est parce que sur eux ça fonctionne que j'ai envie de continuer parce que sur moi ça fonctionne pas des masses. » Morgane n'utilise d'ailleurs pas un jeu vidéo du commerce mais un *serious game*, créé avec des collègues enseignants, et composé d'énigmes ce qui se rapproche donc de sa propre culture ludique. L'échantillon diffère donc radicalement des stagiaires d'une formation académique à laquelle j'ai pu assister en tant qu'observateur¹. En début de journée, les deux formateurs demandent aux stagiaires de se présenter en quelques mots. Sur les dix enseignants présents, seuls trois hommes déclarent être joueur de jeu vidéo. Yves, l'enseignant le plus âgé de l'assistance, met d'ailleurs en avant son expérience : « j'ai commencé avec l'Apple 2 », un ordinateur sorti en 1977. Les sept autres enseignants, dont six femmes, confient plutôt leur manque de pratique du jeu vidéo dans leur présentation orale. Les cadres et professions intellectuelles supérieures, incluant les enseignants, font partie des catégories socioprofessionnelles qui jouent le moins aux jeux

¹ Cette formation de deux jours s'est déroulée dans une académie du sud de la France en décembre 2019.

vidéo (Ter Minassian et al., 2021). Ce constat s'explique, non pas par une absence totale de la pratique, mais par la diminution de sa fréquence au cours de la vie comme l'attestent les enquêtes sur les pratiques culturelles : leur intensité baisse à partir de la sortie de l'adolescence (Potier et al., 2023). Les pratiques vidéoludiques deviennent « interstitielles », c'est-à-dire qu'elles s'intègrent entre différents moments de la vie quotidienne (transports, toilettes...) puisque les individus doivent composer avec leurs obligations étudiantes, professionnelles ou familiales (*ibid.*). D'ailleurs, certains enquêtés expliquent cette baisse par l'évolution de leur situation familiale, comme la naissance d'un enfant : « Je joue maintenant occasionnellement et un peu moins depuis la naissance de mon petit » (Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*), « le seul jeu que j'ai en cours c'est cache-cache avec ma fille » (Gaëtan, 33 ans, Français, collège REP). La pratique vidéoludique peut également se faire en compagnie de ses enfants, comme c'est le cas pour Sébastien (42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love / Them Bombs*) : « Je joue à *Assassin's Creed*, je joue à Fifa... j'ai quelques jeux sur la PS4, je joue avec mes enfants, j'y passe pas non plus mes week-ends mais je joue un peu quelques heures ». Être en couple constitue également une étape importante qui tend à modifier les pratiques de loisirs (Ter Minassian et al., 2021).

Maxime, 27 ans, EMC, Collège, *Stop la violence*, entretien pré-observation

RV : Je reviens sur le jeu, tu jouais un peu plus jeune ?

Maxime : Quand j'étais plus jeune, j'étais plus sur du FPS entre amis donc c'était des parties de *Call of Duty*, de *Modern Warfare* le premier, c'était du jeu entre amis en ligne [...] *Assassin's Creed*, je passais des heures [...] je les ai tous fait, c'est vraiment ce type de jeu là que j'apprécie. [...]

RV : Le jeu de société tu joues un peu ?

Maxime : Ouais beaucoup (*rire*) avec ma copine on est particulièrement adepte du jeu de société.

RV : Comme quoi par exemple ?

Maxime : Bah là, y'a *Seven Wonders*, y'a aussi tout ce qui est *Time bomb*, *Loup garou* [...] dès qu'on peut découvrir un jeu de société... *The maze* aussi, qui est plus du collaboratif [...] dès qu'on peut aller par chez nous dans un bar qui propose de faire des après-midis où on paye un peu et on fait des après-midis jeux, dès qu'on peut jouer...

RV : Plus jeu de société que jeu vidéo donc.

Maxime : Ouais ouais.

Plus jeune, Maxime jouait en ligne avec ses amis à *Call of Duty*. À présent, il est plus enclin à évoquer les jeux de société qu'il pratique avec sa compagne. Chloé (38 ans, Français, Collège, *Limbo*), quant à elle, ne se considère pas comme une joueuse au moment de notre entretien (« je suis pas joueuse moi »). Pourtant, au fil de l'échange, elle se souvient de parties avec ses amis à l'adolescence : « Alors quand je dis que je suis pas joueuse, c'est faux en fait parce que quand j'étais ado je jouais pas mal avec mes potes et c'est vrai que j'aimais ça en fait, maintenant je n'ai plus de patience ». Chez les enseignants sans enfant ou célibataire, l'entrée dans la vie active a également signifié une baisse du temps de jeu. Quant à elle, Laetitia adapte son temps de jeu par rapport à son métier quand on lui demande sa fréquence de pratique : « Quasiment tous les week-ends et je suis plus sur des action-RPG, J-RPG, *Final*

Fantasy, Kingdom Hearts... Assassin's Creed j'y joue un peu. » Le jeu vidéo, et notamment des titres chronophages comme les jeux de rôle cités, est réservé au week-end. Le type de jeu joué, tel le J-RPG¹, peut être mis en relation avec sa passion pour les mangas, ce qui est d'ailleurs le thème du club qu'elle anime dans son collège sur l'heure de la pause méridienne.

Ces exemples illustrent bien les tendances mises en évidence par des enquêtes quantitatives. Si la pratique du jeu vidéo avec les pairs est importante pour la majorité des adolescents (Octobre et al., 2010), elle tend à décroître avec l'entrée dans la vie active ou la vie en couple. En volume, les pratiques des enseignants interrogés correspondent aux résultats des enquêtes sociologiques sur l'évolution des joueurs de jeu vidéo en France. Cependant, en prenant un angle plus qualitatif, les enquêtes dévoilent un rapport particulier au jeu vidéo qu'ils ont développé au fil de leur socialisation familiale, de leurs études et de leur carrière professionnelle.

B. Une pratique distinctive : aborder le jeu vidéo comme expérience d'apprentissage

Les enquêtés ont développé une pratique savante du jeu vidéo (Bruno, 1993), c'est-à-dire qu'ils parviennent à concevoir qu'un dispositif issu des loisirs peut être l'objet d'un usage pédagogique. Ils ont toutefois construit ce rapport sur un temps long, notamment dans le cadre de leur cercle familial. En ce sens, les enseignants ont une approche radicalement différente de la majorité des élèves qui, eux, n'ont pas développé cette manière de voir le jeu vidéo.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, père militaire, mère au foyer, entretien pré-observation

RV : Pour quelles raisons tu es devenue enseignante ?

Estelle : Alors plusieurs choses, enfin plusieurs choses... ça fait très très très longtemps que je veux être prof, je crois depuis l'âge de 7, 8 ans, l'histoire ça a toujours été une passion un peu familiale et heu cette passion familiale elle m'est venue par mon père, et par les jeux vidéo en fait.

RV : D'accord.

Estelle : Je crois que j'ai été prise de passion pour le dico, l'encyclopédie qui a été intégrée, à *Age of mythology* et *Age of empires*, tu pouvais aller cliquer sur les liens pour te renseigner et j'apprenais par cœur toute la mythologie [...] mon père il a une passion, on va être dans le cliché mais ça se vérifie, heu... il est militaire, il a une passion pour la seconde Guerre mondiale et la Première Guerre mondiale (*rire*) et pour Napoléon, voilà, lui il a beaucoup joué à des vieux jeux de guerre, je me souviens de la mission Pegasus c'est dans les *Call of Duty* ou les *Medal of Honor* [...]

RV : Mais c'est lui les *Age of empires* qui te les a montrés ?

Estelle : Il faisait toutes les campagnes, il faisait des parties interminables en solo et j'étais à côté sur le tabouret en train de regarder jouer (*rire*) et dès qu'il filait je profitais car c'était le seul PC ordi fixe de la maison, pour pouvoir y jouer quoi

¹ J-RPG : Jeu de rôle japonais (*Japanese-Role Playing Game*)

En entretien, Estelle fait immédiatement le lien entre sa vocation et son intérêt pour les jeux vidéo. Son père, militaire, passionné d'histoire l'a guidée vers la pratique de jeux historiques. Estelle mentionne ensuite des apprentissages liés à la lecture du contenu écrit, comme les encyclopédies intégrées à des jeux de stratégie. Ces savoirs sont surtout factuels, comme la mission Pegasus du 6 juin 1944, jouable dans le premier *Call of Duty*. Dans cet échange, Estelle montre une capacité à unir sa vocation d'enseignante à sa pratique du jeu vidéo tout en valorisant des savoirs historiques. Nous retrouvons ces rhétoriques chez d'autres enquêtés à des degrés divers.

1) Une pratique encadrée et régulée par la famille

En entretien, les enseignants lient régulièrement, lors de la description de leur parcours, la pratique du jeu vidéo avec leur parcours professionnel et leur socialisation familiale. À l'instar d'Estelle, Faustine (27 ans, Histoire, collège, 6^e, *Assassin's Creed Odyssey*) fait immédiatement le lien avec le cadre familial quand on lui demande d'expliquer son usage du jeu vidéo en classe. Ses parents l'ont en effet guidée très tôt dans ses loisirs : « Depuis que je suis petite justement, je pense qu'avec des parents enseignants, j'ai toujours aimé joué à des jeux vidéo et ils ont voulu faire en sorte [...] que je le fasse pas de façon ludique mais pédagogique [...] mes parents me faisaient jouer à des jeux qui faisaient apprendre [...] avec des règles de français pour avancer, des équations de maths, des jeux sur l'anglais... ». Les parents et la sœur de Faustine sont enseignants¹. Ses parents l'ont orienté dès l'enfance vers des logiciels dits « ludo-éducatifs », qui ont connu leur âge d'or pendant les années 90 (Kellner, 2007). Ces dispositifs contenaient généralement des exercices scolaires, comme des problèmes de mathématiques ou des conjugaisons de français dans des univers graphiques enfantins. De son côté, Nathan (35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, 3^e) évoque également son grand père instituteur (« on discute beaucoup d'éducation ou autre, donc ça a dû jouer ») tandis que Maxime (27 ans, EMC, Collège, 5^e, *Stop la violence*) parle de son grand-père professeur d'histoire-géographie qui lui a transmis sa passion pour la discipline. Au cours de la scolarité de Nathan, l'histoire est une discipline qui a toujours suscité son intérêt : « l'histoire géo [...] il y avait une petite perspective, entre guillemets onirique, c'était un peu le petit moment d'évasion ». Un enseignant d'histoire l'a d'ailleurs particulièrement marqué : « ce professeur d'histoire géo en 4^e qui venait d'arriver [...] une très bonne alchimie dans sa manière de raconter les choses. C'est vraiment un récit très intéressant dans sa manière de raconter, d'expliquer ». Si certains parents peuvent orienter leurs enfants vers un usage éducatif des jeux vidéo, d'autres ont tendance à restreindre la pratique.

¹ Faustine : « J'ai toujours eu un bon retour sur le métier par rapport à mes parents donc ça m'a toujours donné envie d'enseigner ».

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, entretien pré-observation

Nathan : Il y a très, très longtemps, quand j'ai eu la NES (*rire*) donc bon ouais peut être j'y jouais, allez, au début c'était 1 heure ou 2 heures par semaine, c'était plus le week-end. Après quand j'ai eu la Playstation bon là c'est un peu plus, et tout dépendait des jeux de ce que l'on pouvait trouver donc je pouvais consacrer quelques heures dans la semaine, plus pendant les vacances scolaires [...]

RV : et tu dis ouais, tu jouais surtout le week-end ou pendant les vacances. Tes parents ne voulaient pas plus ? C'était, c'était cadrer un peu, c'est ça ?

Nathan : Ouais, oui oui.

RV : Ok, ils avaient une mauvaise vision du truc ?

Nathan : Ouais surtout, mais je sais du côté de ma mère, même un peu de mon père, les grands-parents pour qui, attention aux jeux vidéo trop violents ou autre bon

Nathan voyait sa pratique du jeu vidéo encadrée par ses parents¹. Parmi eux, il souligne surtout le rôle de sa mère dans cette régulation de la pratique. Cela rejoint les résultats de l'enquête de Jessica Soler-Benonie (2019) sur les pratiques vidéoludiques des adolescentes. Les joueuses interrogées témoignent généralement d'une absence de leur mère dans leur biographie ludique. Ces dernières sont le plus souvent présentées comme des « gestionnaires maladroites » (Benonie-Soler, 2019, p.161) du temps de jeu de leur enfant, dans le sens où elles semblent peiner à comprendre le déroulement de l'activité, faute de connaissances en informatique. On retrouve cet aspect dans les propos de Nathan, estimant que ses parents et grands-parents critiquaient la violence des jeux vidéo. Hormis le récit de Nathan, les mères des enquêtés sont remarquablement absentes au cours des entretiens. L'influence de la famille est surtout visible sur la régulation de la pratique (Dajez & Roucoux, 2010). Seuls les pères de certains enquêtés sont cités pour leur avoir conseillé certains titres. Du côté des enseignantes joueuses de l'échantillon, c'est en effet le père qui tend plus à initier aux jeux vidéo, comme c'est le cas pour Laeticia (27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*) ou Estelle citée précédemment. Les hommes de l'enquête parlent moins spontanément de leur famille et témoignent plus de leur performance en jeu comme Cédric : « Tu peux [me qualifier d'] *hardcore gamer*² (*rire*) [...] je maîtrise à peu près tous les jeux, RTS, FPS, jeux de carte, construction, bac à sable, voilà... gestion. »

La variété des cas étudiés ici montre bien la diversité des pratiques éducatives des familles³. Les recherches en sociologie de l'éducation ont montré que les loisirs extrascolaires, tels que la lecture, la musique ou les jeux, sont abordés différemment en fonction de la position sociale des familles. En d'autres termes, les professions diplômées, telles que les enseignants, ont tendance, plus que d'autres, à faire entrer « l'école à la maison » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 329). Les loisirs sont considérés comme des occasions de faire des liens entre le cadre scolaire et l'espace familial. L'orientation des pratiques ludiques de Faustine et d'Estelle

¹ Père : gendarme. Mère : aide-soignante.

² Ce terme désigne des joueurs de jeu vidéo avec un important volume de pratique.

³ Pour une synthèse complète de cette question voir Vanhée et al., (2019) et Draelants & Cattonar (2022).

par leurs parents est un bon exemple de ces « formes douces de pédagogisation de la vie quotidienne » (Garcia, 2018, p. 133). Si ce guidage parental dans les loisirs est généralement observé dans les familles diplômées (Vanhée et al., 2019), il est important de préciser qu'ils n'en ont pas l'exclusivité¹. Par exemple, Alexis² évoque ses premiers souvenirs de joueur de jeu vidéo après m'avoir dévoilé sa période historique de prédilection : « la première fois que j'ai découvert Carthage c'était sur un jeu vidéo [...] que m'avait offert mon père [...] ce jeu c'était *Rome Total War* [...] Mon père était un peu ignorant dans ces domaines-là donc du coup il avait voulu me faire plaisir donc il s'était renseigné [...] j'avais déjà d'autres jeux avant qui étaient à vocation historique ». Même s'ils avaient d'autres jeux vidéo historiques, le récit d'Alexis se concentre sur l'importance des achats de son père, notamment le jeu de stratégie *Rome Total War* qui l'a particulièrement marqué. La majorité des enseignants de l'enquête lient l'origine de leur pratique en classe avec une passion née dans le cadre familial. De plus, ils parviennent à valoriser les apprentissages perçus au sein de leurs loisirs.

2) Grandir, apprendre et enseigner avec un jeu vidéo

À l'instar des jeux vidéo plébiscités par les universitaires dans leurs recherches (Coavoux et al., 2017), les enseignants de l'enquête ne citent aucun jeu de football ou de courses automobiles plutôt pratiqué dans les milieux populaires. Devenus adultes, ils déclarent plutôt des jeux d'aventure, de stratégie militaire, de gestion urbaine et des jeux indépendants qui sont plutôt l'apanage des personnes diplômées auxquelles ils appartiennent (Ter Minassian et al., 2021). Ces titres forment ce que Bruno appelle des « pratiques savantes » (1993, p. 109) pour distinguer les pratiques des joueurs en fonction de leur environnement culturel. Par ce terme, l'auteur désigne la capacité de mémoriser les titres de jeux, de les différencier et les classer par genre, de consulter la presse spécialisée et de parvenir à donner un sens à ses pratiques.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien pré-observation

Je joue énormément depuis tout petit [...] Pendant longtemps ça a été des jeux de stratégie, *Age of Empires II*, même le premier en fait [...] je suis parti sur des jeux RPG, *Baldur's Gate 1* et 2, je ne suis plus du tout RPG aujourd'hui, je n'ai plus le temps, 90 heures pour un jeu c'est trop long [...] *World Of Warcraft* quand j'étais étudiant c'était la grosse découverte, j'ai mis du temps à m'arrêter, là dernièrement c'était un peu plus *LOL*³ pendant trois quatre ans [...] un peu de gestion aussi, *Civilization* que j'ai découvert tardivement[...] j'en suis à 300 heures de jeu sur *Civilization VI*. [...] C'est la première année où je joue aux jeux mobiles, *Heartstone* sur mobile et *Les Chevaliers du Zodiaque* [...] Sur console, j'ai essayé *Ancestors Humankind Odyssey*, j'achète dès qu'il y a un jeu Lovecraft aussi.

¹ Draelants et Cattonar (2022) rappellent à juste titre la nécessaire prudence à adopter : « La réalité des pratiques familiales est bien plus complexe et nuancée que le portrait que nous en faisons ici ». (p.73)

² Père : chômeur de longue durée, mère : esthéticienne

³ *League of legends*, un jeu d'affrontement en ligne.

Si son volume de pratique diminue au fil du temps, Etienne témoigne d'une culture ludique diversifiée au sein de laquelle les jeux de stratégie sur ordinateur de la série *Civilization* ressortent. De même, Mahaut, Bastien, Nathan, Alexis et Estelle, tous enseignants d'histoire-géographie, déclarent tous jouer, ou avoir joué pendant leurs études, à des jeux de stratégie. Selon les enquêtes sociologiques sur les pratiques des joueurs, ce genre de jeu est d'ailleurs plus souvent pratiqué par les cadres et les professions intellectuelles supérieures que par les ouvriers (Ter Minassian et al., 2021).

Les enquêtés démontrent également une capacité à donner du sens à leur pratique du jeu vidéo en mettant en valeur les connaissances accumulées grâce à leurs loisirs. Les enseignants d'histoire déclarent en majorité des connaissances historiques factuelles comme l'explique Alexis (29 ans, Histoire, collège) pour les jeux de stratégie militaire : « Les relations entre pays, la géopolitique, et donc je peux te sortir encore des exemples de villes par exemple qui m'ont marqué parce que j'ai beaucoup joué [...] sur des situations géopolitiques entre les Sarmates au nord de la mer noire ». Comme le souligne Clément Dussarps (2020), les joueurs de ce type de jeu déclarent donc plutôt des connaissances typographiques, des noms de lieux ou de peuples, comme les Sarmates pour Alexis. Bastien (26 ans, Histoire, Lycée, *Crusader Kings II*) témoigne en entretien de pratiques mêlant jeux d'aventure grand public, jeux de stratégie et jeux indépendants : « [...] jeux de rôle beaucoup, ce qui reste mon genre de jeu préféré, ou alors les jeux plus plateformes, *Metroïdvania* par exemple, en ce moment je joue à *Dragon Quest XI* et à *Ori and The Blind Forest* [...] et à côté de ça *The Witcher 3*, *Assassin's Creed Odyssey* que j'essaye, j'ai pas encore fini, *Breath of the Wild*... ». Quand il évoque les connaissances tirées de sa pratique du jeu vidéo, Bastien explique : « moi-même j'ai eu des jeux qui m'ont permis de m'intéresser [...] aux thématiques que soulève ce jeu, [...] le jeu comme porte d'entrée vers une appropriation de savoirs en fait. ». Plus loin, il ajoute : « Je ne suis pas du tout dans ce genre de personne qui arrive à retenir des trucs en jouant, j'ai tendance à assez vite oublier ». Bastien se contredit-il dans ces deux phrases ? Il y a en réalité ici deux modalités d'apprentissage très différentes. Bastien rejette la transmission automatique de connaissances par le jeu vidéo. Cependant, il valorise une expérience plus globale comme les recherches complémentaires après la pratique d'un jeu, sources d'apprentissages tangentiels (Mozelius et al., 2017) ou collatéraux (Berry, 2012). Cette dernière pratique d'apprentissage est caractéristique des familles diplômées qui habituent leurs enfants à tisser des liens entre leurs loisirs et l'école. D'autres enseignants comme Etienne (35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*) parlent moins de connaissances à délivrer que d'une passion à transmettre : « Je joue énormément depuis tout petit, donc forcément, je me suis dit à un moment faut aussi, il faut que cette passion, j'essaye aussi de la transmettre, puisque c'est le jeu vidéo qui m'a emmené vers l'histoire donc autant utiliser les jeux vidéo vu que je fais des cours d'histoire aussi. » Nous verrons plus loin que cette dimension marque fortement le style relationnel (Altet, 1993b) des enquêtés avec les

élèves de leurs classes. Cette pratique savante du jeu se matérialise de manière plus intense encore par la poursuite d'études faisant la jonction entre le jeu vidéo et la discipline académique enseignée.

Le mémoire de master d'Alexis est, selon lui, directement lié à sa pratique de *Total War : Rome*, le jeu offert par son père : « j'ai travaillé sur Carthage par exemple pour faire mon mémoire et la première fois que j'ai découvert Carthage c'était sur un jeu vidéo ». Comme Alexis, Bastien (26 ans, Histoire, Lycée général) a également réalisé un mémoire de master en lien avec le jeu vidéo, plus précisément sur l'usage en classe de *Crusader Kings II*, le jeu qui fit l'objet du cours observé. Anthony (33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*) a déjà réalisé des recherches sur la narration dans les jeux vidéo en master. On peut, une nouvelle fois, voir le lien entre ses pratiques ludiques et sa discipline : « la question de l'adaptation [...] comment on peut adapter une œuvre, un genre littéraire [...] c'est ça qui m'intéresse pas mal ouais, donc je vais plus vers des jeux comme ça en fait ». Par ailleurs, il parvient à rattacher les jeux indépendants auxquels il joue à leur studio de développement (« je joue à *Last Dream Fever*, c'est un peu indé et [...] *Bad Dream Coma*, je crois que c'est le même développeur »), caractéristique d'une pratique savante du jeu vidéo (Bruno, 1993). De son côté, Gaëtan, enseignant de lettres modernes en collège REP +, a été marqué par le jeu indépendant *Brothers : A tale of two sons*, au point de vouloir faire une thèse autour de son usage en classe : « Il est intéressant parce qu'il est caractéristique des critiques que l'on peut recevoir sur le jeu vidéo [...] c'était l'axe que je voulais travailler [...] l'utilisation du jeu comme moyen de médiation parmi les acteurs de la communauté éducative [...] voir comment le jeu vidéo peut être une manière de rentrer en médiation ». Les enseignants issus de milieux moins favorisés sont plus vagues sur les jeux rencontrés au cours de la vie, ce qui peut correspondre à ce que Bruno appelle une pratique « vulgaire » (1993, p. 109), à l'instar de Cédric (41 ans, Technologie, licence de mécanique, parents ayant connu d'importantes périodes de chômage) qui mettait en avant le volume et la diversité de ses pratiques de jeux vidéo par le terme d'*hardcore gamer*. À l'inverse, les enseignants d'histoire décrits plus haut mettaient plus l'accent sur le rapport à leur discipline de formation. Concernant les titres joués, seules Faustine et Laetitia ne pratiquent pas les jeux de stratégie parmi les enseignants d'histoire. Laetitia précise en plus qu'elle ne cherche pas à lier sa pratique avec son métier, après avoir mis en avant sa préférence pour les RPG : « pour moi le jeu vidéo reste quand même un loisir [...] les jeux genre *Civilization* ou autres, ça m'intéresse pas du tout [...] j'aime bien quand c'est plus ludique ».

L'aboutissement de leur « carrière de joueur » (Coavoux, 2010) se situe ensuite dans la production de séances pédagogiques tirées directement de leurs goûts ou souvenirs de jeux. En entretien, Nathan se souvenait, en des termes élogieux, de la capacité de l'un de ses enseignants à mettre en récit l'histoire, au point de le citer parmi les motivations de son orientation professionnelle. Cet attrait pour la narration se retrouve dans ses goûts

vidéoludiques : « Moi, ce qui m'intéresse dans un jeu vidéo avant tout, c'est le scénario, j'ai besoin d'être porté par une histoire [...] il y a toujours un petit côté culturel qui est intéressant et ça donne envie d'approfondir la chose et de se dire, bah pourquoi ne pas le transmettre aux élèves aussi ». S'il cite des jeux de gestion et de stratégie comme *Caesar 3* ou *Pharaon*, à l'instar d'autres enseignants d'histoire, les descriptions de ces jeux préférés reviennent souvent à cet intérêt pour la narration. Certains types de jeu peuvent surprendre : « J'aimais bien les jeux [...] comme *Crash Team Racing*¹ [...] il y avait un mode histoire donc les courses avaient un sens ». Il est encore plus surprenant qu'un jeu de course soit nommé pour ses qualités narratives, au milieu d'autres jeux plus classiques cités par Nathan comme *Zelda*, *Grim Fandango* ou *Hadès* toujours pour les mêmes raisons. Dans une continuité entre ses goûts et son métier, Nathan répète à maintes reprises aux élèves de se concentrer sur les décors et sur la narration du jeu dans son cours avec *Soldats Inconnus*².

Faustine voit également sa pratique se diversifier au cours de son adolescence, elle nomme par exemple la série des *Harry Potter*, *Skyrim* puis, lors de ses études, la découverte d'*Assassin's Creed II* qu'elle rattache immédiatement à sa pratique professionnelle : « C'est celui-là que j'ai utilisé dans mon cours l'an dernier parce que ça avait vraiment été un émerveillement pour moi quand j'avais joué au jeu. » Le deuxième épisode d'*Assassin's Creed*, se déroulant pendant la Renaissance italienne et proposant des reconstitutions de Florence et de Venise, fut l'objet d'une utilisation en classe dans le cadre de son mémoire de stage. Lors de ma venue, Faustine utilise *Assassin's Creed Odyssey*, qu'elle a découvert chez elle : « j'y ai longuement joué [...] parce que je voulais vraiment m'impregner du jeu, voir ce qu'il valait, alors je ne suis pas antiquisante donc je ne suis pas capable de dire tout ce qui est vrai ou pas [...] ». L'intérêt de Faustine pour *Assassin's Creed* provient d'abord d'un « émerveillement » pour la qualité de la reconstitution visuelle. Pour justifier sa séance pédagogique, elle vient donc puiser dans ses souvenirs de joueuse en faisant un lien avec ses objectifs de compétences à travailler : « ça m'a apporté quelque chose justement, c'est parce que j'y ai vu un intérêt, avant d'être prof, je pense que j'ai développé un très bon sens de l'orientation grâce à ma manipulation des jeux quand j'étais petite [...] des repères visuels en fait ». L'objectif de la séance³ avec sa classe de 6^e se présente sur trois plans. D'une part, créer des repères spatiaux en localisant les monuments principaux de la cité athénienne. D'autre part, Faustine insiste, à de nombreuses reprises, sur le fait de retranscrire l'atmosphère de l'époque : « créer une ambiance, voilà ce qui me plaît, c'est l'idée d'ambiance dans le jeu et que je veux partager avec eux ». Enfin, la complétion du schéma de la ville et le développement des compétences de repérage dans l'espace fait écho à son expérience de joueuse. En plus de cette porosité entre leurs pratiques

¹ *Crash Team Racing* est un jeu de course de karting dans lequel on peut envoyer des pièges à ses adversaires pour remporter la compétition. Le « mode histoire » développe une narration entre les courses avec les personnages jouables, ce qui est plutôt inhabituel pour ce genre de jeu.

² Voir p.438 : Aborder le jeu vidéo comme un art : des dispositions socialement distribuées

³ Voir p.404 : L'adaptation pédagogique et didactique de Faustine

pédagogiques et leur culture ludique, certains enquêtés déclarent porter une attention particulière aux nouveautés vidéoludiques qui pourraient les aider en classe comme Nathan¹.

Comme le montre Berry, « la préférence pour un type de jeu spécifique s'ajuste dans une certaine mesure au nouveau statut social » (2022, p. 121). Certains enseignants ont spécialisé leurs pratiques ludiques au fil de leur professionnalisation. Autrement dit, Ils ont construit un habitus ludique, c'est-à-dire une capacité à investir une activité de jeu (Berry, 2015) d'une manière singulière. La construction de cet habitus ludique ne repose donc pas uniquement sur une liste de jeux liés à la matière mais également sur une aptitude à l'envisager comme support pédagogique dans l'exercice de son métier. Les enquêtés donnent donc à voir une pratique « savante » du jeu vidéo. Ce regard « éclairé » sur le jeu vidéo peut s'apparenter à la cinéphilie des amateurs de cinéma (Barbier C., 2020b). Il faut cependant nuancer et prendre un peu de distance vis-à-vis de ces données récoltées. Les conditions de l'entretien, qui porte sur leurs pratiques pédagogiques, conduisent sûrement les enseignants à faire des parallèles « instinctifs » et rapides entre leur socialisation et leurs pratiques pédagogiques. On peut d'ailleurs supposer que les enquêtés taisent certaines pratiques jugées les moins légitimes et qu'ils ont souhaité mettre en avant une diversité de type de pratiques culturelles (Farges, 2017). Etienne est d'ailleurs le seul enseignant à déclarer des titres sur téléphone mobile, parfois perçus comme des « petits jeux » moins légitimes que d'autres (Ter Minassian et al., 2021). Au contraire, la majorité des enseignants interrogés expriment leur faible goût pour ces types de jeux et plus généralement ceux pratiqués par les élèves.

C. Deux repoussoirs : la culture ludique des élèves et les recommandations institutionnelles

Les enseignants déclarent peu de pratiques grand public et communes avec les élèves. La différence avec eux ne se fait pas seulement sur la nature des jeux pratiqués mais sur le sens donné : les enquêtés les valorisent comme des supports d'apprentissages. Pour les élèves en revanche, ils en soulignent surtout les effets potentiellement négatifs². En effet, les enquêtés montrent une certaine forme de distance vis-à-vis des pratiques juvéniles. De même, ils rejettent, à des degrés divers, les jeux éducatifs conseillés lors de formations académiques auxquelles ils peinent à trouver un intérêt.

1) L'épouvantail *Fortnite*

Fortnite, jeu d'action multijoueur en ligne, est particulièrement prisé par les élèves interrogés. Les enseignants évoquent également ce jeu vidéo quand on leur demande de décrire les

¹ « ... c'est vrai que j'essaie de me tenir au courant sur l'actualité, sur des jeux qui sont crédibles » (Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*).

² Voir p.415 : La mauvaise influence des jeux vidéo : une rhétorique pour justifier une pédagogie

pratiques des élèves : « quand j'échange avec eux quand je leur dis que je joue aussi un petit peu bah...sorti de *Fifa* ou de *Fortnite* sincèrement y'a pas grand-chose je trouve. » (Sébastien, 42 ans, Anglais, collège privé). Le manque de diversité des pratiques et des goûts des élèves est régulièrement pointé du doigt. Seul Cédric, se qualifiant lui-même d'« *hardcore gamer* », fait une distinction entre différentes catégories d'élèves en fonction de l'intensité de leurs pratiques :

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, entretien pré-observation

RV : T'as pas d'élèves joueurs plus que ça ?

Cédric : J'en ai des joueurs consoles, mais des joueurs PC je dois en avoir, je sais pas moi, sept-huit, mais des vrais joueurs j'en connais que trois.

RV : Et t'entends quoi par « vrai joueur » ?

Cédric : Des élèves qui savent ce que c'est qu'un PC, qui savent jouer, qui...qui veulent...voilà...qui jouent réellement, voire de trop en fait, c'est ça que j'appelle des vrais joueurs, qui jouent de trop.

RV : Ils jouent à quoi ?

Cédric : [...] c'est des joueurs qui sont un peu éclectiques, ils ont plus d'ouverture d'esprit que les joueurs de *Fortnite* par exemple qui est le jeu à la mode [...] ils sont incapables de parler d'un autre jeu, de stratégie, alors ici c'est quelque chose de flagrant, si on leur parle « de quel type de stratégie tu utilises à *Fortnite* ? » hé bah... ils sont incapables de l'expliquer.

Cédric met ici l'accent sur le volume de la pratique pour catégoriser les « vrais » joueurs de jeu vidéo tout en pointant, comme Sébastien, le manque de diversité des types de jeu. Cédric distingue également leurs pratiques en fonction du dispositif : dans ses propos, les joueurs évoluant sur ordinateur sont valorisés. Dans ce cas, on peut voir un lien avec son métier et sa discipline, Cédric étant enseignant en technologie. Plus généralement, *Fortnite* apparaît comme un épouvantail aux yeux des enseignants. Souvent désigné comme le jeu par excellence des collégiens, *Fortnite* a des mécaniques de jeu jugées trop simplistes par Nathan.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, entretien pré-observation

Je voulais pas tomber [...] dans la tentation, les élèves jouent beaucoup à des *Fortnite*, *Call of* et compagnie. Donc que ce soit juste quelque chose où il s'agit de tirer, de ne pas prendre le temps de regarder [...] je me suis dit *Soldats Inconnus*, ça pouvait être pas mal justement de prendre le temps de regarder. On n'est pas forcément obligé de tuer tout le temps ou autre, il y a des moments, on peut prendre le temps de regarder le paysage [...] c'est aussi de les faire réfléchir par des petites mécaniques toutes simples également, montrer que y a pas que tirer sur la gâchette, je ne veux pas réduire mes élèves à cela mais c'est vrai que bon quand je leur ai parlé d'une séance jeux vidéo bah tout de suite ça a été *Fortnite* forcément.

Pour Chloé (38 ans, Français, Collège), *Fortnite* apparaît également comme un repoussoir par rapport à *Limbo*, le jeu indépendant qu'elle utilise avec ses 5^e : « ... sans vouloir dénigrer *Fortnite* ou quoi, auquel je ne joue pas mais, je veux dire il y a quand même un travail qui est beaucoup moins intéressant en termes d'esthétique, en termes d'ambiance, en termes d'héritage que *Limbo* en fait ». Ici, les deux enseignants, de disciplines différentes, comparent

Fortnite, le jeu des élèves, à ceux qu'ils comptent intégrer en classe. *Soldats Inconnus* et *Limbo* sont valorisés pour leur dimension culturelle et pour leurs mécaniques de jeu non-violentes, contrairement au jeu de tir *Fortnite*. L'appréhension du jeu vidéo comme support pédagogique se fait donc en opposition avec les pratiques des élèves. Les enseignants d'histoire développent d'ailleurs un « dégoût » spécifique des pratiques ludiques juvéniles en estimant que les jeux vidéo influencent négativement leurs représentations historiques¹. En distinguant les titres qui méritent de rentrer à l'école, sous prétexte parfois de l'intérêt des élèves pour ce loisir, les enseignants réalisent une forme d'appropriation culturelle (Coulangeon, 2021, p. 275) du jeu vidéo. Plus loin, nous verrons que cette appropriation se concrétise dans les interactions en classe par une « extraction de plus-value » (*ibid.*) culturelle du jeu, en mettant à distance l'expérience personnelle des élèves². Néanmoins, les enseignants ne paraissent pas connaître avec précision les pratiques ludiques des élèves : « j'ai un élève cette année qui connaît *Papers, Please* parce que c'est un gros joueur et tout mais sinon non » (Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général). L'élève mentionné par Pierre n'était pas présent lors du cours. Par contre, lors de la séance, deux filles se sont manifestées, à la surprise de Pierre, pour apporter leurs conseils sur ce jeu qu'elles connaissaient. Contrairement à l'image qu'ont les enseignants d'une passion indéfectible des élèves pour *Fortnite*, j'ai pu échanger³ avec de nombreux adolescents goutant peu à la nouvelle mise à jour de ce jeu :

Élèves de Mahaut, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, entretien post-observation

RV : Et vous, vous ne jouez pas à *Fortnite* ?

Élève, garçon : Ça fait longtemps...

RV : Tout le monde me dit ça en ce moment, plus personne ne joue à *Fortnite* ?

Élève, garçon : C'est devenu nul...

RV : Pourquoi ?

Élève, garçon : En fait, le changement de saison⁴...C'est nul. En fait, ils remplacent trop de chose par des trucs nuls

La pratique de ce jeu est également très genrée. D'après les entretiens, les filles déclarent moins jouer à *Fortnite* que les garçons.

Élèves de Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, entretien post-observation

RV : Et vous, vous ne jouez pas ?

Élève 1, Fille : Non

Élève 2, Fille : Si t'as joué à *Fortnite*

¹ Voir p.415 : La mauvaise influence des jeux vidéo : une rhétorique pour justifier une pédagogie.

² Voir p.386 : Chapitre 9 - Jouer / Écrire : Travailler avec un jeu vidéo en classe et p.413 : Chapitre 10 - La mise à distance des cultures ludiques juvéniles au profit d'une culture ludique scolaire

³ Ces échanges avec les élèves sur *Fortnite* sont fréquents lors des observations effectuées en début d'année 2020 dans plusieurs collèges.

⁴ Le terme de « changement de saison » correspond généralement à une mise à jour du jeu avec certaines options supplémentaires.

Élève 1, Fille : Oui qu'une fois dans ma vie.
Élève 3, Fille : Moi aussi qu'une seule fois.

Les pratiques ludiques des élèves sont mal connues par les enseignants. Elles sont essentialisées et réduites à un nombre infime de titres, alors que les enquêtes sociologiques montrent leur diversification à l'adolescence (Ter Minassian et al., 2021). En entretien, les élèves se confient parfois un peu plus en détail sur leurs jeux préférés. Les garçons, notamment en collège, citent surtout : *Fortnite*, *Fifa*, *Call of Duty* et *Gran Theft Auto*. Les collégiennes se distinguent des garçons par leur pratique plus importante des jeux Nintendo (*Super Mario*, *Mario Kart*, *Zelda*...). Cependant, garçons et filles, collégiens comme lycéens, déclarent très souvent des jeux mobiles, ce qui est généralement ignoré des enseignants interrogés. Etienne est d'ailleurs le seul enquêté à se détacher du reste de l'échantillon par sa connaissance plus précise des pratiques des élèves de ses classes.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien pré-observation

RV : Tu sais à quoi jouent tes élèves ?

Etienne : Des jeux mobiles pour beaucoup, *Fortnite* énormément, ils avaient vu que j'avais *Fortnite* sur Playstation, mais franchement j'y ai joué 2-3 fois mais pas plus que ça. D'ailleurs quand j'y ai joué, c'était avec d'anciens élèves. [...] *Les Sims* ont encore un peu de succès... Des jeux Nintendo, *Zelda*, *Mario*, ça a beaucoup la cote, tout public masculin et féminin c'est même plus de filles qui parlent de *Zelda* régulièrement... *Pokémon* un peu.

Qu'un enseignant confie jouer avec ses anciens élèves sur des jeux en réseau est un fait exceptionnel dans les données. Etienne évoque plus que les autres les jeux pratiqués par les élèves dans le cadre de leur loisir. Il distingue d'ailleurs les pratiques en fonction du genre des élèves. Cette connaissance s'appuie sur sa posture en classe où il n'hésite pas à questionner les élèves.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Il reste quatre minutes de cours [...] Des garçons expliquent le but du jeu *Assassin's Creed* à deux filles de la classe qui n'y ont jamais joué. Etienne demande : « Mais à quoi tu joues alors ? » « *Animal Crossing*¹ ! » répond-elle dans un éclat de rire.

On peut supposer que le contexte de fin de cours, pendant le temps de chargement du jeu à l'écran, permet à Etienne de se laisser aller à cet échange : cet enseignant est une exception parmi ceux prenant leur distance avec les pratiques ludiques juvéniles. Néanmoins, Etienne rejoint les autres enquêtés dans leur faible intérêt pour les formations institutionnelles.

¹ *Animal Crossing* est un jeu vidéo de simulation de vie. La joueuse doit notamment s'occuper de la gestion d'un village.

2) Un manque d'intérêt pour les formations académiques et les *serious games*

Alors que le manque de formation est l'une des carences les plus évoquées par les enseignants de l'enquête européenne *European Schoolnet* (Wastiau et al., 2009), les enquêtés estiment ne pas avoir besoin des formations proposées au sein de leur académie. Ils remettent d'ailleurs en cause la pertinence de leur contenu. Dans leurs propos, leur culture ludique apparaît suffisante pour préparer une séance avec un jeu vidéo.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, 6e, Assassin's Creed Discovery Tour, entretien pré-observation

RV : Est-ce que tu as cherché à te former à cette pratique pédagogique ? Des formations académiques ?

Etienne : Oui il y en a plusieurs qui ont été proposées, j'y suis allé il y a 4 ou 5 ans, j'en ai eu une sur les jeux sérieux en classe, ouais, c'est peut-être là que j'avais découvert *Envers et Contre Tous*¹, oui ils proposaient comme ça différents jeux... J'avais pris quelques notes mais finalement je n'en ai pas finalement retenu grand-chose...

Etienne évoque ici une formation consacrée aux *serious games*, des productions aux contenus et aux mécaniques explicitement éducatives bien éloignées de ses jeux favoris. Les enseignants interrogés montrent en effet peu d'intérêt pour les *serious games*, à l'instar des enseignants d'éducation musicale goutant peu aux modes de transmissions scolaires de la musique (Eloy, 2015). Ces déclarations correspondent assez bien à celles d'enseignants expérimentés participant à des programmes d'éducation au cinéma depuis plusieurs années et estimant que leur passion suffit à l'exploitation pédagogique des œuvres (Mesclon, 2018). De même, le faible intérêt pour les jeux explicitement éducatifs rejoint la réception tiède des films scolaires étudiée par Wallet (1997). Produits par le CNDP, ces films éducatifs pouvaient être vus comme une concurrence potentielle pour les enseignants à cause de la similitude avec le contenu pédagogique de leur propre cours. De plus, ils ne pouvaient en adapter la forme ou le fond. Les films grand public ou de fiction apportaient une liberté plus grande d'appropriation pour les enseignants. Il est donc à nouveau question du contrôle des enseignants sur les dispositifs. Les enseignants semblent préférer les dispositifs qu'ils peuvent modifier ou adapter eux-mêmes, ce qui est assez peu le cas d'un *serious game* intégré à un navigateur Internet. Quand je lui demande son parcours de formation, Faustine valorise tout de suite la formation où elle a reçu des conseils pour fabriquer son propre jeu de société pour la classe : elle pouvait l'adapter à ses objectifs pédagogiques.

Plus généralement, les enquêtés s'intéressent peu aux formations proposées par leurs académies. Ce refus des recommandations institutionnelles leur permet en revanche d'intégrer leur propre approche du jeu vidéo et les titres qu'ils ont pu pratiquer dans le cadre

¹ *Envers et Contre tous* est un *serious games* qui traite de la question migratoire.

de leurs loisirs. Pour Pierre (35 ans, Philosophie, Lycée Général, *Papers, Please*), sa culture ludique et ses recherches personnelles suffisent pour construire sa séance : « je me suis formé tout seul, puis là en fait ce dont on a besoin quand on fait ça c'est comme quand on travaille le cinéma c'est des outils d'analyse pour saisir la spécificité du média ».

Pour d'autres, si leur connaissance du jeu vidéo paraît également combler un manque de lecture académique, c'est plutôt leur instabilité professionnelle qui explique l'absence de prise d'initiative : « je n'ai jamais fait de formation, c'est toujours lié à ma condition de TZR¹, je me dis que quand je serai posé, je me mettrai vraiment à réfléchir là-dessus. » (Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*). N'occupant pas encore un poste dans un établissement fixe chaque année, Adrien manque de perspective pour s'engager durablement dans une équipe pédagogique et dans cette pratique pédagogique. Plus que dans des formations ou des textes académiques, les enquêtés puisent dans leurs cultures ludiques et leurs souvenirs de joueurs des ressources à exploiter en classe.

Le rapport des enquêtés au jeu vidéo est un déterminant important de leur pratique du jeu en classe peu analysée par la recherche. Il reste néanmoins insuffisant pour cerner « pourquoi » (Katz, 2010) les enseignants utilisent le jeu vidéo. Il paraît important de ne pas isoler le jeu vidéo comme une pratique exceptionnelle mais de le replacer dans l'ensemble de la pédagogie des enseignants.

II. Style pédagogique, réputation et carrière : ce que le jeu vidéo fait aux enseignants

Pour cela, on peut mobiliser ce que Marguerite Altet nomme « les styles d'enseignements » (1993). Pensés à l'origine pour la formation des enseignants, ces styles sont composés de trois dimensions. Le « style personnel » intègre des caractéristiques comme « ses opinions, attitudes, représentations, ses conceptions et valeurs pédagogiques, sa conception des élèves, son acceptation d'autrui, son rapport au savoir, ses théories implicites » (p.93). Le « style relationnel » (p.94) vise à comprendre comment l'enseignant interagit en classe avec les élèves. Pour finir, le « style didactique » (p.96) concerne les choix des enseignants en termes de savoirs visés, de travaux demandés aux élèves ou d'évaluations. Ces différents styles sont constamment en interaction entre eux et ne sont pas stables. Ils varient également en fonction des contextes d'enseignement. Pour désigner le croisement entre ces styles, on utilisera le terme global de « style pédagogique » (Altet 1993). L'étude de ce dernier permet également de comprendre les différentes formes que peut prendre l'évolution des carrières enseignantes. Grosperon et Henriot-Vanzanten en distinguent trois types (2001, p.224-226). Tout d'abord,

¹ TZR : Titulaire de Zone de Remplacement, un statut régulièrement occupé par des enseignants en début de carrière.

la carrière peut être considérée comme « une succession de positions préconstruites » : les enseignants peuvent accéder à d'autres professions mais elles sont très limitées et difficiles à atteindre (chef d'établissement, inspecteur, formateur...). Les enseignants abordent plutôt leur carrière comme « une succession de changements d'établissement » : la mutation dans une école plus cotée est la solution la plus couramment utilisée pour améliorer leurs conditions de travail. Howard Becker (1952) a montré comment les institutrices de Chicago se déplaçaient progressivement des établissements de centre-ville fréquentés par des milieux populaires vers des écoles plus aisées en banlieue périurbaine. Pour finir, aborder la carrière comme « une succession de phases dans la vie professionnelle » offre la possibilité d'étudier les enseignants qui modifient leur pédagogie et leur perception de leur travail tout en restant dans leur établissement.

Le cas d'Adrien, enseignant d'histoire-géographie, permet de donner un premier aperçu du lien entre la culture ludique des enquêtés, leur style pédagogique et le rapport à leur carrière.

A. Adrien, un « prof-cool » qui s'assume

Âgé de 32 ans, Adrien est issu d'un milieu ouvrier du côté de ses deux parents. La description de sa vocation montre un fort attachement au métier d'enseignant. S'il considère avoir « toujours voulu être prof depuis [...] gamin », c'est au rythme de ses rencontres successives avec des enseignants de différentes disciplines qu'il a construit son projet professionnel. Il opta pour les sciences économiques et sociales (« j'adorais la science éco ») avant de s'orienter vers la philosophie (« mon prof de philo était génial ») puis, pour finir, vers l'histoire, une discipline qu'il affectionne « depuis tout petit » tout comme son père. Ce dernier a une grande place dans la description de son parcours : « il y a aussi une partie qui était inconsciente et qui voulait faire plaisir à mon père parce qu'il a toujours voulu être prof d'histoire et il n'a jamais pu parce qu'il était ouvrier ». Après plusieurs années en tant que surveillant en parallèle de ses études d'histoire, Adrien est dans sa sixième année d'enseignement lorsque je le rencontre dans son collège du sud-ouest de la France. L'établissement, situé dans le centre d'une ville moyenne atteignant les 25 000 habitants, est récent et bien équipé du point de vue matériel. Les élèves viennent en grande partie de milieux aisés, même si l'ensemble n'est pas homogène en termes de niveau scolaire selon Adrien. Concernant la première classe observée, il évoque certaines difficultés à l'écrit même si l'ensemble « roule bien ». Selon lui, son utilisation du jeu en classe trouve son origine dans ses pratiques de joueur, Adrien ayant « toujours joué au jeu vidéo », même s'il reconnaît une baisse de pratique avec le temps comme les autres enquêtés étudiés précédemment. Plutôt joueur de jeux *Zelda* ou *Nintendo* dans l'enfance, la sortie de la Wii en 2006 marque une rupture dans ses choix puisqu'il se dirige plutôt vers « des jeux de guerre ».

1) *Assassin's Creed* : de la préparation des concours à un modèle d'usage du jeu vidéo en classe

À l'instar des autres enseignants d'histoire, Adrien rattache rapidement les jeux joués à sa carrière enseignante : « j'ai toujours joué au jeu vidéo [...] déjà moi-même pour apprendre des trucs, j'aime bien ». Il donne l'exemple de sa préparation du CAPES d'histoire-géographie, notamment du programme d'histoire moderne portant sur les liens entre le politique et les milieux artistiques. En parallèle, Adrien jouait à *Assassin's Creed II* qui se déroule en pleine Renaissance Italienne. Le joueur pouvait parcourir des villes reproduites comme Florence ou Venise mais Adrien s'arrête plutôt sur un aspect inattendu : « toutes les architectures que l'on avait étudiées dans la question du CAPES [...] quand tu voyais une info tu appuyais sur la touche ». Se déplacer jusqu'au Duomo de Florence permettait en effet de débloquent une fiche pédagogique sur ledit monument. Une manière, non pas d'apprendre en jouant, mais plutôt de réviser certaines notions selon Adrien : « ça me faisait marrer de me dire que je bossais mon CAPES en jouant à la console ». L'enseignant fait ensuite immédiatement le lien entre ses souvenirs de concours et ses premiers usages en classe :

en fait après quand j'ai bossé sur les programmes quand j'ai eu mon concours, j'ai étudié une ville au Moyen Âge et j'ai commencé par Venise¹ où j'avais emmené la console, la XBOX360, on se baladait à Venise et on voyait l'architecture de Venise, c'est assez intéressant, les gamins avaient adoré évidemment

Le chapitre du programme de 5^e sur les villes médiévales correspond avec le cadre narratif et historique d'*Assassin's Creed II*. La séance consiste à offrir un visuel de Venise aux élèves grâce à la reconstitution en 3D de la ville dans le jeu. L'enseignant accompagne la description de sa séance par l'enthousiasme qu'elle a provoqué chez les élèves. Adrien décalqua ensuite cette séance sur d'autres jeux de la franchise *Assassin's Creed*, comme l'épisode *Unity* se déroulant pendant la Révolution française. Les deux heures de cours observés se font avec deux classes de 4^e sur le même jour et doivent se dérouler selon le même scénario pédagogique. Pour Adrien, l'objectif est de débiter le chapitre sur la Révolution française et notamment la tenue des états généraux. Comme nous le verrons par ailleurs², Adrien dirige très strictement la pratique du jeu en classe : l'élève au tableau avec la manette doit généralement suivre les consignes de l'enseignant pendant que le reste de la classe complète une fiche d'activité (Figure 56).

¹ La ville de Venise est représentée dans le même épisode d'*Assassin's Creed* que la ville de Florence.

² Voir p. 343 : Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants.



Figure 56 : Adrien demandant à la joueuse d'effectuer une action précise. Ici, descendre du toit de l'église.

Les élèves n'ont que peu de marge de manœuvre : la décision de l'enseignant se substitue à celle de l'élève. Ce critère de l'activité ludique tend donc à disparaître dans cette configuration (Brogère, 2005). Adrien parvient à transformer un de ses loisirs en pratiques pédagogiques et à le justifier que ce soit auprès des élèves ou pendant l'entretien. Adrien ne peut procéder exactement de la même manière pour le jeu de guerre *Battlefield V*¹, un type de production qu'il apprécie particulièrement : le jeu est trop violent et ne correspond pas exactement, selon lui, au programme d'histoire de 3^e. L'enseignant propose la mission d'introduction du jeu qui présente le contexte historique :

... tu joues plein de petites batailles et à chaque fois, tu meurs, c'est programmé, au bout de trente secondes, le scénario te fait mourir et tu passes à une autre bataille et là on a fait ça, je leur ai dit que c'était une guerre totale, je leur ai dit de faire une mini carte mentale qu'on a fait au pied-levé au tableau et fallait compléter par des mots clés avec les différents lieux.

Les élèves prennent le jeu en main mais ce dernier est contraint par la structure scriptée des missions, c'est-à-dire qu'elles suivent un déroulé prédéfini et le joueur n'a aucune liberté d'action pour changer son issue. Par conséquent, Adrien est sûr d'arriver à ses fins pédagogiques qu'il matérialise ensuite par un schéma au tableau. Après cette introduction, *Battlefield V* propose également une mission complète sur l'action des tirailleurs sénégalais après le débarquement de Provence d'août 1944. Adrien la juge néanmoins trop longue par rapport aux enjeux du programme d'histoire : il décide de l'utiliser, non pas dans ses séances d'histoire, mais dans le cadre du club qu'il anime sur la pause méridienne. Le chemin qu'emprunte le jeu vidéo des loisirs vers la salle de classe n'est donc jamais direct. Son introduction nécessite des liens, non seulement avec les programmes scolaires, mais également avec le reste des pratiques pédagogiques de l'enseignant.

¹ *Battlefield V* se déroule pendant la Seconde Guerre mondiale.

Adrien utilise d'ailleurs plusieurs jeux vidéo¹, selon une pratique pédagogique similaire : les jeux sont projetés au tableau et les élèves doivent répondre à des fiches d'activité. Par exemple, avec *Assassin's Creed Syndicate*, l'épisode sur la Révolution industrielle, une période également au programme de 4^e, les questions sont relativement semblables à celles posées pour *Assassin's Creed Unity* : les connaissances visées sont avant tout factuelles et les élèves doivent décrire les décors du jeu, c'est-à-dire les usines de textiles et les différents métiers exercés par les ouvriers. L'utilisation d'*Assassin's Creed* par Adrien est peut-être la séance la moins interactive d'une pédagogie sollicitant régulièrement la rhétorique du jeu.

2) De multiples activités qualifiées de « ludiques »

En effet, l'une des séances observées débute par ce qu'il appelle un « petit jeu » de révision (Figure 57).

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 4e, observation de la séance

Se plaçant devant le tableau, Adrien commence son spectacle : « Mesdames, mesdemoiselles, messieurs... Ladies and gentlemen, aujourd'hui est un jour exceptionnel ». Il sous-entend que les élèves vont se dépasser afin d'impressionner le visiteur du jour. Adrien est tout simplement ici en train de démarrer l'un de ses rituels favoris pour lancer son cours : les ardoises-awards. À l'appel de leur nom, sept élèves prennent feutres et ardoises pour se diriger vers le tableau et répondre aux questions de leurs camarades. Ces dernières sont factuelles, par exemple : Quels sont les trois continents du commerce triangulaire ? Chaque bonne réponse est accompagnée par des applaudissements demandés par l'enseignant. Les trois finalistes s'affrontent dans la dernière étape du jeu « Le quitte ou double ». Cette fois, c'est Adrien qui pose les questions : le nom d'un auteur des Lumières, une de ses œuvres et ses convictions politiques. Les résultats sont comptabilisés dans la moyenne. L'ensemble, durant une vingtaine de minutes, se déroule dans le calme et une bonne ambiance très cadrée par Adrien dans son rôle de maître de cérémonie qui distribue la parole et rappelle les scores.

Cette révision du chapitre en cours précède l'usage du jeu *Assassin's Creed* et est riche d'enseignements sur son « style relationnel » (Altet, 1993b). Elle révèle d'emblée les bons rapports qu'Adrien entretient avec sa classe, mais également sa volonté de me les montrer².

¹ *Assassin's Creed Syndicate*, les *Discovery Tour* des épisodes sur l'Égypte et la Grèce antique, *Kingdom Come Deliverance* et *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*.

² En entretien avant l'observation, Adrien me demande si je veux qu'il débute par les Ardoises Awards. Je lui ai répondu que je ne souhaitais pas intervenir dans le déroulé du cours et qu'il pouvait le faire s'il le souhaitait.



Figure 57 - Début des Ardoises Awards. Adrien est placé sur la droite de la salle, hors du champ de ma caméra.

À mon arrivée dans son établissement, Adrien me transmet un ensemble de documents, composé de fiches d'activités d'autres cours avec jeu vidéo et de textes détaillant sa pédagogie par groupe en îlots.

Dans ces documents, Adrien part du constat « de nombreux échecs de tentatives de mise au travail des élèves ». De fait, les propositions de ces fiches sont orientées vers le travail de groupe et la réalisation d'exposés pour dynamiser sa classe. Dans celles-ci, prévues pour être transmises également à ses collègues, Adrien utilise le terme de « ludique » pour qualifier cette mise en place, en faisant référence au rôle fictif d'enseignant que doivent jouer les élèves présentant leur exposé à la classe. L'aspect ludique se situe ici dans le fait de « faire semblant » (Brougère, 2005) d'être l'enseignant. De même, l'utilisation de l'ardoise pour donner des réponses est considérée comme « un mode d'écriture ludique » car plus rapide à corriger pour l'élève et l'enseignant. Adrien estime d'ailleurs que cela permet de faire écrire les élèves peu scolaires. Il lui arrive également d'instaurer un système de récompenses (« la carotte ») afin de motiver les élèves, par exemple, « le groupe ayant fini le plus rapidement avec des réponses correctes [...] aura le droit de ne pas faire ses devoirs à la maison pour la prochaine fois ». Il est à noter que son usage d'*Assassin's Creed* diffère de ses pratiques ordinaires : la classe ne fonctionne plus par groupe et les élèves ont peu d'autonomie. L'enseignant mobilise également des jeux de société¹ : *Paleo* en 6^e, *Terrabilis* en 5^e, *Objection* en 4^e. L'utilisation du jeu ne s'arrête pas à ses cours en classe mais déborde également dans le cadre de son « projet ludothèque », situé hors des heures de classe, dernière partie du dossier qu'il m'a fourni. Le projet est découpé en trois parties :

¹ Adrien m'a précisé son utilisation de jeux de société, de film et de bande-dessinée au cours d'un échange de courriers électroniques où il m'envoyait ses fiches pédagogiques. La description de son projet ludothèque a été faite pendant l'entretien.

1) Des séances consacrées à des jeux historiques comme *Battlefield V* sur la Seconde Guerre mondiale ou à des jeux de société « pour apprendre en s’amusant ». C’est d’ailleurs l’occasion d’utiliser des jeux vidéo trop éloignés du programme, comme la séance de *Battlefield V* avec les tirailleurs sénégalais, ou des jeux de société.

2) La conception d’un *escape game* pour réviser le brevet des collègues.

3) La réalisation de planches de bande dessinée pour un concours national.

De plus, Adrien utilise d’autres médias en classe : des bandes-dessinées (*Putain de Guerre* de Tardi en 3^e, *L’Odyssée d’Hakim* en 4^e), des films (*Troie* en 6^e, *Kingdom of Heaven* et *Chevalier* en 5^e).

3) Les récompenses : le plaisir d’enseigner et la relation avec les élèves

En plus de ces différentes initiatives, Adrien emploie parfois pendant ses cours un registre familier pour s’adresser à sa classe. Un élève bavard est qualifié de « relou », tandis que le mot « teuf » remplace « fête » pour désigner les soirées de Louis XIV à Versailles. Une mise en scène faite pour « réveiller les élèves », selon les termes de l’enseignant. Adrien développe cela en entretien : « Je pense que les élèves aiment bien quand on lâche un peu de nous et d’un autre côté, moi ça me permet de m’investir à fond [...] je trouve que ça donne du sens à l’ensemble en fait. » Proche d’eux, tout en sanctionnant les bavardages et autres incivilités, Adrien n’hésite pas non plus à utiliser ses expériences personnelles. Dans un cours de géographie avec une classe de 5^e, il raconte son voyage au Mali avec ses propres photos comme documents¹. En plus de son utilisation du jeu vidéo, de ses rituels ludiques comme les « ardoises awards », ou de son vocabulaire relâché, Adrien « lâche un peu » de lui, ce qui lui permet de donner du sens à son activité professionnelle dans ses multiples engagements dans l’établissement. Les retours des élèves dépassent le simple usage d’un dispositif et se concentrent parfois sur l’affection qu’ils ont envers leur enseignant.

Entretien avec les élèves d’Adrien, Histoire, Collège, 4^e, *Assassin’s Creed Unity*

RV : Pourquoi votre prof utilise des jeux vidéo ?

Élève, fille : Parce que des fois c’est des chapitres un peu ennuyants et comme ça, c’est moins ennuyant parce que c’est sur le jeu vidéo et ça nous apprend mieux.

Élève, garçon : Ça nous passionne plus.

Élève, fille : Pour ceux qui n’aiment pas l’histoire, c’est mieux à retenir une bataille ou quelque chose.

RV : Parce que vous, vous aimez l’histoire ?

Élève, fille : Oui mais qu’avec ce prof ! (*Approbation générale des autres élèves*)

Élève, garçon : Il est plutôt cool !

Élève, garçon : Il est relax quoi

Élève, fille : Ouais de ouf !

¹ J’ai pu assister à ce cours de 5^e juste après les séances de 4^e avec *Assassin’s Creed Unity*.

Élève, garçon : Et on comprend bien.

Élève, garçon : Ça capte l'attention des personnes qui d'habitude n'aiment pas l'histoire, y'a des personnes ici qui ne sont pas très...

Élève, fille : Comme Alexis, il était attentif au cours parce que c'est un jeu.

L'échange avec ces quatre élèves rend compte de l'enchevêtrement des réactions, où les vertus motivantes du jeu vidéo laissent progressivement la place aux éloges de leur enseignant. Pour la dernière élève qui prend la parole, le jeu a pour effet d'aider Alexis, un élève considéré comme perturbateur.



Figure 58 : Adrien « punissant » Alexis

Au cours de la séance, Alexis prend la parole sans lever la main entraînant la clémentine sanction d'Adrien qui lui met sa capuche sur la tête (Figure 58) ce qui amuse ses camarades. Plus que le seul usage du jeu vidéo, le style personnel et relationnel d'Adrien, mêlant plaisanteries et familiarités, explique la bonne entente perçue dans sa classe. Pour les élèves d'Adrien, les cours avec jeu vidéo s'opposent à ceux où « on était plus en train d'écrire de la leçon pendant une heure » et où l'on « récitait ». Ils considèrent le jeu vidéo comme une mise en activité qui s'oppose aux pédagogies plus directives. Or, comme nous aurons l'occasion de le voir par ailleurs¹, le jeu vidéo, notamment *Assassin's Creed*, est le plus souvent utilisé au sein de pratiques ordinaires de l'histoire scolaire. Le fait qu'un jeu soit projeté au tableau semble suffire à convaincre les élèves d'une rupture pédagogique importante. Adrien est d'ailleurs conscient de l'effet provoqué sur les élèves comme il me l'explique après la séance.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 4e, entretien post-observation

... c'est un truc un peu égoïste de ma part mais je prends le positif là où il est aussi, c'est qu'en utilisant les jeux vidéo, je sais qu'ils me voient comme un prof cool [...] Même si ça m'énerve parce que c'est l'étiquette qu'on me colle parce que j'ai des élèves que j'ai même pas qui me disent « ah c'est le prof qui joue à la console ! » mais en tout cas, c'est un avantage pour des gamins de collège quoi.

¹ Voir p.393 : Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles.

Cet effet « prof cool » est apprécié et assumé par Adrien, même s’il redoute la réduction de son style pédagogique à cette dimension. Il tente également de transmettre ses idées à ses collègues au sein d’un établissement où il se sent à l’aise. Cependant, il ressent, comme beaucoup d’enseignants de l’enquête, une difficulté causée par son statut : « C’est ma situation de TZR¹ qui fait que je ne peux pas monter de gros projets ». Avec son usage du jeu vidéo, les interactions entretenues avec les élèves et ses relations dans l’établissement, le style pédagogique d’Adrien apparaît représentatif de ceux des enseignants de l’enquête.

B. La construction d’un style pédagogique

Les styles (Altet, 1993) adoptés par les enquêtés leur permettent de faire face aux tâches du travail enseignant (Barrère, 2002a, 2017). On cherche ici à replacer la séance observée avec un jeu vidéo parmi les autres pratiques pédagogiques des enquêtés. Ceux en début de carrière souscrivent tous aux pédagogies de mise en activité (Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004), c’est-à-dire une pédagogie centrée sur l’élève, favorisant son autonomie pour qu’il puisse construire lui-même le savoir visé par l’enseignant (Bonnéry, 2007). Elle consiste donc à mettre au travail les élèves et à les engager dans des activités aux modalités diverses : exercices de découverte, travail de groupe, manipulation d’objets, écriture d’invention... Les enseignants les plus expérimentés de l’échantillon témoignent plutôt d’un changement dans leur pédagogie que le jeu vidéo leur a permis d’effectuer. Dans ce style pédagogique, les enquêtés mobilisent un continuum de pratiques pédagogiques et d’objets de la culture de masse.

1) Le ludique au sein d’une pédagogie active

Une partie des enquêtés définissent leur conception de métier et de leur pédagogie en rupture avec ce qu’ils considèrent être une manière classique et traditionnelle d’enseigner.

a) La critique du cours traditionnel

Pour Cédric, c’est en opposition avec ses anciennes pratiques qu’il aurait construit son projet pédagogique autour de *Minecraft*.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, 5e, *Minecraft*, entretien pré-observation

RV : Et c’était quoi le déclic ? Comment tu as connu *Minecraft* et comment tu as sauté le pas ?

Cédric : Pfff... Fallait que je change tout simplement. C’est le moment de changer en fait. Pour intéresser les élèves... Oui c’est ça 2015-2016.

RV : Ok, changer... à quel niveau ?

¹ Titulaire de Zone de Remplacement. C’est un statut qui impose le plus souvent de changer d’établissement à chaque rentrée, voire en cours d’année.

Cédric : Tout. Pour moi, mes élèves, pour les cours... enfin voilà quoi. Ce que je faisais ne m'intéressait pas plus que ça donc il fallait que ça soit ludique que ça soit...

Par la suite, Cédric précise qu'un cours traditionnel est marqué par un manque de variété dans les activités¹. Si le souci de l'intérêt des élèves est présent, l'échange ci-dessus souligne également le déficit personnel de motivation chez Cédric (« Ce que je faisais ne m'intéressait pas plus que ça »). Ce changement dans sa pratique est lié à une certaine nostalgie de son précédent poste : Cédric enseignait à l'origine en lycée professionnel avant qu'une réforme ne l'affecte en collège. Si on sent une petite déception d'enseigner au collège, la pédagogie de projet, que *Minecraft* lui a permis de mettre en place, lui fait redécouvrir une forme de bien-être au travail par l'intermédiaire de la mise en activité des élèves : « Mon moment préféré, que ça soit *Minecraft* ou pas, tu l'as vécu tout à l'heure, c'est la spontanéité qu'il y a quand un élève réussit quelque chose, ça c'est vraiment, c'est quelque chose... Quand j'ai changé dans ma pédagogie, c'est quelque chose que j'ai redécouvert, je l'avais quand j'étais en lycée parce que j'étais dans la partie atelier et là je les retrouve ». Transformer sa pédagogie en introduisant un jeu vidéo en classe peut donc entraîner des « petits bonheurs » (Lantheaume, 2007) nécessaires pour les enseignants pour être satisfait de leur travail.

Cette redéfinition de la pédagogie classique vers une pratique moins routinière se retrouve également chez Morgane (40 ans, Physique, Lycée général, 1^{re}, *Survive On Mars*), Christophe (47 ans, Technologie, Collège privé, 5^e, *Minecraft*) et Sébastien (Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, 3^e, *Bury me my love / Them Bombs*). Ils sont, avec Cédric, les enseignants les plus expérimentés de l'échantillon. Faute d'une expérience professionnelle suffisamment longue, les enseignants plus jeunes montrent moins de signes de lassitude. Maxime (27 ans, EMC, Collège, 5^e) fait cependant figure de cas limite (Hamidi, 2012). Pour lui, cet usage du jeu s'insère dans une réflexion plus générale sur sa pédagogie, à l'instar d'Adrien : « je vois que faire des cours magistraux, traditionnels, ne fonctionne pas beaucoup et qu'on a vu pas mal d'élèves en difficulté, j'ai essayé de réfléchir à une méthode différente et à leur enlever ce poids de l'écriture des leçons en classe parce que je trouvais que c'était une perte de temps ». L'évolution de sa pratique se traduit par le passage à la « classe inversée ». Cette pédagogie consiste en un renversement des temps de travail et de transmission : la partie magistrale du cours est à apprendre à la maison, à l'aide de courtes vidéos ou du cours écrit par l'enseignant, et les exercices d'application des notions sont réalisés en classe. De même, Maxime a réorganisé l'espace de sa classe en mettant les tables en îlots plutôt qu'en rangées afin de faciliter les échanges. Maxime accompagne la description de sa pédagogie d'une critique des « cours magistraux », c'est-à-dire d'une place trop importante pour la parole professorale au détriment de l'autonomie de l'élève. Pour d'autres, l'aspect trop rigide du système scolaire est critiqué à travers certains aspects précis. Pour Cédric (41 ans, Technologie, Collège rural, 5e),

¹ Nous avons étudié cette partie de l'entretien avec Cédric p.96.

les différentes disciplines du secondaire peuvent être un frein à son usage de *Minecraft*, un jeu qui, selon lui, peut être adapté à de multiples matières : « j’ai fait des conférences pour expliquer que l’on peut utiliser *Minecraft* dans toutes les matières [...] si moi je fais un peu de physique, la prof de physique va me taper sur les doigts ». De même, Anthony (FLE, 33 ans, collègue) regrette la place prise par la notation des élèves. Cette prédominance à l’évaluation écrite qui rend la conception d’une activité ludique plus délicate selon lui : « Ce que j’ai le moins aimé... c’est peut-être l’évaluation en fait, mais bon après, comme il faut de toute façon évaluer (*rire*) c’est toujours un peu... moi je suis pas fan des notes mais comme on est obligé d’en fournir ». Ces critiques s’appuient également sur la comparaison avec le système scolaire américain, notamment par Anthony qui y a enseigné en début de carrière : « Moi j’ai l’impression qu’aux Etats-Unis ils sont beaucoup moins frileux sur le rapport au jeu à l’école [...] et les nouvelles technologies, ça ne leur fait pas peur au contraire [...] alors que nous j’ai l’impression qu’en France, on reste beaucoup sur une approche sur le livre, tu vois, le rapport au livre de français, le corpus de texte. ». Cette comparaison est soutenue également par Cédric : « L’enseignement aux Etats-Unis et en France, pareil, ça c’est quelque chose qui a du mal à passer, en France le mot travail signifie douleur et quand on dit qu’on va jouer pour apprendre, ça a beaucoup de mal à passer en fait. » Dans les propos de Cédric et d’Anthony, la fracture se situe au niveau de l’usage des nouvelles technologies : au classicisme français s’opposerait la modernité étrangère.

Si cette volonté d’enseigner « autrement » est présente dans les propos des enquêtés, notamment les plus expérimentés, les enseignants d’histoire utilisent le jeu vidéo au sein de formes pédagogiques qu’ils ont déjà éprouvées. Bien qu’utilisant le *Discovery Tour d’Assassin’s Creed*, Etienne (35 ans, Histoire, Collège, 6^e) ne souhaite pas rompre avec une fiche d’activité écrite, faite de questions factuelles. Mahaut intègre également un corpus de documents ordinaires pour accompagner le visionnage du jeu *Call of Duty WWII*. Dans ce cas, l’usage du jeu constitue une rupture moins marquée avec une pédagogie traditionnelle puisqu’il s’intègre et renouvelle des pratiques pédagogiques ordinaires, comme l’illustre bien Adrien. On retrouve ici l’aspect « traditionnel modernisé » noté par Demailly (1984, p.109) et les constats sur l’introduction des nouvelles technologies à l’école étudiée par ailleurs¹. De plus, cet ajout d’une fiche d’activité montre le besoin des enseignants de rechercher un compromis entre jeu et cadre scolaire² qui a souvent pour résultat de « déludifier » le jeu (Potier, 2018).

b) Le jeu vidéo parmi les autres pratiques ludiques

Si la majorité des enquêtés convoquent le jeu vidéo de manière exceptionnelle dans l’année, Christophe et Cédric, les deux enseignants de technologie avec *Minecraft*, font figure de cas

¹ Voir p. 29 : Radio, télévision, informatique : des outils repris en main par les enseignants.

² Voir p.235 : L’ajout d’un travail écrit peut aussi s’expliquer par la méfiance des collègues et la crainte de l’accusation de démagogie.

particuliers puisque ce jeu vidéo est utilisé dans le cadre d'une pédagogie de projet occupant la majorité du temps de l'année scolaire. Anthony (33 ans, FLE, Collège) souhaite recourir aux jeux vidéo plus régulièrement mais se heurte aux contraintes de son établissement et de sa discipline centrée sur des élèves allophones qui peuvent arriver au compte-goutte au fil de l'année : « Cette année, c'est un peu le premier que je vais utiliser vraiment parce que... le début en fait, le temps que les élèves arrivent c'est un peu compliqué, là comme j'ai un effectif stable, c'est déjà plus simple ». Maxime (27 ans, EMC, Collège) qui utilise un *serious game*, appelé *Stop la violence*, a tenté d'autres situations ludiques pour aborder la thématique du harcèlement : « depuis que j'ai mis en place la séance, c'est vraiment par le jeu que je veux leur faire comprendre ça [le harcèlement]. Avec une autre classe qui a plus de difficultés en informatique, je fais par exemple un jeu de rôle mais au sein de la classe. [...] vu les réactions qu'ils ont eues quand j'ai passé un témoignage d'un élève, je préfère le faire sur ma classe de 5^e que je sens plus raisonnée et performante dans le débat. ». Si l'on note une volonté d'utiliser spécifiquement un dispositif ludique pour travailler ce chapitre, le support choisi paraît dépendre du niveau scolaire et de la capacité d'attention de la classe. L'expression « la réaction qu'ils ont eu » semble faire référence à un cours qui s'est mal déroulé. Les incidents scolaires peuvent donc être facteur d'adaptation du cours, du moins ici du support utilisé. La classe turbulente doit se contenter d'un jeu de rôle, permettant sûrement à l'enseignant un meilleur contrôle de la situation que la séance sur ordinateur ne permet pas lorsque les élèves sont répartis sur plusieurs appareils.

Les enquêtés utilisent également d'autres jeux vidéo que celui dont j'ai observé l'usage. Par exemple, le jeu vidéo apparaît plus comme une routine dans le cours de philosophie de Pierre, puisqu'il en est à sa troisième séance vidéoludique quand je viens assister à sa séance en mai 2019. Il a également pu étudier le jeu vidéo dans une option dispensée par son lycée : « J'ai eu la chance de faire un enseignement d'exploration "Arts Visuels" et j'ai travaillé sur l'adaptation d'*Alien* parce qu'en fait *Alien* était au programme de "lycéen au cinéma" et donc du coup j'ai fait jouer les élèves à *Alien Isolation* et ça c'était pas mal parce que justement on était dégagé des exigences de la philo parce que c'était un cours d'art visuel. » Pour Pierre, le jeu vidéo est une manière de varier sa pratique pédagogique en philosophie, de se libérer des contraintes du programme, mais également de diversifier son activité professionnelle. Nathan (35 ans, histoire, collège) a d'abord utilisé *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* avec un groupe d'élèves en décrochage dans le cadre du GPDS¹. C'est à la suite de cette expérimentation qu'il a voulu le tester avec une classe de 3^e. De même, Maxime (27 ans, EMC, Collège, 5e, *Stop la violence*) utilise *Soldats Inconnus* en classe de 3^e (« ça permet d'approcher d'une autre façon, de varier un peu les cours »). Estelle fait référence au jeu vidéo

¹ Groupe de Prévention au Décrochage Scolaire.

dystopique *Detroit : Become Human* pour « égayer », selon ses termes, un chapitre de géographie sur la mondialisation qui peine à intéresser les élèves de la classe.

Certains enseignants mettent en place des clubs dédiés à la pratique du jeu vidéo sur le temps de la pause méridienne. Ces espace-temps libèrent les enseignants des contraintes du programme pour faire découvrir leur passion plus facilement aux élèves. Estelle a une réflexion similaire avec *There is no game*, un jeu qui ne concerne pas les matières qu'elle enseigne, qu'elle utilise également dans un club¹. En dehors du jeu vidéo, les enquêtés mettent en place d'autres pratiques ludiques. À côté de la séance observée, Morgane (40 ans, Physique-Chimie, lycée) et Sébastien (42 ans, Anglais, collège privé) créent également des *escape games*. Ce dispositif ludique, tout comme le jeu de société, est apprécié des enseignants : « j'ai fait un jeu de société aussi parce que j'ai fait une formation sur une sorte de *Timeline* sur la Révolution justement et du coup j'ai créé mes propres cartes sur la Révolution et y'avait des dates d'un côté c'était les vraies dates pour réviser le contrôle » (Faustine, 27 ans, Histoire, collège). Le jeu de société fait partie des pratiques que Faustine considère comme sortant de l'ordinaire. Il paraît plus facile à créer de toutes pièces et donc de l'adapter aux objectifs pédagogiques. De fait, comme souligné par Maxime (27 ans, Histoire, collège), le jeu de société, qu'il pratique régulièrement avec sa compagne, est une autre manière d'aborder le programme et d'éviter une certaine routine pédagogique : « Moi ce que je recherche aussi, c'est l'utilisation du jeu de société, parce que j'ai des collègues qui ont fait un jeu de société [...] c'est le type de formation que j'aime suivre parce que c'est une autre façon d'approcher les autres notions de nos programmes ». En plus d'avoir personnalisé le jeu *Ace Attorney* pour son cours d'EMC, Alexis a également conçu un jeu de plateau, inspiré de *Risk*, pour aborder le commerce international.

Ce style didactique ne se limite pas à des jeux, mais s'intègre à un ensemble plus large de pratiques pédagogiques visant à mettre les élèves en activité, souvent autour des produits de la culture de masse. Dans ces conditions, les enseignants mettent également en avant les effets motivationnels.

c) Un ensemble de pratiques pédagogiques actives autour de la culture de masse

L'usage du jeu vidéo fait également partie d'une mobilisation pédagogique plus générale de la culture de masse. Les films de fiction sont régulièrement évoqués par les enseignants pour comparer le jeu vidéo avec le reste de leurs pratiques. Les enseignants d'histoire-géographie en utilisent régulièrement pour mettre en image les événements historiques étudiés. Après sa

¹ Estelle en parlant du jeu *There is no game* : « ça brise tout le temps le quatrième mur et c'est tellement intelligent [...] tu sens vraiment l'amour pour le jeu vidéo dans ce jeu [...] j'ai beaucoup d'élèves de seconde qui sont très manichéens [...] j'aimerais bien les titiller un peu pour qu'ils viennent au club pour qu'ils jouent une heure ou deux à ce jeu... parce que c'est vraiment incroyable. »

séance avec le *Discovery Tour*, Etienne diffuse un extrait de la série *Les rois maudits* pour illustrer un passage de son cours sur les Templiers avec une classe de 5^e. Pour Nathan, *Les sentiers de la gloire* ou *Un long dimanche de fiançailles* permettent aux élèves de 3^e de visualiser les combats de la Grande Guerre. D'autres enquêtes utilisent ces fictions comme des supports d'études plus que des illustrations. Avant d'intégrer des jeux vidéo, Pierre (35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*) mobilisait beaucoup de films ou de séries télévisées pour étudier les dilemmes moraux. De même, Adrien fait étudier un épisode de la série américaine *Black Mirror* aux élèves pour les sensibiliser aux risques des réseaux sociaux. En géographie cette fois, Laetitia analyse en classe le clip du chanteur Eminem représentant la ville américaine de Detroit. Certains adolescents font également ce parallèle entre le jeu vidéo et d'autres dispositifs comme l'un des élèves d'Adrien qui compare les pratiques de son enseignant avec celles de sa mère, également enseignante d'anglais en collège : « elle fait un peu pareil, elle ne joue pas aux jeux vidéo mais [...] elle regarde des extraits de film ». Peu cinéphile, Gaëtan (Français, collège REP +) est en revanche passionné de bande-dessinée : « je trouve que c'est vraiment intéressant de travailler la BD [...] sur par exemple heu... *Adèle Blanc-Sec* de Tardi avec des élèves de 5^e [...] ».

Après m'avoir expliqué la création d'un jeu de plateau pour la classe, Alexis (29 ans, EMC, Collège REP) détaille l'utilisation d'autres outils : « Je pense que c'est un des ressorts fondamentaux pour qu'ils suivent en histoire [...] c'est du coup, utiliser des supports différents et ça peut passer par les jeux vidéo (..) ça va être varier les documents [...] j'utilise des tablettes d'argile avec les 6^e pour l'écriture sur les pictogrammes. » En entretien, Alexis a donc immédiatement rapproché le jeu vidéo de ces tablettes d'argile afin de décrire une pédagogie résolument tournée vers la mise en activité des élèves. Après son cours avec *Ace Attorney*, j'ai pu assister à cette séance en 6^e où les élèves, tels des scribes, devaient reproduire les premières écritures mésopotamiennes sur de l'argile. Plus étonnante était l'utilisation du logiciel *Classcraft*, un dispositif dont il ne m'a pas parlé durant l'entretien avant ma venue. *Classcraft* est une application permettant à l'enseignant de créer un jeu de rôle où chaque élève incarne des personnages. Par exemple, il peut choisir de récompenser les élèves en fonction de leurs comportements ou de leurs résultats. On retrouve ici une logique de gamification où l'aspect ludique se résume à un système de « bons points » octroyés aux élèves en échange de leur bonne coopération au déroulé du cours. En effet, dans un raisonnement similaire à celui concernant le jeu vidéo ou les tablettes d'argile, Alexis en est venu à utiliser *Classcraft* parce que « ça pouvait dynamiser une classe qui pouvait être un peu endormie, ça pouvait apporter une motivation supplémentaire pour la participation orale et le travail de groupe. » Dans le cours de sixième, certains garçons de la classe étaient particulièrement actifs en participation orale pour obtenir la validation de l'enseignant et la récompense de *Classcraft* : « y'a des élèves qui d'habitude ne voient pas vraiment l'intérêt et là pour le coup ils sont vraiment à fond [...] y'a un garçon qui est un petit turbulent et tout [...] mais lui quand tu lui parles de *Classcraft*,

du coup il va tout faire pour essayer d'avoir le meilleur résultat ». Avec ces tablettes d'argiles et *Classcraft*, on voit bien dans le cas d'Alexis comment les dispositifs ludiques peuvent être mélangés et confondus avec d'autres outils et dispositifs dont le point commun se situe dans le fait de mettre en activité l'élève. Les pratiques ludiques s'intègrent donc à la catégorie des pédagogies actives. Gaëtan (32 ans, Français, collège REP +) met également en avant un ensemble de pratiques pédagogiques diversifiées : « je me suis lancé dans un projet *stop motion* avec mes élèves de 6^e sur le conte de Barbe bleue et on recrée avec des *playmobils* des scènes de Barbe bleue et on les met avec du matériel de webradio, y'a vraiment cette volonté aussi de créer du support, du contenu multimédia ». Le jeu vidéo est ainsi intégré aux autres outils permettant de susciter l'adhésion de la classe et de chercher la participation des élèves. Quand on demande aux élèves s'ils ont d'autres enseignants qui utilisent des jeux, ils citent parfois des logiciels de bureautique.

Entretien avec quatre élèves de 6^e de la classe d'Etienne (Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

Élève, garçon : [...] y'a des ordinateurs qu'on peut jouer des fois mais pas à *Fortnite*.

RV : Au CDI ?

Élève, garçon : Oui voilà au CDI mais y'a pas beaucoup de jeu après, on joue à des jeux de constructions.

Élève, fille : *Sweet Home 3D*.

RV : C'est bien ça ?

Élève, garçon : Oui ça va, c'est un jeu de construction de maison.

En réalité, *Sweet Home 3D* est un logiciel d'aménagement de logement en 2D et 3D. L'élève d'Etienne ici le rapproche spontanément d'un jeu de construction. De leur côté, les élèves de Chloé (Français, collège) évoquent *Scratch*, un logiciel de codage, ceux de Sébastien (42 ans, anglais, collège privé) parlent d'*Adobe Spark*, une application permettant de créer des vidéos ou des interfaces graphiques. Les élèves retiennent surtout l'activité permise par l'utilisation d'un dispositif dans leur rapprochement avec le jeu vidéo. Jeu vidéo, logiciel ou application, au cours de leur scolarisation, sont réduits à un point en commun : la mise en activité proposée aux élèves. Par conséquent, les descriptions des enseignants et des élèves sur ces pratiques pédagogiques « lissent » la spécificité ludique du jeu vidéo. En effet, ce rapprochement entre tous ces dispositifs peut renforcer le constat d'une activité « déludifiée » (Potier, 2018) : les élèves mettent en avant le fait qu'ils réalisent eux-mêmes une production plutôt que le jeu. On pourrait avancer l'inverse en se concentrant sur le critère de décision du jeu : ces activités, qu'il s'agisse d'un jeu vidéo ou d'un logiciel quelconque, relèvent pour les enseignants et les élèves du ludique parce que ces derniers sont en mesure d'agir sur le dispositif. En d'autres termes, le simple fait d'être en activité suffirait pour la caractériser comme ludique. Il ne s'agit pas ici de conclure « tout est jeu » ou « rien n'est jeu » mais plutôt de constater que l'école et les enseignants semblent agir comme des filtres sur les pratiques

extrascolaires et plus précisément sur l'activité ludique telle que détaillée par Brougère (2005) : la décision semble tout au plus tolérée par les enseignants. Le chapitre 8 interroge d'ailleurs comment ils tentent de la contrôler pendant la séance en classe.

Un autre trait caractéristique des enseignants de l'enquête consiste en une prise en compte importante de la dimension relationnelle du métier, une évolution caractéristique des « nouveaux enseignants » (Chaar, 2023 ; Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004). Adrien, par son vocabulaire relâché, ses plaisanteries ou son usage du jeu vidéo, n'est pas le seul enseignant à l'illustrer. En effet, lorsque les résultats sur l'acquisition de notions scolaires sont décevants, les enquêtés mettent plutôt en avant des acquis en termes de climat de classe. À côté des objectifs notionnels de la séance, il apparaît important pour ces enseignants de construire un lien avec les élèves afin d'obtenir leur adhésion.

2) La relation transformée, un remède contre le sentiment d'impuissance ?

La « cyclothymie de la relation » (Barrère, 2017, p. 37) désigne les variations du climat de classe et par conséquent la qualité du lien entre l'enseignant et les élèves. Elle constitue la principale épreuve des enseignants au cours de leur métier. Les enquêtés sont assez peu diserts sur ces difficultés. Par exemple, Alexis décrit sa première année dans un lycée technologique et professionnel comme un « enfer sur terre » tandis qu'Estelle parle de « catastrophe » pour qualifier son bref passage dans un collège en début de carrière.

La prise en compte de la dimension relationnelle du métier d'enseignant dépend du rapport que les enquêtés entretiennent avec leur profession et les raisons pour lesquelles ils l'exercent. Leurs récits sur leur parcours restent dominés par ce que Géraldine Farges appelle un « sentiment de vocation » (2017, p. 106). Cette expression invite à prendre de la distance avec le récit des enquêtés. En effet, comme développé précédemment, ils ont tendance à relier leur vocation à leur pratique du jeu vidéo. Si ces déclarations font partie de leur pratique savante du jeu vidéo, au sens qu'ils donnent du sens à leur loisir par cette mise en récit, elles masquent sans nul doute d'autres motivations. Par exemple, les enseignants d'histoire semblent donner plus d'importance à leur passion pour la matière enseignée que d'autres enquêtés¹, celle-ci étant parfois liée aux souvenirs d'un professeur particulièrement marquant. L'amour de la discipline reste en effet un facteur prédominant dans le choix du métier (Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004).

D'autres enquêtés mettent plus en avant la relation avec les élèves dans la construction de leur vocation. Cette conception différente conduit à considérer que le rôle de l'enseignant n'est plus limité à celui de transmetteur de connaissances. Par exemple, Chloé (38 ans,

¹ Les enseignants d'histoire-géographie étant sur-représentés dans l'échantillon, je manque d'éléments de comparaison avec les autres disciplines.

Français, collège) avoue être dans une « démarche plutôt sociale du métier », pour expliquer son souhait de travailler avec des élèves décrocheurs et de mettre en place des pratiques pédagogiques destinées à les aider et à les motiver. Cette approche peut s'expliquer par le parcours familial et professionnel des enquêtés. La majorité des enseignants ont suivi un parcours classique en obtenant un master dans leur discipline d'enseignant. Chloé a un parcours particulier : après un CAP coiffure et plusieurs emplois dans la restauration, elle passe son baccalauréat par correspondance pour entamer des études de lettres. Après obtention de son master MEEF, elle travaille quelques années dans la valorisation du patrimoine avant de décider de passer les concours d'enseignement, qu'elle obtient à la deuxième tentative. Elle m'explique ensuite qu'elle prend plaisir à travailler dans ce collège, qui recrute massivement dans les quartiers populaires de la ville, avec des élèves aux parcours « atypiques ». De même, Maxime (27 ans, EMC, Collège) estime que son expérience d'animateur de vacances et les activités réalisées à cette occasion avec les enfants ont eu une influence dans son orientation professionnelle : « le lien avec les gamins, développer des activités etc, c'est toujours ce que j'ai recherché ». De son côté, Laetitia (27 ans, Histoire, collège) s'investit dans plusieurs projets, en collaboration avec la municipalité de la ville où se trouve son établissement, pour sensibiliser les élèves du collège au handicap ou au harcèlement.

Ainsi, le sens qu'ils donnent à leur métier peut-être dépendant de leur contexte d'exercice. Altet estime d'ailleurs que le contexte est l'élément le plus déterminant pour cerner le style de l'enseignant (1993). Cet aspect est particulièrement saillant quand on demande aux enquêtés s'ils sont satisfaits de la séance effectuée. Les réponses diffèrent en fonction du contexte d'enseignement, qu'il soit estimé facile ou difficile (Barrère, 2002a). Ces deux adjectifs caractérisent l'ordre et le niveau scolaire de la classe. Cependant, cette catégorisation n'est pas sans nuance : une classe avec un niveau scolaire élevé peut également causer des difficultés de gestion. Le classement de l'établissement en Réseau d'Éducation Prioritaire ou son Indice de Position Social doit être accompagné par la perception qu'ont les enseignants de leur groupe classe.

Dans une majorité des cas de l'enquête, les enseignants sont peu satisfaits du déroulé de la séance du jour¹. Dans les contextes « faciles », les enquêtés peuvent se contenter de l'amusement et la bonne entente constatée entre élèves. Par exemple, j'échange avec Sébastien après sa séance avec le jeu *Bury me my love* avec sa classe de 3^e : « ... j'avais le sentiment que les élèves ne parlent pas 100 % de la séance en anglais parce que c'est compliqué pour eux mais j'ai l'impression qu'ils s'amuse et qu'on avance et pour moi ce sont des arguments qui sont parlants ». Sébastien se montre peu satisfait de son cours car les

¹ On l'étudiera dans les chapitres suivants mais l'usage du jeu vidéo en classe peut donner lieu à des réceptions variées de la part des élèves et à des difficultés de transmission et de contrôle du dispositif technique. Ces événements ne sont parfois pas anticipés par les enseignants, ce qui entraîne une déception compréhensible.

élèves ont eu tendance à beaucoup trop utiliser la langue française à son goût lors du maniement du jeu. Il trouve néanmoins des motifs de satisfactions dans l'amusement des élèves et l'ambiance de classe. On peut également supposer que, pour éviter de perdre la face devant nous, ces enseignants compensent les tensions aperçues en cours par ces « bons points ».

Avec le *Discovery Tour d'Assassin's Creed*, Etienne (35 ans, Histoire, collège) a déjà pu constater la cyclothymie de la relation sur l'ensemble de ses classes de sixième qui ne réagissent pas toutes avec le même entrain¹. Après la séance, il me fait part de son ressenti : « Ce que j'en ai retenu surtout de positif, c'est, comment dire... C'est comme eux en fait, les voir s'amuser, prendre du plaisir dans mon cours et... retenir des choses quoi. » L'apprentissage n'est pas séparé de l'aspect plaisant de la séance. Tout laisse à penser que le climat de classe est un élément indispensable à la transmission future des connaissances. D'ailleurs, dans ses fiches d'activités, Etienne prend soin de questionner les élèves à l'écrit sur leurs ressentis². Devant la difficulté d'une partie des élèves à jouer à *Crusader Kings II*, Bastien (26 ans, Histoire, lycée³) peut ainsi me dire en fin d'heure : « Le côté jouer sans apprendre me convenait ». Les cas où les enseignants sont totalement satisfaits de la séance, et où l'on peut constater une adéquation quasi totale entre eux et les élèves sur le but du cours sont rares. Ils apparaissent surtout dans les lycées étudiés dans le chapitre précédent⁴.

Dans les établissements et classes plus difficiles, les enquêtés valorisent plutôt le raccrochage d'élèves en difficulté. Mahaut (Histoire, 38 ans, collège REP, IPS 74,8) utilise le jeu vidéo *Call of Duty WWII* dans sa classe de 3^e pour enseigner le génocide des juifs d'Europe, un sujet qui était l'objet de discours complotistes. En utilisant un jeu vidéo abordant cette période, et particulièrement connu des élèves de sa classe, Mahaut espère apaiser la classe et travailler plus sereinement⁵. Faustine (27 ans, Histoire, Collège, IPS 97, 6^e) note également l'effet que sa séance avec le visionnage d'un extrait d'*Assassin's Creed Odyssey* a pu avoir sur les élèves qu'elle considère comme perturbateurs ou en difficultés scolaires : « J'ai demandé à Sami, qui est franchement pas un élève modèle du tout qui a compris que l'Agora c'était le lieu de la vie publique [...] j'ai l'impression qu'Ilyes, on a réussi à capter son intention parce que c'est pas vraiment facile en fait [...] Malik c'est un élève qui est perturbateur mais qui est très intelligent ». En déplaçant la focale du dispositif vers les enseignants, on remarque, notamment pour ceux exerçant dans des établissements difficiles, que la question de

¹ Un jeudi midi, Etienne vient me chercher à la gare de la ville où il enseigne. Lors du trajet en voiture vers le collège, il me confie le manque d'intérêt d'une partie des élèves lors d'une séance menée avec le même dispositif le matin.

² Par exemple, la dernière question de la fiche d'activité sur le film *Unghlorious Bastard* : « Qu'as-tu ressenti pendant le déroulé de la séquence entière ? Ton sentiment a-t-il changé entre le début et la fin ? »

³ IPS 129,8

⁴ Voir p.156 : Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux ».

⁵ La séance de Mahaut est l'objet d'un développement ultérieur. Voir p.422 : L'analyse de la représentation des camps de *Call of Duty WWII* par Mahaut.

l'efficacité concerne plus « la capacité à intéresser les élèves et la capacité à les faire progresser. » (Chaar, 2023, p. 43).

La bonne disposition des élèves à adopter une attitude de travail ne va pas de soi dans tous les établissements, comme en témoigne Nathan (35 ans, Histoire, Collège, IPS 99,9, *Soldats Inconnus*) après son cours avec une classe de 3^e qu'il qualifie de turbulente. La séance s'est montrée décevante sur le plan de la remobilisation de connaissances sur la Grande Guerre¹ : « mais ils ont quand même passé dans l'ensemble un bon moment, donc au moins je suis content [...] ils n'ont pas été réticents [...] ils ne s'insultent pas, ils arrivent quand même à se respecter même dans quelque chose qui peut sortir des clous, et ça m'a fait plaisir de les voir heureux quand même, surtout dans une salle de classe. » Déçu également du manque de lien entre le jeu et les visées culturelles de la séance, Nathan précise que les relations entre les élèves ont été relativement cordiales (« ils ne s'insultent pas »), et laisse entendre que ce n'est pas toujours le cas dans ce collège. Ses déclarations contrebalancent les tensions et les difficultés précédemment observées : il est remarquable que ces propos viennent exclusivement après le cours et qu'ils ne soient pas prononcés en amont comme des objectifs. Cette déception vis-à-vis des résultats en termes d'apprentissages scolaires est donc contrebalancée par la bonne réalisation de l'activité. Ce type d'expérimentation correspond plutôt bien aux résultats d'enquêtes menées dans des collèges de l'éducation prioritaire (Rochex, 1995; Van Zanten, 2012) : dans le cadre de pédagogie de projet, les progrès ne sont pas constatés dans l'acquisition de connaissances mais plutôt dans l'ambiance générale plus pacifiée entre les acteurs du collège. Ce constat n'est pas propre à l'enseignement mais concerne également les professionnels de la médiation (Bonnéry et al., 2021). En effet, dans différents dispositifs d'éducation au cinéma ou à la musique, les objectifs éducatifs sont avancés en premier lieu. Or, devant les difficultés d'appropriations diversifiées des publics et d'évaluation des apprentissages, les médiateurs peuvent se contenter d'un déroulement sans accroc de l'activité, laquelle revêtant pratiquement une dimension autotélique.

Pour les enquêtés, ce type de pratiques pédagogiques peut résoudre, provisoirement, le « fantôme de l'impuissance » (Barrère, 2017, p. 38), une épreuve qui désigne les multiples déceptions, « le sentiment de l'inutilité » (p. 28), qu'ils peuvent ressentir. En ce sens, les motifs de satisfaction se déplacent des notions enseignées vers des considérations plus émotionnelles, morales et relationnelles. Dans ce cas, la bonne entente perçue entre les élèves peut devenir un critère de réussite.

3) Accompagner et prévenir le deuil de la discipline

L'usage du jeu vidéo, et la construction d'un style pédagogique valorisant la mise en activité des élèves, permet de prévenir, voire d'anticiper, le « deuil de la discipline ». Le jeu vidéo leur

¹ Voir p. 438 : La difficile analyse esthétique dans les collèges populaires.

donne en effet l'occasion de travailler leur matière d'une autre manière et de faire preuve d'une expertise particulière notamment en créant eux-mêmes un jeu vidéo (Alexis) ou en diffusant des séquences vidéo de leur propre partie (Faustine). L'adaptation du jeu vidéo en dispositif d'apprentissage traduit bien ce passage « de la discipline à la pédagogie » (Barrère, 2002a, p. 79) au sens où le travail enseignant se concentre plus sur les modalités de transmission et la préparation des supports que sur les connaissances purement disciplinaires. Alexis (29 ans, EMC, Collège REP, IPS 69,5, 4^e, *Ace Attorney*) admet d'ailleurs que le jeu vidéo qu'il a créé est moins complet que des extraits vidéos de procès réels mais qu'il permet de mieux accrocher les élèves : « J'ai déjà essayé de montrer des vidéos de procès et c'est très fastidieux. Ils avaient tendance à s'ennuyer [...] c'est pour ça que j'utilise ce jeu aussi [...] ils n'auront pas l'essentiel, et c'est un peu la limite du cours ». Après sa séance avec le jeu vidéo *Bury me my love*, j'ai pu assister au cours suivant de Sébastien avec une classe de 5^e. Avec le jeu vidéo, les élèves de 3^e étaient en activité par groupe et Sébastien circulait entre eux pour apporter remarques et conseils. Le cours de 5^e semblait bien plus ordinaire : Sébastien était au centre de la classe et distribuait la parole aux élèves dans une série de questions-réponses sur un document iconographique. Il est beaucoup moins satisfait de cette disposition : « la difficulté que j'ai avec les 5^e... c'est extrêmement scolaire, eux ils sont en attente de... dans un schéma "le prof doit me donner des trucs et je vais les noter sur mon cahier" et moi j'ai beaucoup de mal à leur faire intégrer le fait que j'aimerais qu'ils soient plus au centre ». Le passage à une pédagogie où les élèves sont plus actifs, à travers le jeu vidéo, le satisfait bien plus. De même, s'investir dans la vie de l'établissement par les clubs jeux vidéo lors de la pause méridienne, comme Adrien ou Estelle, ou concevoir des projets autour du jeu vidéo, à l'instar de Nathan et Chloé, en dehors des heures de cours, permet assurément de partager leur passion personnelle, d'affirmer un style, pour les plus jeunes, tout en évitant une certaine lassitude du métier pour les plus anciens.

Construire un style pédagogique personnel permet de trouver des « issues » à des problèmes dans l'exercice de son métier. Par ce terme, Lantheaume et Hélou désignent « les moyens imaginés et mobilisés par les enseignants pour contourner, gérer, supporter ou supprimer les difficultés du travail » (2015, p.135). Trois types d'issues sont proposés : les dispositifs institutionnels de prise en charge des enseignants en souffrance, les issues externes, comme la sortie du métier, et les issues internes. Parmi ces dernières, l'investissement, voire le « trop plein d'engagement » (p.136) peut apparaître comme une solution aux problèmes. Utiliser le jeu vidéo en classe peut permettre de surmonter des difficultés de gestion de classe, de tisser un lien plus fort avec les élèves, tout en brisant une certaine monotonie à l'instar des dispositifs d'éducation artistique et culturelle (Barrère, 2019a). Ce style pédagogique, tourné vers la construction d'un lien entre l'enseignant et les élèves par leur mise en activité, correspond à l'évolution des pratiques professionnelles que l'on retrouve dans les travaux de Demailly (1984) et confirmée par des recherches plus récentes sur le métier d'enseignant

(Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004 ; Barrère, 2015). À ce titre, les productions envoyées par e-mail par Etienne (35 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*) pour décrire son style pédagogique illustrent ces différentes manières de s'investir dans son métier : les films de fiction y sont nombreux et ponctuent tous ses chapitres d'histoire. Pour finir, Etienne termine sa liste par un jeu de société qu'il a créé en se basant sur le jeu vidéo *Crusader Kings III* afin d'expliquer les mécanismes du système féodal.

L'utilisation pédagogique du jeu vidéo n'est donc pas une pratique isolée chez les enseignants rencontrés, mais s'inscrit dans un style pédagogique plus large valorisant l'activité de l'élève, une orientation du métier partagée par l'ensemble des enquêtés. L'adoption de ce style pédagogique donne l'occasion d'approcher la carrière enseignante comme « une succession de phases dans la vie professionnelle » (Grosperon & Henriot-Van Zanten, 2001, p. 225). Certains enquêtés utilisent le jeu vidéo en début de carrière, comme Bastien (2 ans d'expérience), Faustine (2), Laetitia (5), Maxime (5) et Anthony (6). Ce sont ceux qui justifient le plus cette pratique par leur culture ludique. Le jeu vidéo apparaît ici comme une ressource de professionnalisation. Les enseignants les plus expérimentés comme Christophe (16 ans d'expérience), Cédric (15), Mahaut (15), Sébastien (18) et Morgane (16) mettent moins en avant leurs pratiques ludiques que leurs cadets. Christophe, Sébastien et Morgane témoignent plutôt de leur besoin de rompre une certaine lassitude dans leurs pratiques par l'introduction du jeu vidéo tandis que Chloé et Mahaut répondent aux difficultés de gestion de classe ou au déficit d'intérêt des élèves. En d'autres termes, pour ces enseignants, le jeu vidéo apporte une solution à des problèmes perçus dans leur établissement ou au besoin de relancer leur intérêt pour leur métier. Adrien (6 ans d'expérience) est une situation intermédiaire par rapport à ces deux catégories. Son style pédagogique, décrit précédemment, lui donne une réputation satisfaisante dans son collège. Dans les multiples dispositifs pédagogiques qu'il a créés, il trouve d'ailleurs une manière de compenser les difficultés du métier : «...plus ça va, plus j'ai l'impression que l'on a de plus en plus de micro-tâches en fait qu'on nous impose [...] je pense que la partie justement pédagogique où je m'éclate le plus [...] où je pourrai réfléchir à de nouvelles activités [...] elle prendra de moins en moins de place quoi. » Selon lui, il lui manque néanmoins un poste fixe dans un établissement afin de pouvoir développer des activités plus ambitieuses. Cette condition pourrait le rapprocher, avec le temps, des enseignants expérimentés décrits plus haut.

Le fait qu'Adrien se qualifie lui-même de « prof-cool » montre que son style pédagogique entre dans la construction, plus ou moins assumée, d'une réputation au sein de l'établissement. Celle-ci entraîne des réceptions diverses parmi les différents membres de la communauté éducative et peut également participer aux évolutions de carrière.

C. La construction d'une réputation et d'une « carrière d'enseignant-joueur »

L'épreuve relative aux « enjeux de la réputation » (Barrère 2017, p.39) décrit une partie des préoccupations des enseignants dans l'exercice de leur métier. Leur style pédagogique, qu'il soit personnel, relationnel ou didactique, peut être l'objet de jugements provenant des différents acteurs de l'établissement mais déboucher également sur différentes formes d'évolution de carrière. Ces dernières dépendent cependant de la réputation construite au sein de l'établissement. Certains enquêtés, notamment ceux travaillant en collège, emploient volontiers eux-mêmes le terme de « prof-cool » pour décrire les réactions des élèves lors de l'introduction du jeu vidéo dans leurs cours. Les enseignants en début de carrière sont en quête de cette réputation en même temps que celle de leur stabilité dans un établissement. Grâce à leur évolution pédagogique, les plus expérimentés savent actuellement récolter les fruits d'une réputation, construite depuis plusieurs années et parfois hors de l'établissement.

1) Avec les élèves : entre « prof-cool » et « prof-geek »

Déjà employé par Adrien lui-même, ce terme de « prof-cool » n'est pas de ma création mais est bien utilisé par plusieurs enseignants de l'enquête lorsqu'on leur demande si le jeu vidéo a fait évoluer la relation avec les élèves. Bastien (26 ans, Histoire, Lycée, *Crusader Kings II* et *Cities Skyline*) en témoigne : « J'ai très vite une image de prof-cool parce que aussi, je fais très vite référence à la culture des élèves que pour l'instant je partage toujours, culture jeu vidéo, bandes dessinées, manga surtout... ». Les élèves repèrent assez rapidement ces signes extérieurs de « gaming » :

Élève 1, garçon : Il a un PC Corsair¹ avec Discord dans la barre de tâche donc... (rire général)

RV : C'est un signe de jeu vidéo ?

Élève 2, garçon : Déjà ouais, même son fond d'écran il a un diaporama, c'est que des trucs de jeu vidéo.

Élève 1, garçon : Quand on a commencé le cours sur la métropolisation, il a fait son cours avec des références de Batman et de Superman, donc... aux comics en général.

C'est également le cas de Chloé (38 ans, Français, Collège, *Limbo*) : « Je pense que j'ai gagné des points en « prof cool quoi, c'est sûr mais après... ». Si cette expression fait référence à l'affect que les élèves ont pour leur professeur, il s'agit à présent de détailler ce qui se cache derrière l'usage de cette expression.

¹ C'est un fabricant de « PC gaming », c'est-à-dire des ordinateurs spécialement configurés pour la pratique du jeu vidéo.

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Odyssey*, entretien post-observation

RV : Les élèves étaient surpris que tu utilises un jeu ?

Collègue de Faustine (CF) : Plus du fait de me voir jouer qu'autre chose, c'est ça qui est... le contenu, je pense qu'il y'en a certains qui ont occulté le contenu pour de ce qu'ils ont vu pour juste... observer que bah j'étais un être humain et que je jouais. C'était plus le côté humain que pédagogique.

Faustine : ça, ça les intrigue !

RV : Plus le fait que toi tu joues que le jeu en lui-même...

CF : C'est pour ça, c'est très étrange, ça déplace totalement le regard.

Faustine : Est-ce que ça change le regard des élèves après ?

CF : Si parce que y'en a plusieurs qui sont venus un peu plus tard pour me poser des questions sur les jeux auxquels je jouais, même les séries... là ça y est, les 3^e sont partis sur les séries que je regardais

Faustine : C'est vrai ça moi aussi. Pas les séries mais tout de suite les jeux, c'est « madame, vous jouez quoi comme type de jeu, vous jouez à GTA ? »

Cet échange s'est déroulé après le cours de Faustine avec sa classe de sixième et *Assassin's Creed Odyssey*. Nous étions accompagnés par son collègue de Lettres classiques qui a également utilisé le jeu, en apportant sa console cette fois, dans son cours de latin. Son retour confirme d'ailleurs la difficulté de lier le ludique et la transmission de connaissances avec *Assassin's Creed* (« je pense qu'il y'en a certains qui ont occulté le contenu [...] pour juste... observer que bah j'étais un être humain et que je jouais »). Seulement, ici, c'est également la dimension personnelle de l'usage du jeu qui ressort. Les discussions citées par les enseignants se déroulent plutôt en marge des cours, sous la forme d'échanges informels après la classe. En revanche, quand elles interviennent pendant la séance, le sujet est rapidement écarté par les enseignants.

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Odyssey*, observation de la séance

- Garçon 1, bons résultats scolaires : Madame, le jeu vous l'avez acheté juste pour ça ? [*ça désignant le cours du jour*]

- Faustine : Mais non, c'est juste que je l'ai testé, j'ai vu qu'il y avait du potentiel.

Faustine répond par un argument d'ordre didactique à l'élève, mettant ainsi de côté l'évocation de sa culture ludique qui relève plus de la dimension du privé et risque d'ouvrir la porte à une discussion sortant des objectifs du cours. En entretien, elle m'avait pourtant immédiatement parlé de sa passion pour les jeux vidéo, qu'elle ne souhaite pas partager sur l'instant en classe. La préparation chronophage de ce type de dispositif, qui suppose l'enregistrement d'une séquence de jeu pour Faustine ou la conception d'un jeu pour Alexis, trouve une forme de récompense dans la reconnaissance des élèves. Si on reprend les épreuves enseignantes décrites par Anne Barrère, ces enseignants développent de nouvelles compétences tout en mettant à profit leur culture ludique, de sorte à limiter le deuil de leur discipline de formation : « Eux ils adorent le fait, ça je le savais déjà, mais que ce soit moi qui ai joué, je t'avais dit la question qui revenait de tous, c'était que ça soit la prof qui ait produit le jeu pour eux. » (Faustine, entretien post-observation). Il arrive en effet fréquemment que

les élèves demandent en plein cours si le jeu du jour est une conception de l'enseignant : « Wow, super prof d'EMC ! » s'exclame un élève d'Alexis quand il apprend que c'est son enseignant qui a créé le scénario du jeu du jour.

Comme pour Faustine questionnée par des élèves à la fin de la séance, cette proximité permet à certains enquêtés d'avoir des échanges avec les élèves autour de leurs pratiques culturelles, notamment vidéoludiques : « Certains élèves, ils savent que je suis joueur donc au contraire pour eux c'est un moment qu'ils peuvent partager avec moi ou qu'ils ne peuvent pas partager avec leurs parents souvent » (Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, 5^e, *Minecraft*). Les enseignants en lycée témoignent également de ce retour : « C'est vrai que heu... quand on parle de jeu vidéo que ça soit dans les couloirs ou dans la salle de classe [...] il y a un petit truc en plus pour eux comme pour moi, donc c'est vrai que ça fait du bien de sortir d'un truc un peu routinier aussi » (Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, 1^{ère}, *This war of mine*).

Ces moments privilégiés se déroulent généralement hors des cours, à la fin de l'heure par exemple et le plus souvent hors de ma caméra et de ma présence. Etienne, enseignant d'histoire en collège, parle également de ces moments particuliers du cours : « ils savent très vite que je joue beaucoup aux jeux vidéo, que je regarde beaucoup de films et de séries parce que je leur donne des fiches pour aller plus loin et je leur parle beaucoup de jeux vidéo naturellement quand on est en classe, [...] ils ont appris à me connaître. » Etienne partage volontiers ses passions avec les élèves sous la forme d'anecdotes ou de recommandations. Quand je l'ai rencontré, Etienne était remplaçant dans son académie depuis huit ans, il en était à une quinzaine d'établissements fréquentés. Cette exposition de ses passions aux élèves participe d'une stratégie de fraternisation (Woods, 1997) qui permet sûrement à Etienne de trouver de la stabilité dans une situation professionnelle constamment en mouvement. En entretien, les élèves d'Etienne confirment cette dimension tout en apportant d'autres éléments :

Élève 1, garçon, assez agité pendant la séance : Après, c'est le plus sympa de nos profs quand même.

RV : Ah oui ? Juste parce qu'il joue ?

Élève 1 : Non, c'est parce qu'il est gentil.

Élève 2, fille : On a le droit de parler en fait, il nous le dit quand on va sur son ordinateur, il nous dit qu'on peut parler.

Élève 3, garçon : Il se met un peu plus à notre place.

À l'instar du cas d'Adrien, cette proximité n'est pas à lier au simple usage du jeu vidéo mais touche également au style personnel d'Etienne (Altet, 1993b), qui est l'enquêté qui fournissait déjà le plus de détails sur les pratiques vidéoludiques des élèves. En classe, Etienne effectue tout au plus quelques rappels au calme lors de l'utilisation d'*Assassin's Creed Discovery Tour*. Ces bons rapports se manifestent parfois par certaines anecdotes, comme Etienne qui se rappelle d'une élève qui lui avait offert un petit bonhomme *Minecraft*. Ces différentes scènes rappellent le caractère relationnel du métier d'enseignant (Barrère, 2002), voire sa dimension

affective (Maroy, 2006). Cette orientation du travail, notamment pour les enseignants travaillant dans des établissements difficiles, caractérise la socialisation secondaire au métier. Van Zanten (2012) utilise cette notion provenant notamment des travaux de Becker et Strauss, pour qualifier l'adaptation nécessaire des enseignants exerçant dans cette catégorie d'établissement. Les pratiques des enseignants observés peuvent également être assimilées à des stratégies de survie, au sens de Peter Woods (1997). Par ce terme, l'ethnographe anglais décrit les moyens adoptés par les enseignants pour contrôler la situation d'enseignement. Le style pédagogique que l'on vient de décrire ici se rapproche de la « stratégie de fraternisation », c'est-à-dire l'exploitation de jeux, de films, l'utilisation d'un vocabulaire relâché, de l'humour, voire d'un langage familier. Toujours selon Woods, ces multiples techniques permettaient d'augmenter la participation et ainsi d'accroître le contrôle et la maîtrise de l'enseignant sur ses classes. Ces moments prennent parfois la forme de petites récompenses à destination de la classe, comme le signifie Nathan pour l'utilisation du cinéma : « ils aiment bien toujours avoir un petit film ».

L'échange conflictuel avec un·e enquêté·e¹, décrit dans le chapitre 2, rappelle que cette composante du métier n'est pas évidente à assumer, notamment pour de jeunes enseignants en construction de leur autorité professionnelle. De plus, cette image de « prof-cool » n'est pas perçue positivement dans tous les contextes :

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Pierre réagit à une réflexion d'une élève : « On atteint un *level* très intéressant ». Le mot *level*² amuse les filles du premier rang.

Deux élèves sourient après cette utilisation d'un terme issu du monde du jeu vidéo par leur enseignant de philosophie. Cette réaction n'est pas négative en soi mais elle dénote d'un léger décalage entre l'enseignant et les élèves. Pierre a d'ailleurs conscience de l'image qu'il peut renvoyer auprès des élèves : « Après dans les bahuts tu sais, on a des réputations, et là je crois que la mienne elle est faite hein... je suis un "gros geek" hein je passe mon temps sur Steam³ et voilà, c'est ça le truc donc les élèves ont juste la confirmation de ça. » La description est loin d'être aussi positive que les « profs-cools » précédents. En général, les lycéennes adhèrent moins à cet aspect de la personnalité de leur enseignant. Se déclarant généralement moins joueuses que leurs homologues masculins, elles peinent parfois à rentrer dans l'activité : « C'est un jeu du prof, donc on doit jouer quoi mais si je ne pouvais pas y jouer... » (Élève de Bastien, fille, Histoire, Lycée, *Crusader Kings II*). Le jeu vidéo peut parfois être considéré comme une lubie de l'enseignant qui souhaite avant tout partager une passion. Les élèves

¹ Voir p.102 : Celui qui critique, celui qui trahit.

² Terme signifiant un « niveau » d'un jeu vidéo.

³ Steam est une plateforme de téléchargement de jeux vidéo sur ordinateur.

plus âgés et les plus scolaires peuvent douter de la pertinence de cette utilisation d'un dispositif qui ne va pas de soi dans un usage scolaire. Ces cas sont plus représentés dans les lycées de l'enquête, ce qui n'empêche pas certaines d'entre elles de s'investir dans l'activité proposée¹. Cela peut faire écho aux comportements des bons élèves des établissements favorisés qui, par leur aisance scolaire, peuvent prendre leur distance avec leurs enseignants (Boulin & Netter, 2023), à l'inverse des élèves plus jeunes et plus en difficultés qui sont plus dépendants de leur aide.

Néanmoins, dans des collèges plus difficiles, les enseignants se montrent prudents face à cette connivence entre adulte et élèves : « En même temps, je tiens pas trop à avoir ce côté cool parce que voilà c'est quand même des élèves très difficiles, je tiens à garder de la distance donc on va dire que même si je jouais à *Fortnite* je leur dirai pas ». (Karim, 29 ans, enseignant en SEGPA). Selon certains enseignants, cette connivence n'est en effet pas sans risque. En entretien après la séance avec le jeu *Crusader Kings II*, Bastien regrette le comportement que peuvent avoir les garçons de classe, particulièrement enthousiastes pendant la partie : « ils ont tendance à me prendre pour leur pote ». La rentabilité de la réputation peut également dépendre d'autres paramètres, comme en témoigne ce retour de Chloé.

Chloé, 38 ans, Français, Collège, 5^e, *Limbo*, entretien post-observation

Je pense que j'ai gagné des points en « prof cool » quoi, c'est sûr mais après... j'ai plus de souvenirs sur la classe dont j'étais prof principale et donc là les rapports sont peut-être moins biaisés parce que c'est des élèves que je suis, si je suis amenée à avoir des discussions assez régulièrement puisqu'on a une demi-heure de bilan de classe chaque semaine donc ouais... peut-être que ça a changé quelque chose en tout cas c'est sûr, d'un coup je me mets à leur portée donc et puis je leur dis aussi « han mais moi aussi j'ai galéré » ils se disent « ah ouais elle est un peu comme nous, des fois c'est un peu la *loose* aussi pour elle » donc ouais [...] ça me rend un peu plus humaine mais après on a des bons rapports avec nos élèves là, [...] il y a 240 élèves donc on connaît tous les gamins donc en fait les rapports entre les adultes et les profs ils sont déjà particuliers.

L'effet « prof-cool » ne dépend pas exclusivement du dispositif ou de la personnalité de l'enseignante. Même si elle s'avoue joueuse (« ça me rend un peu plus humaine »), elle rappelle l'importance du statut de professeur principal qui peut influencer sur la relation avec les élèves. Pour finir, le fonctionnement de cet établissement de petite taille, qu'elle décrit ailleurs comme familial, aide à construire une proximité avec les élèves. La description de Chloé relève assez bien des résultats de Bressoux (2001) sur la difficulté de cerner un « effet-maître » tant les actions de l'enseignant dépendent et interagissent avec le contexte d'exercice du métier qui prend dès lors une grande importance. Reste qu'apporter des jeux vidéo à l'école ne passe pas inaperçu. Si les élèves de Bastien (Histoire, Lycée, 2^{nde}, *Cities Skyline*) ou d'Etienne (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*) notent avec amusement les icônes de jeux vidéo sur les ordinateurs de leur professeur, ces signes extérieurs de

¹ On fait ici références aux élèves de Pierre en philosophie. Voir p.180.

« gamers » n'échappent pas non plus à certains collègues. En effet, loin d'être limitée aux élèves qui qualifient leur enseignant de « geek », cette méfiance peut également se retrouver chez les collègues des enquêtés.

2) Dans l'établissement : entre indifférence polie et intérêt limité

Au sein de leur établissement, les enquêtés peinent à échanger avec leurs collègues sur l'usage pédagogique des jeux vidéo, même lorsqu'ils se montrent ouverts à partager leurs séquences. Les échanges de pratiques semblent plus faciles quand ils peuvent s'appuyer sur des relations affinitaires, ce qui est plutôt le cas des enseignants expérimentés qui sont bien intégrés à leur établissement d'exercice.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, entretien pré-observation

Quand je joue au lycée, j'ai ma valise. Parce que j'ai un ordi qui est trop gros, du coup je prends ma valise. Alors à chaque fois que j'ai ma valise, on me demande « ah tu pars en week-end » [...] là du coup, c'est l'occasion de voir la réaction qu'ils ont [...] ça se partage en deux, les gens qui disent « ah ouais, bah c'est marrant qu'est-ce que tu fais » et des gens qui te le disent pas directement mais qui pensent que c'est... voilà... un peu démago.

Moqué pour l'équipement qu'il apporte au lycée lorsqu'il utilise un jeu vidéo, Pierre illustre ici le soupçon de démagogie qui pèse sur ceux qui utilisent les références culturelles juvéniles dans leurs pratiques pédagogiques (Barrère, 2005). Les enseignants soulignent régulièrement le manque d'intérêt de leurs collègues envers leur pratique pédagogique. Etienne se retrouve assez isolé dans les deux collèges dans lesquels il exerce en 2019-2020.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien pré-observation

RV : Du coup, est-ce que tu en parles de ce genre de pratique aux autres collègues d'histoire dans tes bahuts ?

Etienne : Alors comme c'est des tout petits bahuts on est assez peu de collègues [...] alors dans le collège de campagne des retours plutôt positifs, « oh c'est cool faudrait me montrer » mais au final jamais personne ne vient et du côté du collège de ville par contre, je ne les connais pas trop [...] je sens... plutôt une réticence ou un désintérêt profond pour ce que je peux faire.

RV : Ils sont plus âgés ?

Etienne : Et non en plus ! Ils sont de mon âge, ils ont entre 33 et 40 ans mais ouais non, c'est une pratique qu'ils n'ont pas je pense, quand je leur en parle ils sont... « ah bon ? » et ça va pas plus loin que ça.

RV : Comment tu leur présentes ça ?

Etienne : C'est en classe quand ils rentrent en fait, on partage les mêmes salles, quand ils rentrent je suis en train de ranger la Playstation et bah là pour le coup je leur dis « tu vois j'étais avec les 6^e on était parti à Olympie » [...] je n'ai eu qu'un « ok », ça n'enthousiasme pas les foules quoi.

Pour Etienne (35 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*), son statut de TZR et son service partagé sur plusieurs établissements ne lui permettent pas d'être suffisamment intégré aux équipes pédagogiques. À la fin de l'échange, Etienne s'arrête sur le manque d'intérêt du collègue qui devait occuper la salle après lui. L'objectif pédagogique (« on était parti à Olympie ») semble peser peu face à la console de jeu posée sur le bureau du professeur. Lors de ma venue, je suis passé par les deux salles des professeurs de chaque établissement pour qu'Etienne me présente sommairement à ses collègues. Aucune discussion ne se fit sur la pédagogie d'Etienne ou sur l'usage des jeux vidéo.

À l'instar d'Etienne, une partie des enseignants de l'enquête vivent leur utilisation du jeu vidéo dans un isolement teinté d'indifférence. Être nouveau dans un établissement est un frein pour pratiquer le jeu vidéo, ou tout simplement pour en parler à ses collègues. Malgré sa notoriété dans son académie, Christophe (47 ans, Technologie, Collège) n'a pas souhaité utiliser *Minecraft* dès son arrivée dans son nouvel établissement : « je ne suis pas arrivé avec *Minecraft* parce que justement, je me suis dit que je vais y aller doucement [...] c'est que ça peut les mettre mal à l'aise, parce qu'ils peuvent se dire... Lui fait du jeu vidéo, moi je n'en fais pas. Les élèves vont peut-être me demander de faire la même chose et je n'ai pas envie ».

Plus que l'ancienneté dans le métier, c'est surtout celle dans l'établissement qui apparaît comme un facteur important pour comprendre comment une pédagogie peut prendre place dans la pratique d'un enseignant. Certains enquêtés parlent également une fracture générationnelle comme Faustine : « Mon ancien établissement, c'était un établissement de fin de carrière, décalage total par rapport au jeu vidéo, ça les surprenait alors j'avais des collègues qui étaient complètement réfractaires par rapport à ça [...] Pas désagréables mais vraiment un peu l'air de dire "elle est mignonne la stagiaire mais elle fait son truc". » Anthony rencontre aussi un décalage similaire en parlant de ses collègues : « Je pense que c'est des gens qui ont déjà joué à *Tetris* ou à *Mario Bros* y'a 15 ans et en fait depuis ils jouent plus du tout donc ça ne leur vient pas à l'esprit d'essayer, je pense qu'il y a de ça beaucoup ». Les cas de Pierre (35 ans, Philosophie, lycée) ou Mahaut (38 ans, Histoire, collège REP) montrent néanmoins que l'écart générationnel n'est pas un élément suffisant pour expliquer le peu d'intérêt de leur entourage professionnel. Les deux enseignants échangent en effet avec des collègues de leur âge, voire plus jeunes, sur leur pratique pédagogique mais sans toutefois les convaincre de passer le cap. Transmettre des cours utilisables clés en main apparaît plus persuasif même s'il est difficile d'en estimer la réappropriation par leurs collègues : « J'ai déjà filé [les documents de la séance] à deux collègues, je ne sais pas s'ils l'ont récupéré particulièrement, je pense pas parce qu'ils ne m'ont pas demandé la vidéo donc... » (Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, 3^e, *Call of Duty WWII*). Si la plupart des enquêtés sont volontaires pour montrer leur préparation aux autres enseignants, le résultat de cet investissement est marqué par une certaine déception comme pour Anthony (33 ans, collège, FLE, *Where is cat*) : « J'ai quelques profs qui m'ont posé des questions, mais globalement la majorité est indifférente. ». À

l'inverse, ce relatif isolement peut également être considéré comme un avantage. Par exemple, Pierre (35 ans, Philosophie, lycée, Terminale L, *Papers, Please*) exerce dans un « très gros lycée » qui lui permet d'évoluer dans une certaine discrétion. Estelle (28 ans, Histoire, Lycée général, 1^{ère}, *This war of mine*) constate un isolement similaire malgré des collègues ponctuellement intéressés. En revanche, le proviseur du lycée d'Estelle, lui-même adepte de jeu vidéo, est rentré dans la salle de classe pendant la séance observée afin d'échanger avec l'enseignante. De plus, cette séance particulière a été l'objet d'un article dans le journal des lycéens de l'établissement.

Plus précisément, la direction et le projet d'établissement peuvent expliquer l'accueil favorable, ou non, de la pratique. Si Chloé (38 ans, Français, Collège) n'a éprouvé aucune difficulté pour utiliser un jeu vidéo, c'est en partie grâce au profil atypique de son établissement. Ce dernier étant labelisé « collège numérique », la direction soutient de nombreux projets qualifiés d'innovants et peut déroger aux règles de mutations académiques en sélectionnant elle-même une partie des enseignants. Chloé a été recrutée par le chef d'établissement de son collège : « ils m'ont demandé un CV, voilà, mes expériences professionnelles, effectivement une réflexion sur l'école, un entretien [...] moi j'ai eu comme question ce qu'on imaginait comme classe idéale, [...] il fallait une réflexion sur l'école quand même, sur notre pédagogie ». Son style pédagogique s'est donc trouvé en adéquation avec le projet de l'établissement. Pour elle, c'est une évolution de carrière au sens d'une « une succession de changements d'établissement » (Grosperon & Henriot-Van Zanten, 2001, p. 225). Tout comme le statut, l'ancienneté dans l'établissement ou la culture ludique, le lieu d'exercice du métier est un facteur expliquant la perception de cette pédagogie.

Pour mettre en place des pratiques pédagogiques en équipe, il est au préalable nécessaire d'entretenir des relations amicales avec ses collègues et d'être bien intégré à l'établissement. En tant que formateur académique, Sébastien (42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me, my love*) souhaite partager ses expérimentations pédagogiques mais se heurte, comme les enquêtés en début de carrière, au manque de retour des autres (« c'est un peu ma déception »). Il a cependant réussi à convaincre Thierry (41 ans, Anglais, Collège privé), un de ses collègues d'anglais, de tenter l'expérience. J'ai pu échanger avec lui en entretien : « Sébastien et moi ont fait pas mal de covoiturages ensemble [...] donc en fait on discute souvent en voiture ». Tout comme Sébastien, Cédric (41 ans, Technologie, Collège) peine à trouver des collègues intéressés pour travailler sur *Minecraft* avec lui. Les échanges ont parfois été compliqués avec ses collègues : « Convaincre les collègues de travailler avec *Minecraft* ils considèrent ça comme pas envisageable [...] les collègues ils ont l'impression que je bosse pas, que je joue parce qu'on utilise des *Lego*, on utilise *Minecraft* » Comme Sébastien avec son collègue Thierry, Cédric a fini par convaincre Laurent, un collègue d'arts plastiques, de monter un projet *Minecraft* autour de la technologie et de sa propre discipline. Entre deux séances de technologie avec la classe de Cédric, j'ai pu échanger avec Laurent dans sa salle.

Laurent (47 ans, Arts plastiques, collègue de Cédric)

Avec Cédric on se connaît bien, on se voit ici, on se voit même à l'extérieur du boulot, donc il y a une espèce de confiance mutuelle qui s'est installée au fil des années l'un envers l'autre. Moi je ne suis pas du tout là-dedans, clairement, je suis assez éloigné de toute la sphère du numérique. [...] Comme je savais que Cédric avait déjà travaillé sur les utilisations pédagogiques de *Minecraft* puisqu'il avait publié un livre qui avait rencontré un certain succès. [...] C'est une confiance qui s'est construite amicalement.

À la lecture de ses propos, le goût pour le jeu vidéo n'est pas un facteur explicatif de son implication dans ce projet. Si Laurent avance plutôt la relation amicale entretenue avec Cédric, le livre que ce dernier a publié a contribué à crédibiliser son approche auprès de ses collègues. Si l'établissement lui offre une grande latitude dans le choix des pratiques pédagogiques, elle a aussi pu compter sur un collègue formateur académique, exerçant également dans son collège, pour mettre en place ces séances. Travailler avec une « bande de copains », comme en témoigne Nathan (Histoire, collège, 3^e, *Soldats Inconnus*), est un avantage indéniable. Cet enseignant a pu compter sur le soutien de sa collègue de français pour bâtir un projet autour des jeux vidéo et de l'histoire en mobilisant *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* : « Elle aime bien jouer aussi, c'est parti de conversations bah c'est celle qui m'a fait découvrir le jeu *Hadès*. Bah j'ai dit, j'ai fait ça l'année dernière, c'est un petit truc avec la classe que l'on a en commun, si ça te dit de te greffer à nous de temps en temps et elle a accepté d'emblée ». Les enseignants de collège fonctionnent plus par projet collectif que leurs homologues de lycée. C'est grâce à un groupe de collègues avec lesquels il s'entend bien que Gaëtan, enseignant de lettres classiques dans un collège REP +, a pu imposer un projet centré autour du jeu vidéo.

Je suis très proche du collègue d'histoire donc forcément on en a discuté, c'est un joueur [...] donc forcément voilà c'est plus facile de proposer ce genre de chose parce que forcément derrière on sait que ça va marcher, ensuite la collègue d'anglais [...] y'en a qu'une qui est très dynamique dans l'établissement donc on lui a proposé à elle (*rire*) mais elle a tout de suite dit oui parce que tout ce qui est projet etc, elle accroche, et la collègue d'allemand on lui a dit qu'on pouvait l'inviter dans le projet [...] elle a tout de suite dit oui aussi. [...] C'est vrai que c'est une souffrance de travailler dans cet établissement parce que c'est compliqué de trouver des collègues avec qui bosser et là j'ai trouvé mon petit cocon, mon petit groupe de collègues et ça fait vraiment plaisir de voir que finalement il y en a quand même quelques-uns qui sont motivés par rapport à ça.

L'étude des relations déclarées par les enquêtés permet de mieux comprendre la dimension affinitaire des sociabilités au cœur du métier d'enseignant (Barrère, 2015). En voiture avec Sébastien et Laurent, au détour d'une conversation sur le jeu vidéo entre Bastien et sa collègue de français ou autour d'un projet pédagogique pour Gaëtan et son « cocon », dans ces établissements, l'usage pédagogique du jeu vidéo se diffuse surtout de façon informelle. Or, ce type d'initiatives n'est pas sans créer des tensions comme le précise Gaëtan : « on a subi quelques critiques, notamment des collègues qui disaient "oui mais la rupture des

chances là, ça va pas, y'a une rupture d'égalité [...] c'est beaucoup de moyens pour une seule classe" ». Ces critiques ne sont pas sans rappeler les réceptions de certains projets artistiques et culturels qui cristallisent les désaccords d'enseignants sur l'allocation de moyens financiers limités (Barrère & Montoya, 2019).

Dans les établissements difficiles, à cause du taux d'échec important des élèves, les enseignants trouvent satisfaction dans les échanges et la collaboration avec leurs collègues (Van Zanten, 2012). Cette dimension manque aux enseignants remplaçants de l'enquête. À l'inverse, les professeurs présents depuis plusieurs années dans leur collège trouvent en leurs collègues des points d'appui pour imposer leur style pédagogique. Celui-ci peut cependant être sujet à critiques. Pour expliquer « pourquoi les enseignants ne travaillent pas en équipe », Anne Barrère (2002) détaille la culture critique du milieu enseignant vis-à-vis de leurs collègues en trois catégories : ceux qui ne renouvellent jamais leur cours, ceux qui sont trop méprisants envers les élèves et ceux qui se font chahuter par leur classe. Les enseignants de l'enquête sont confrontés à une autre critique : celle du professeur démagogue à l'image de Pierre accompagné de sa valise ou Etienne et sa console posée sur le bureau de la salle. Woods (1997) expliquait d'ailleurs que les enseignants usant de stratégies de fraternisation pouvaient subir, plus ou moins directement, les critiques de leurs collègues plus âgés.

Les relations avec les parents d'élèves est un enjeu important au cœur du métier d'enseignant que ça soit en France, au Québec (Tardif & Lessard, 1999), en Suisse (Payet, 2017) ou aux Etats-Unis (Becker, 1952a). Le dialogue et la collaboration avec eux sont recherchés par les enseignants surtout dans le primaire et dans les établissements du secondaire fréquentés par des familles populaires (Périer, 2018). Dans le cas de l'enquête, connaître les relations qu'entretiennent les enquêtés avec les parents d'élèves, s'est avéré difficile d'accès. La grande majorité des enseignants explique qu'il n'a aucun retour des parents. On touche ici à une limite possible des entretiens : on peut supposer que les enquêtés ne souhaitent pas s'étendre sur d'éventuels accrochages avec les parents d'élèves. Les motifs de satisfaction existent mais sont rares, comme l'illustre Adrien travaillant dans un collège de centre-ville majoritairement fréquenté par des familles aisées (IPS 122,6) : « j'ai même des parents qui m'ont dit, quand on remettait les bulletins, que [le jeu utilisé en classe] allait être l'un des cadeaux de Noël pour leurs enfants, ça me faisait marrer ». Estelle (IPS 120,2) a également reçu des compliments de certains parents quand elle a fait venir un professionnel du jeu vidéo pour échanger avec les élèves sur leur orientation professionnelle. Chloé évoque rapidement un échange avec un parent concernant la violence graphique de *Limbo*. Seul Cédric m'a fait part d'un réel problème dans sa relation avec eux.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, IPS 102, 5e, *Minecraft*, entretien post-observation

...les parents au conseil de classe, systématiquement, enfin voilà c'est courant, dès que ça sort du cadre il faut justifier [...] la réaction des parents, ça a été difficile au début, je m'en suis un peu pris

plein la tête [...] Pour eux, les élèves ne travaillaient plus, ils ne faisaient plus de cours, ça ne servait plus à rien, enfin déjà que ça servait à rien la techno... [...] et puis après à la fin de l'année quand ils ont enfin pu voir les productions des enfants, ils se sont rendus compte qu'il y avait énormément de travail derrière.

Selon ses propos, Cédric a connu beaucoup de difficultés avec les parents d'élèves en décidant d'utiliser un jeu vidéo, en plus de se sentir dévalorisé par le fait d'enseigner une discipline considérée comme mineure dans la hiérarchie scolaire. Le cas de Cédric illustre le manque de reconnaissance du travail accompli ressenti par les enseignants (Barrère, 2002a) et en particulier du côté des parents d'élèves (Tardif & Lessard, 1999). Pour contrer ces doutes, Cédric a dû montrer des preuves de travail bien fait : les productions des élèves dans *Minecraft* ont été présentées aux parents d'élèves lors de journées portes ouvertes ou rendues consultables sur le site internet de l'établissement. De son côté, Adrien a souhaité mettre au courant les parents de ses classes de 4^e : « quand je rédige le cahier de texte [...] j'explique ma démarche parce que c'est vrai que... je ressens le besoin [...] de leur expliquer pourquoi j'utilise le jeu vidéo [...] c'est un moment aussi critique où l'on essaye de voir qu'est ce qui est fait pour le jeu et qu'est ce qui est fait pour les connaissances ». L'enseignant semble vouloir rassurer les parents en leur expliquant qu'il ne prend pas le jeu vidéo comme une reproduction fidèle de la « réalité » mais qu'il le critiquera en classe avec les élèves. En présentant son projet sur la mémoire de la Grande Guerre aux parents d'élèves de son collège, Nathan fait une démarche analogue : « j'ai un petit peu expliqué vite fait le projet aux parents¹ [...] alors j'ai pas dit au début que c'était en lien avec le jeu vidéo que je voulais pas que les élèves me posent trente-six milles questions et bon, je pense que cela devrait aller justement, vu qu'il y a une finalité qui est un dossier à réaliser bon qui sera noté de toute façon ». Nathan évite donc de parler directement du jeu vidéo en mettant plutôt en avant le travail à réaliser, à l'instar d'Adrien et Cédric.

À cet égard, expliquer et justifier sa démarche rentre dans la préparation de la séance. Par conséquent, la scolarisation du jeu vidéo et sa mise en forme éducative ne sont pas uniquement à destination des élèves mais également de l'ensemble de la communauté éducative. Le travail produit permet de prouver que l'usage du jeu vidéo n'est pas tourné vers le divertissement, ce qui est censé rassurer les membres de la communauté éducative.

J'interroge également les enquêtés sur leur rapport avec leurs inspecteurs et notamment s'ils tenteraient d'utiliser le jeu vidéo en séance d'inspection. Les réponses ont été variées. Certains, comme Etienne, Laetitia ou Sébastien, sont totalement ouverts à cette idée : « Je le tenterais avec plaisir [...] je ne serais pas réticent, au contraire même » (Etienne). Mahaut était déçue par l'absence de retour en présentant sa programmation de l'année qui contenait sa séance avec *Call of Duty WWII* : « j'ai pas eu de retour particulier [...] l'approche lui

¹ Le projet de Nathan est décrit p.147.

semblait pertinente mais [...] ça l'a pas comment dire ... interpellé plus que ça, mais il l'a noté quand même ! ». Gaëtan a été marqué par le retour négatif de son inspecteur suite à une séance de grammaire avec un jeu de société¹ estimant que l'aspect ludique d'une activité pouvait mettre les élèves fragiles en difficulté. Ce retour contraste avec celui de sa direction qui le soutient, lui et les membres de son « cocon », dans leur projet pédagogique en leur adjoignant ressources et heures supplémentaires. En revanche, Alexis et Cédric montrent une hostilité importante vis-à-vis du corps d'inspection, après des échanges tendus : « J'ai aucune confiance envers les inspecteurs, et puis la première année que je me suis fait inspecter, dans la programmation il avait vu que j'utilisais *Assassin's Creed* [...] il a eu un truc assez méprisant, disant "attention à ça...", c'est un inspecteur [...] qui n'est pas particulièrement connu pour être ouvert d'esprit et qui s'écoute beaucoup parler, donc du coup, je ne le tenterai pas pour pas me mettre en difficulté » (Alexis, 29 ans, EMC, Collège REP). Il est cependant difficile d'affirmer que cette tension avec leur inspecteur ne provient que de l'usage du jeu vidéo ou si d'autres paramètres rentrent en ligne de compte. Ces retours tranchent cependant avec les cas où des *serious games* sont imposés par l'inspection académique. Dans ce cadre, l'usage du dispositif ludique est favorisé parce qu'il fait partie d'un programme institutionnel et politique valorisant l'innovation pédagogique (Potier, 2017). Dans mon enquête, l'usage du jeu vidéo est de l'initiative seule des enquêtés et ils ne peuvent s'appuyer que sur leurs propres ressources et celles de leur établissement. En réponse aux critiques reçues, les enquêtés justifient le jeu vidéo par le travail demandé aux élèves.

Laeticia, 27 ans, Histoire, Collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*, entretien pré-observation

Laeticia : [Pour l'inspection] le jeu vidéo moi je trouve qu'il n'y a pas de problème.

RV : Justement, comment tu le justifierais ?

Laeticia : Alors moi je mettrais en avant l'aspect pédagogique, le fait que ça puisse permettre de varier les supports qu'on n'ait pas que du texte et ça peut être plus visuel pour les élèves, ça permet d'en accrocher pas mal.

En plus du travail accompagnant l'activité, gage de sérieux, les enseignants évoquent également l'aspect motivationnel comme le confirme Gaëtan dans son collège REP + : « ils ont de la motivation, y'a vraiment un vrai travail didactique en plus derrière ». Pour les parents également, il faut donc justifier l'usage du jeu par le travail demandé aux élèves, comme en témoigne Adrien avec l'envoi d'e-mail aux parents et surtout Cédric pour *Minecraft*.

Dans la majorité des cas, le potentiel éducatif de la pratique du jeu en lui-même n'est pas mis en avant par les enquêtés. En revanche, le travail, le plus souvent écrit, réalisé en classe permet de légitimer l'usage du jeu auprès des autres acteurs. La scolarisation d'une pratique issue du

¹ Gaëtan explique rapidement le principe de son jeu de plateau : « à chaque fois qu'il tombait sur une question ou sur une case il devait se poser des questions de grammaire »

monde des loisirs doit donc être accompagnée d'un surcroît de travail afin de convaincre, voire de rassurer, les différents acteurs des établissements. Ces derniers peuvent être envisagés comme des espaces de compromis où la pression du jugement des collègues, de la direction ou des familles peut expliquer, voire renforcer, le contrôle de l'attitude ludique des élèves qui fera l'objet de la troisième partie de cette recherche.

Les enseignants peuvent donc subir de plein fouet l'épreuve de la reconnaissance de leur pratique auprès de leurs collègues et de leur hiérarchie. Cependant, en dehors de leur collège et de leur lycée, les perspectives peuvent être plus valorisantes.

3) Hors de l'établissement : diversifier son activité professionnelle

En mai 2019, un journal télévisé réalise un reportage dans un cours d'histoire de 3^e. L'enseignant utilise *Tropico*, un jeu de gestion parodique où l'on incarne le dirigeant d'un état autoritaire fictif pendant la Guerre froide. Les élèves sont répartis par binôme sur les ordinateurs de la salle informatique. Tour à tour, enseignant et journaliste expliquent que les élèves, en incarnant un dictateur, révisent le brevet en jouant. Si l'on peut s'interroger sur la probabilité pour qu'un enseignant ait déjà terminé le programme au mois de mai ou sur la pertinence d'utiliser un jeu aussi sarcastique pour réviser un examen, le spectateur attentif peut cependant remarquer un détail : à plusieurs reprises pendant le reportage, sur les ordinateurs censés supporter le jeu, on aperçoit l'interface d'un lecteur vidéo. Les élèves ne sont en réalité pas en train de jouer, ils sont devant une vidéo du jeu et à aucun moment cette mise en scène n'est expliquée aux téléspectateurs.

Entretien – Hervé, journaliste spécialisé éducation sur une chaîne de télévision

Quand vous êtes profs et que vous avez un sujet comme ça bah pff... vous demandez ce que vous voulez à votre chef d'établissement, c'est même plus lui qui décidera ça sera le recteur ou ça sera le ministre mais heu... les ministres regardent nos sujets, on n'est pas naïf [...] c'est pour ça que les profs sont preneurs aussi, dans le cas du jeu vidéo, de télé parce que ça leur apporte une légitimité de l'extérieur, si on en parle sur notre chaîne c'est que ça valide voilà, c'est un message au chef d'établissement [...] c'est pas la star locale mais il prend du poids [...] nous on s'en fou de cet aspect-là mais on est conscient que les profs y pensent de temps en temps.

Quand ce journaliste explique les bénéfices que pourrait tirer un enseignant « innovant » en termes de carrière, on peut comprendre la construction du reportage décrit plus haut. Plus impressionnant qu'il ne l'est en faisant croire aux spectateurs que les élèves jouent, ce reportage diffusé sur une chaîne à grande audience est une vitrine pour les pratiques de l'enseignant. Il semblerait donc que quelque chose se joue dans la communication de cet usage pédagogique à l'extérieur de l'établissement. Si on s'intéresse à la carrière enseignante comme « une succession de positions préconstruites » (Grospiron & Henriot-Van Zanten, 2001, p. 225), certains enquêtés ont pu construire une carrière d'« enseignant-joueur » en

mettant en valeur leurs expérimentations à l'extérieur de l'établissement. Leur réputation sert donc d'appui pour accéder à d'autres fonctions au sein de l'Éducation nationale voire à d'autres professions hors de l'institution.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, 5e, *Minecraft*, observation de la séance

Après l'avoir rejoint sur le parking, je rentre avec Cédric dans son collège. À peine la porte d'entrée passée, nous croisons une de ses collègues qui lui lance : « voilà la star ! »

En voyant mon pied de caméra, la collègue de Cédric croit sur le moment que je viens simplement filmer ses cours avec jeu vidéo, comme d'autres médias régionaux l'ont déjà fait. Comme expliqué précédemment, cet enseignant de technologie peine à faire comprendre les usages de *Minecraft* au sein de son établissement, auprès d'une partie de ses collègues, de son inspecteur ou des parents d'élèves. En revanche, il trouve une reconnaissance bien plus importante et valorisante dans les différentes activités développées à l'extérieur de son établissement.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, 5e, *Minecraft*, entretien pré-observation

RV : Pour continuer sur le relationnel, tu as dit que *Minecraft* ça t'avait permis d'ouvrir des portes, c'est-à-dire ?

Cédric : Oui bah ça m'a ouvert des portes parce que j'ai pu communiquer, donc j'ai été repéré par Microsoft, ça m'a permis de communiquer dessus à Educatic¹, j'avais été invité par Microsoft pour présenter mon travail etc, et puis j'ai présenté du coup, j'ai pu rencontrer d'autres personnes, ça m'a permis de présenter mon travail à Ludovia² j'ai pu présenter mon travail à la CARDIE³ de ma région, que je ne connaissais pas [...] enfin voilà j'ai pu proposer mon travail alors, chose que je n'aurais pu jamais faire avant.

En 2016, Cédric participe à un concours réservé aux projets innovants pour lequel il remporte un prix pour son exploitation de *Minecraft*. L'évènement est rapporté sur des sites spécialisés ce qui le rend visible auprès de l'entreprise propriétaire du jeu qui l'a, à son tour, mis en avant dans diverses rencontres. Cet investissement en dehors de l'école peut être bien reçu par la direction de l'établissement : « J'ai une chef qui m'a plutôt laissé faire, qui m'a même soutenu [...] puis ça permet de mettre en avant l'établissement parce qu'à chaque fois que je me déplace le nom de mon collège qui est paumé au milieu de nulle part [...] est connu, voilà, donc pour elle ça lui fait sa pub donc de son point de vue, c'est assez avantageux ». Cette popularité à l'extérieur des murs peut être l'objet de récompense à l'intérieur. Il est cependant difficile d'estimer ces formes de rétributions qui peuvent recouvrir autant l'octroi d'une salle attitrée que le respect des vœux d'emplois du temps (Barrère, 2017). Cette visibilité peut être d'autant plus facile à obtenir puisqu'elle est recherchée par certains établissements.

¹ Salon professionnel annuel réunissant académies et entreprises autour de l'innovation pédagogique.

² Ludovia se présente comme une université d'été rassemblant des professionnels de l'éducation autour de l'utilisation du numérique en classe.

³ Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, 1^{re}, entretien pré-observation

Estelle : C'est un lycée hyper agréable mais on est une vitrine de l'Éducation nationale quoi, et dès que, y'a un truc un peu... de... (*souffle*) on reçoit des mails souvent « si vous avez des opérations à médiatiser, les organes de presse veulent bien se déplacer pour voir ».

RV : Ah ouais c'est la direction qui envoie ça ?

Estelle : Ouais c'est la direction, enfin qui relaie surtout les mails du rectorat, pour les Journées Portes Ouvertes de l'année dernière, on les avait faits en distanciel, j'avais monté plein de vidéos etc et il y a le recteur qui était venu numériquement [...] le lycée fait bien voilà.

Pour les enseignants, une visibilité à l'extérieur peut ainsi répondre au déficit de reconnaissance (Barrère, 2017) ressenti au sein d'un établissement. Le parcours de Christophe (47 ans, Technologie, Collège privé, 5^e, *Minecraft*) est l'exemple le plus frappant en termes de changement de carrière. Après plusieurs années de pratiques de *Minecraft* en classe et d'interventions médiatiques, Christophe a quitté son métier d'enseignant à la rentrée 2022. Il a en effet accepté un poste d'ingénieur pédagogique dans une école californienne dans laquelle il doit accompagner les enseignants dans l'utilisation de nouvelles technologies. Ces dernières années, après avoir été contacté par une entreprise privée spécialisée dans le jeu vidéo pour en développer les usages pédagogiques en France, il a en effet donné formations et conférences à travers le monde, notamment en Asie. Cette visibilité extérieure apparaît liée à l'ancienneté dans le métier et dans l'établissement d'exercice en particulier. Les enseignants les plus expérimentés de l'échantillon et exerçants depuis plusieurs années dans l'établissement sont ceux qui sont parvenus à développer des activités extérieures. Disposant de relations affinitaires dans leur collège ou leur lycée, tout en ayant construit un réseau professionnel en dehors, Christophe, mais également Morgane, Cédric, Sébastien, ont tous connu, à différentes échelles, d'autres activités professionnelles que la seule présence devant leur classe. Les plus répandues d'entre elles sont les missions de formation académique, le cas de Christophe étant exceptionnel. Ces enseignants montrent des exemples probants d'évolution de carrière en termes de nouvelles activités professionnelles. Néanmoins, la construction de cette carrière d'« enseignant-joueur » nécessite un grand nombre de ressources : plusieurs années d'expérience, une approbation de la direction de l'établissement, la reconnaissance du milieu académique, la diffusion de leurs pratiques sur les réseaux sociaux, voire, pour certains, le soutien et le partenariat avec des entreprises privées et le passage dans des médias nationaux. À une autre échelle, la diversification de l'activité peut également se concrétiser par la participation à des événements organisés par l'institution pour présenter son cours avec jeu vidéo, comme Chloé a pu le faire. De son côté, Estelle a été invitée à une réunion de l'inspection académique pour décrire sa séance avec *This war of mine*. Ces cas interrogent la mobilité professionnelle des enseignants. Elle est généralement décrite comme une « fuite » (Grosperon & Henriot-Van Zanten, 2001) des établissements difficiles, aussi appelée « carrière horizontale » (Becker, 1952b ; Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004). Toutefois, le parcours des enquêtés montre une articulation possible entre les deux autres

formes d'évolutions professionnelles déterminées par Gropiron et Henriot-Van Zanten (2001) : appréhender la carrière comme une « succession de phases dans la vie professionnelle », (p. 225) permet de comprendre comment la construction d'un style pédagogique propre permet d'atteindre une « succession de positions préconstruites » (*ibid.*), c'est-à-dire d'autres postes au sein de l'institution. C'est uniquement dans un second temps de leur carrière que certains enquêtés ont pu diversifier leur activité professionnelle avec d'autres responsabilités. Pour s'accomplir, cette phase de la carrière doit être précédée par une remise en question que le passage de Cédric et Morgane vers des pédagogies actives illustre bien¹.

Ce souhait de mobilité professionnelle peut être rattaché aux solutions trouvées par les enseignants pour faire face à leur difficulté au travail. Parmi celles-ci, les activités extérieures réalisées en lien avec le métier pour décompresser ou briser la routine en s'investissant dans une association par exemple sont déjà documentées par les travaux de Françoise Lantheaume et Christophe Hérou (2015). Ces trajectoires de carrière, notamment vers le poste de formateur, ont également été remarquées chez les enseignants qui développaient les usages de l'informatique dans les décennies 1970 et 1980 (Baron, 2019), ce qui rappelle le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007), qui considère l'évolution de carrière comme une variable d'explication des pratiques pédagogiques.

Cet investissement à l'extérieur de l'établissement n'est pas systématique. Mahaut et Pierre ne ressentent d'ailleurs pas le besoin de communiquer leurs pratiques sur les réseaux sociaux. Pour les enseignants les moins expérimentés et ne disposant pas d'un poste fixe, l'évolution est moins évidente. Par exemple, Etienne a été interviewé dans un article d'un magazine spécialisé dans le jeu vidéo mais, faute d'ancrage local fort, cette visibilité ponctuelle n'a pu être transformée en développement de carrière. Les plus jeunes compensent leur instabilité professionnelle en réfléchissant à des reprises d'étude comme Bastien et Anthony. Cette démarche peut compenser leur manque de visibilité sur leurs parcours d'enseignant, ne disposant pas encore de poste titulaire dans un établissement. De même, ils peuvent ainsi assouvir leur intérêt scientifique pour leur loisir, en marge du regard méfiant de leurs collègues.

La construction de ce style pédagogique, mêlant mobilisation de la culture de masse et mise en activité des élèves, offre une rentabilité diversifiée. Si les enquêtés peuvent profiter d'une certaine réputation positive auprès d'une partie des élèves, ils peuvent se heurter à un scepticisme important de leurs collègues, voire des parents d'élèves et de l'inspection académique. Le jeu vidéo en classe s'inscrit donc dans une perspective professionnelle où il leur faut trouver du plaisir pour prévenir les différentes souffrances possibles du métier (Hérou & Lantheaume, 2008 ; Lantheaume & Hérou, 2015).

¹ Voir p.217 : La construction d'un style pédagogique.

Conclusion : Le jeu vidéo pour répondre aux épreuves subjectives du métier enseignant

Les enquêtés illustrent la montée de l'éclectisme éclairé chez les enseignants, déjà observée par Demailly (1984) et Tupin (2004). Ouverts aux produits de la culture de masse, ils les scolarisent au sein de leurs pratiques pédagogiques en s'appuyant sur la pratique savante du jeu vidéo qu'ils ont construite sur un temps long allant de l'enfance à leurs études supérieures. Cet « ensemble de pratiques plus distinguées » (Berry, 2022, p. 24) apparaît en opposition avec des « pratiques vulgaires » (Bruno, 1993, p. 113) qui désigne généralement la culture ludique des élèves. Or, cette ouverture à la diversité des supports ne peut être « intrinsèquement synonyme de démocratisation culturelle » (Coulangeon, 2021, p.289) dans la mesure où la pratique même du jeu vidéo est sujet à des distinctions dont l'analyse des cultures ludiques des enquêtés et les commentaires qu'ils font sur celles des élèves rendent compte : certains jeux sont dignes d'intérêt grâce à leur contenu culturel, d'autres, généralement ceux qui sont le plus pratiqués par les élèves, sont à proscrire. Cet habitus ludique (Berry, 2015) est caractéristique de leur style personnel (Altet, 1993b). La scolarisation du jeu vidéo dépend donc en partie du rapport qu'entretiennent les enseignants avec ce loisir, d'autant plus qu'il est globalement absent des programmes scolaires. Leur culture personnelle ne suffit cependant pas à expliquer cette pratique pédagogique. Le style personnel est en effet lié à un style didactique, fait de « traditionnel modernisé » (Demailly, 1984) et appuyé par un style relationnel souvent tourné vers la construction d'un bon climat de classe. Ce style pédagogique (Altet, 1993b), rassemblant les trois autres, permet de répondre inégalement aux différentes épreuves du métier. En fonction de la matière enseignée, les enseignants peuvent investir le jeu vidéo par leurs connaissances disciplinaires leur permettant d'exploiter leur passion personnelle et d'affronter le « deuil de la discipline ». Certains réinvestissements sont probants comme ceux opérés par Adrien et Faustine dans leur utilisation d'*Assassin's Creed* par exemple. À l'inverse, certains enseignants d'histoire n'ont pas les niveaux correspondant aux programmes des périodes abordées par certains jeux de la franchise : n'ayant pas de classe de 6^e, Maxime regrette de ne pas pouvoir l'utiliser. D'autres évoquent une matière enseignée peu adaptée à l'usage de ce jeu en particulier Chloé en français ou Sébastien en anglais. D'autres paramètres sont donc à prendre en compte, en plus de la culture ludique des enquêtés, pour comprendre la scolarisation du jeu vidéo.

Chapitre 6 - Adapter le jeu vidéo et préparer la séance : du didactique au pédagogique

Il faut ensuite tenir compte de la nervosité suscitée par les éventuelles pannes de serveur, les défaillances de logiciel, les problèmes d'imprimante et la lenteur des connexions Internet.

Cuban et al., 2001, p. 173

Nous avons montré précédemment le rôle de la culture ludique dans les motivations des enquêtés pour intégrer le jeu vidéo dans leurs pratiques pédagogiques. Il reste cependant à se demander ce qui peut les emmener à franchir le pas. Pour cela, d'autres processus sont à l'œuvre pour expliquer le recours à un dispositif qui ne figure pas dans les programmes scolaires¹. Le style pédagogique (Altet, 1993b) des enquêtés, décrit dans le précédent chapitre, montre que les enjeux pédagogiques constituent une préoccupation centrale dans la construction du cours, ce qui est également confirmé par d'autres travaux sur le métier enseignant (Barrère, 2015 ; Tardif & Lessard, 1999). Dès lors, la préparation des enseignants n'est pas que didactique, c'est-à-dire relative au contenu à transmettre. Les enseignants réfléchissent également à la forme que prennent ces savoirs en recherchant, par un exemple, un document d'accroche susceptible d'intéresser la classe. Ce chapitre permet donc d'étudier en quoi la préparation du cours illustre les évolutions du métier.

Pour cela, nous allons interroger la didactisation du jeu vidéo, c'est-à-dire « l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement » (Cuq, 2010, p. 71). Si cette définition est extraite d'un dictionnaire de didactique du français, on peut l'étendre à tout document qui est inséré dans un cadre pédagogique afin de comprendre la façon dont les enseignants appliquent une mise en forme éducative au jeu vidéo à l'instar d'autres pratiques comme les lectures juvéniles (Castagnet-Caignec, 2019 ; Suvilay & Taddei, 2019) ou la musique (Eloy, 2015). Le concept de didactisation est également utilisé par Chaillay (2002) pour qualifier le travail de préparation des séances mobilisant la télévision : « Quand l'enseignant fait ce choix beaucoup de travail reste à sa charge pour "didactiser" ces séquences (quels extraits choisir ? Quelles tâches proposer aux élèves ? Quelles ressources documentaires complémentaires peut-on mobiliser ?) » (p. 83).

¹ Voir p. 29 : Les frontières floues du jeu vidéo en éducation.

Ces questions doivent également être posées pour comprendre la mise en forme éducative du jeu vidéo. La didactisation permet d'affiner la notion de reconfiguration désignant le « caractère malléable de certains objets » (Denizot, 2008, p. 444). Par exemple, Archat-Tatah (2013) catégorisait les utilisations du cinéma à l'école en trois formes. Tout d'abord, le film peut être abordé comme un récit avec sa capacité à raconter une histoire. Dans ce cas, le dispositif est un « contenant ». Certaines pratiques pédagogiques avec le jeu vidéo peuvent s'en rapprocher, notamment en l'utilisant comme une illustration du cours d'histoire, ce qui relève du processus de popularisation du savoir visant à rendre des notions du programme plus accessibles. L'œuvre cinématographique peut être également interrogée comme médium, c'est-à-dire à travers ses spécificités. Les techniques de l'image et de mise en scène sont mobilisées à travers leur vocabulaire propre. Dans certaines séances observées, les mécaniques et la pratique du jeu sont sollicitées pour transmettre des connaissances. Pour finir, interroger un film comme une œuvre revient à l'intégrer à l'histoire du cinéma en le classant dans un genre précis ou en valorisant la figure de l'auteur. Ces deux dernières appropriations du cinéma relèvent bien du processus d'esthétisation du divertissement mais sont cependant plus rares dans l'échantillon¹.

Dès lors, pour appréhender cette transformation du jeu en outil pédagogique, il s'agit de comprendre comment les enseignants de l'enquête préparent leur cours avec jeu vidéo. Aborder cette préparation pose toutefois une difficulté majeure. Je n'étais en effet pas présent lors de celle-ci et les données récoltées proviennent en grande majorité des entretiens. On peut toutefois s'appuyer sur plusieurs enquêtes étudiant en amont la préparation d'une séance de cours (Altet, 1993 ; Fluckiger et al., 2016 ; Gueudet & Trouche, 2008, 2009 ; Maitre et al., 2018 ; Tochon, 1989). Pour Altet, la préparation d'une séance est un processus pendant lequel « l'enseignant se met en état de faire son cours à partir de ses intentions, en déterminant des contenus, des activités pour les élèves et, surtout, le déroulement probable de ses actions » (1993a, p. 80). L'enquête d'Altet montre par ailleurs que les enseignants peuvent peiner à expliquer leur processus de préparation : 78% des enseignants interrogés expliquent en effet « ne pas avoir de méthode bien définie » pour préparer leurs cours (1993, p.83). De plus, la plupart des enquêtes partagent ce travail hors la classe entre recherche de ressources et conception de documents. Les ressources peuvent être entendues comme l'ensemble des outils que les enseignants mobilisent pour préparer leur séance (Fluckiger et al., 2016). Seulement, ces ressources ne sont jamais introduites en classe telles quelles. Elles sont en effet transformées et adaptées en document dans le cadre d'un processus de « genèse documentaire » (Gueudet & Trouche, 2009) ; par ce travail, la ressource brute devient un document exploitable en classe, impliquant choix et adaptations techniques. Pour un document papier, cela peut être le fait de scanner, de changer le format d'une image

¹ Voir p.503 : 1) Tableau récapitulatif des enquêtés en fonction de leur pratique pédagogique et de leur posture

(Fluckiger et al., 2016) ou de choisir le bon extrait d'un film (Condé et al., 2006 ; Doussot, 2015). Il est donc nécessaire de procéder à une adaptation du dispositif ludique, la plus formelle d'entre elles est de l'adapter en une séquence vidéo, ce qui est caractéristique des cours d'histoire de l'enquête (Vincent R., 2021). D'autres chercheurs parlent de « ressources raffinées » pour désigner le produit final (Maitre et al., 2018). Les enseignants doivent également réfléchir à la place du jeu dans la séquence pédagogique globale. L'étude de cette genèse documentaire, de cette didactisation du jeu vidéo, permet de rendre visible le travail enseignant avec cet objet et de ne pas considérer son usage en classe comme une simple transposition de sa pratique depuis la sphère du loisir.

Nous étudierons tout d'abord la genèse documentaire réalisée par les enquêtés en nous consacrant à la récolte des ressources pédagogiques et aux contraintes techniques qu'elles impliquent sur le terrain. Ensuite, nous verrons comment le jeu vidéo reconfiguré (Denizot, 2008) est positionné au sein des séquences pédagogiques ce qui influe de manière importante sur la place laissée à l'activité de jeu, ainsi que les savoirs scolaires visés par les enquêtés.

I. « Monsieur, ça ne marche pas ! » Le défi technique

A. La recherche de ressources

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté le faible intérêt des enquêtés pour les formations académiques sur le jeu vidéo. Si certains adaptent leurs propres pratiques ludiques en séances pédagogiques comme Faustine et Adrien avec *Assassin's Creed*, d'autres enseignants puisent dans des ressources et inspirations diversifiées pour utiliser le jeu vidéo en classe à l'instar de Mahaut. Pour comprendre pourquoi et comment elle souhaite utiliser le jeu *Call of Duty WWII*, il faut tout d'abord comprendre le contenu historique de ce jeu vidéo prenant place pendant la Seconde Guerre mondiale.

1) *Call of Duty WWII* pour enseigner : la construction du cours de Mahaut

Si certains jeux vidéo ont pu mobiliser des chercheurs en histoire comme la série *Assassin's Creed* (Éthier & Lefrançois, 2021), le chemin qui mène de l'histoire académique aux histoires ludiques n'est jamais direct (Dauphragne, 2010, 2021). En lieu et place de la transposition didactique (Chevallard, 1985), c'est-à-dire la transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner¹, Guichard et Martinand proposent de parler de « transposition médiatique » pour

¹ Populaire et largement mobilisée dans le champ des sciences de l'éducation, la transposition didactique montre cependant ses limites pour tout savoir qui n'a pas été conçu dans la sphère scientifique (Fluckiger, 2019).

qualifier cette transformation¹ des savoirs savants en objet de médiation (Guichard & Martinand, 2000). Avant de rentrer en classe pour être utilisé à des fins pédagogiques, le jeu vidéo est le résultat d'une transposition médiatique de certains sujets, notamment historiques, comme ici avec les violences de masse de la Seconde Guerre mondiale dans *Call of Duty WWII*, le jeu utilisé par Mahaut.

a) La transposition médiatique des violences de guerre dans *Call of Duty WWII*

Call of Duty WWII est un jeu vidéo du studio américain Sledgehammer Games sorti en 2017. La franchise *Call of Duty*, éditée par l'entreprise Activision, est l'une des séries les plus vendues au monde (Delahaye, 2019). Afin d'étudier l'idéologie contenue dans *Call of Duty*, Rémi Cayatte (2017) divise l'analyse en trois temps, ce qu'il appelle un triple cadrage de l'expérience de jeu. On peut appliquer cette grille d'analyse pour le contenu historique du jeu.

Tout d'abord, Cayatte interroge le cadrage narratif du jeu, c'est-à-dire le scénario de fiction développé. Dans cet épisode, le joueur incarne le lieutenant américain Daniels au cours de la campagne de France, du débarquement de Normandie jusqu'à l'arrivée des troupes américaines en Allemagne. Au cours de ce parcours, Zussman, un soldat d'origine juive, ami du personnage principal, est capturé par l'armée allemande. Il est ensuite emmené dans le camp de prisonniers de Berga en Allemagne. Avant leur déportation, une scène cinématique montre un officier allemand rechercher des soldats juifs parmi les prisonniers, une thématique rarement abordée dans les jeux vidéo, notamment grand public (Pfister, 2018). Seulement, l'évocation du génocide des juifs d'Europe s'arrête ici. En effet, la cinématique montre bien Zussman en train d'enlever sa plaque, sur laquelle est indiquée sa religion, avant le contrôle de l'officier allemand : il n'est donc pas envoyé au camp de Berga parce qu'il est juif mais seulement en tant que soldat américain. Cette intrigue adapte des faits avérés : des soldats américains ont bien été envoyés dans le camp de travail de Berga après la bataille des Ardennes en 1945. L'évocation de l'antisémitisme nazi a suffi pour que des médias estiment que *Call of Duty WWII* abordait correctement le génocide des juifs d'Europe².

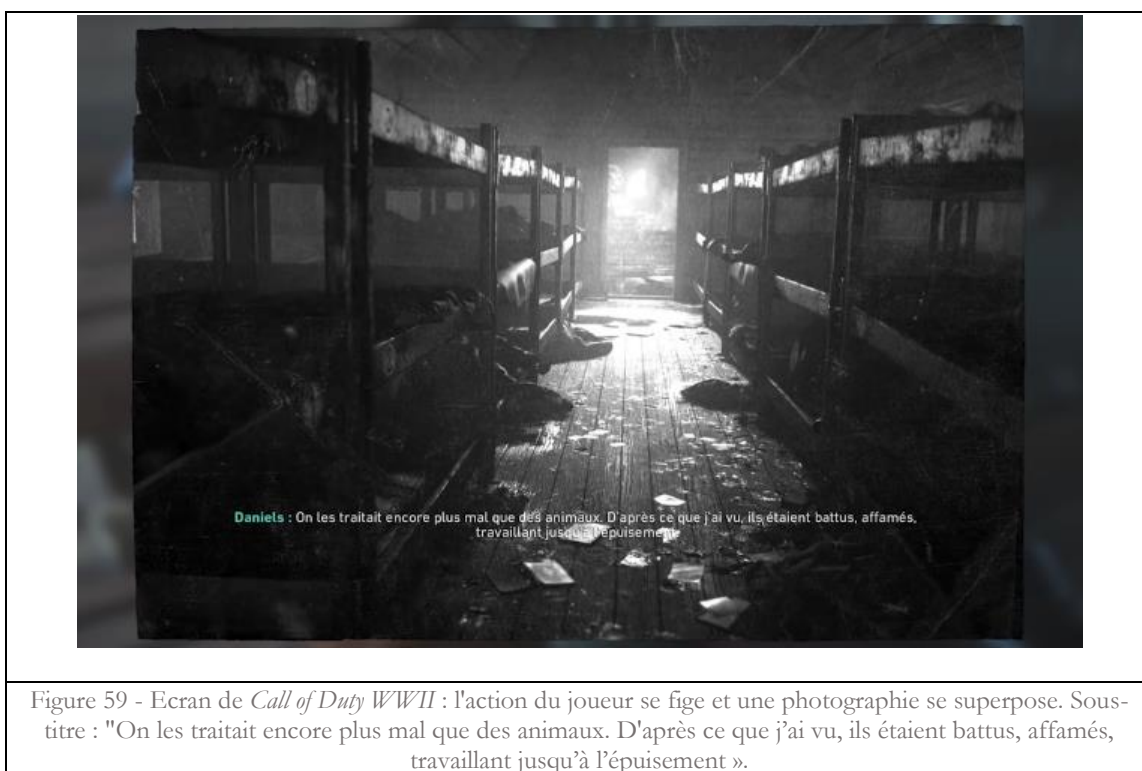
Cayatte poursuit ensuite par le cadrage audiovisuel qu'il définit comme « l'étude des images et des sons grâce auxquels le joueur est amené à percevoir et à interagir avec un jeu vidéo » (2017, §13). Une fois les scènes cinématiques passées, le joueur peut observer le camp

¹ Par ailleurs, l'étude de la transposition médiatique rencontre une difficulté : pour l'aborder précisément, il faudrait avoir accès aux conditions de développement du jeu, ce qui n'a pu être possible dans mon cas. Je renvoie aux travaux de Victor Potier (2017) dans le cas des *serious games* ou de Julien Bazile (2020) pour les jeux vidéo grand public.

² Assouline, G. (2017, 3 novembre). « *Call of Duty : WWII* » : la Shoah est (enfin) évoquée dans le jeu vidéo de guerre. Le HuffPost. https://www.huffingtonpost.fr/culture/article/call-of-duty-wwii-la-shoah-est-enfin-evoquee-dans-le-jeu-video-de-guerre_111439.html

de Berga reconstitué dans le jeu. La troupe emmenée par Daniels arrive dans un camp désert, avec des baraquements en partie détruits : les soldats allemands ont en effet quitté le camp précipitamment et emmené avec eux une partie des prisonniers. Dans certains baraquements, les cadavres des prisonniers sont très peu visibles, masqués dans des zones d'ombres. En interview¹, les développeurs expliquent leur difficulté à représenter en 3D les victimes du système concentrationnaire nazi sans les trivialisier.

Pour finir, Cayatte aborde le cadrage ludique, c'est-à-dire les interactions proposées aux joueurs. Cette dernière mission tranche avec le reste du déroulement du jeu. Pour évoluer dans le camp de Berga, les développeurs de *Call of Duty* ont décidé de restreindre les possibilités du joueur. Les fonctions de course ou de tir de l'avatar sont désactivées. Le joueur peut seulement diriger le personnage dans un parcours très balisé et ponctué par des scènes cinématiques visant à expliquer au joueur les violences subies par les prisonniers (Figure 59).



Par ce type de procédé, les développeurs du jeu limitent les mouvements du joueur pour que ce dernier n'échappe pas aux messages, ce qui rappelle certains jeux conçus pour être éducatifs décrits précédemment².

La mobilisation des trois cadres de Cayatte permet de préciser le processus de transposition médiatique de Guichard et Martinand (2000). Si *Call of Duty WWII*, par son cadre narratif, s'inscrit dans un « genre historique » (Marti, 2018), les développeurs se sont montrés

¹ Rosenberg, A. (2017, 8 novembre). « *Call of Duty : WWII* » delivers a gutless view of the Holocaust (review). Mashable. <https://mashable.com/article/call-of-duty-wwii-review-holocaust-critique>

² Voir p.51.

prudents pour exposer au joueur les violences de masse et le faire évoluer dans un camp de la Seconde Guerre mondiale. Au final, ils édulcorent le conflit, contrairement au cinéma qui s'est progressivement saisi de cette thématique avec plus d'acuité (Lindeperg, 2014). On pense notamment à la série télévisée *Band of Brothers* dont le neuvième épisode se déroule dans un camp de travail emprisonnant des populations juives : l'origine des prisonniers est clairement nommée, contrairement à *Call of Duty*. Pour réaliser son cours d'histoire, Mahaut mobilise uniquement les cadres narratifs et audiovisuels de cette dernière mission de *Call of Duty WWII* et met de côté le cadre ludique. En d'autres termes, elle adapte le jeu en support vidéo.

b) La didactisation de *Call of Duty WWII* par Mahaut

Mahaut enseigne l'histoire-géographie depuis treize ans dans un collège REP de la région parisienne réputé difficile. Elle utilise *Call of Duty WWII* dans le cadre d'un cours de 3^e sur l'extermination des juifs d'Europe par l'Allemagne nazie. Quand on lui demande les objectifs de sa séance, Mahaut répond immédiatement par ceux du programme : « il y a l'idée de passer les connaissances et les savoirs concernant la politique d'extermination ». On peut entendre par cela des repères chronologiques et spatiaux ainsi que des termes précis sur le sujet comme « Einsatzgruppen », « camp de concentration » ou « centre de mise à mort » permettant de comprendre les différentes étapes du génocide. Surtout, aborder cette thématique par le jeu permettrait de contourner l'un des problèmes qu'elle rencontre : « [...] dans le collège où j'exerce c'est une question qui est un peu...difficile à aborder par moment, j'ai toujours des réflexions de gamins sur la question des génocides juifs [...] de refus parfois de contestation, parfois de provocation [...] des thèses complotistes ». Pour préparer cette séance avec jeu vidéo, Mahaut a puisé des ressources sur ma chaîne YouTube :

Mahaut : faut vraiment aborder cette question un peu autrement et j'étais en réflexion sur comment faire quand j'avais vu la vidéo que t'avais faite sur *Call of Duty*, je m'étais dit que c'était une bonne manière de ruser pour aborder cette question-là avec finalement quelque chose auquel ils sont ...qui font plutôt parti de leur vie quelque chose qui leur est familier [...]

RV : Est-ce que tu as déjà assisté à des formations sur ce sujet ?

Mahaut : Non non c'est... j'ai découvert ce que tu faisais via Twitter, le travail sur *Assassin's Creed* qui est un jeu que j'aime beaucoup et la dernière fois je me disais qu'il y avait des choses à faire avec ce jeu-là mais je n'avais pas le temps ni les compétences pour mettre en place quelque chose c'est vrai [...]

RV : Si j'ai bien compris tu utilises d'autres jeux vidéo dans tes séquences ?

Mahaut : Heu en 5^e bah j'utilise *Assassin's Creed* sur Damas

RV : D'accord

Mahaut : Encore une séance que je t'avais piquée

Si elle pratique les jeux vidéo dans ses loisirs, cela ne suffit pas à les intégrer dans sa pratique. Pour cela, il est également nécessaire de s'appuyer sur des exemples de propositions pédagogiques d'autres enseignants. Mahaut n'a cependant pas apporté une console ou un

ordinateur pour pratiquer *Call of Duty WWII*. Uniquement intéressée par la narration de cette mission dans le camp de travail, la mise en place technique consistait à télécharger des vidéos du jeu disponibles en ligne. Ensuite, Mahaut a rassemblé un corpus documentaire sur le processus génocidaire visant à être comparé avec le récit de *Call of Duty WWII*. Ces sources historiques, composées de documents écrits ou d'iconographie, sont issues de ses anciennes préparations et de manuels scolaires. L'exercice final, une synthèse écrite, est également repris de ses séances des années précédentes. La vidéo de *Call of Duty WWII* et le débat sur la représentation de l'évènement dans une fiction s'intègrent à un contenu scientifique déjà routinisé : Mahaut ne bouleverse en effet pas les notions historiques transmises, mais elle modifie la manière de les enseigner en créant cet exercice de comparaison qui vise à gérer les tensions avec sa classe.

Le cas de Mahaut illustre l'enchevêtrement des aspects didactiques et pédagogiques de la construction de la séance. Au cours du processus de genèse documentaire (Gueudet & Trouche, 2008), la ressource brute a été transformée en ressource raffinée (Maitre et al., 2018). En d'autres termes, le jeu *Call of Duty WWII* est devenu un document vidéo utilisé pour enseigner des notions du programme d'histoire. Mahaut poursuit également d'autres objectifs. Par exemple, à travers l'exercice de comparaison avec des sources historiques, elle souhaite étudier le jeu comme une œuvre porteuse d'une représentation du passé. En plus de ces objectifs didactiques, Mahaut souhaite apaiser le climat de la classe en voulant éviter les propos complotistes qu'elle a connus les années précédentes. L'exemple de Mahaut montre bien comment l'aspect relationnel du métier est pris en compte dès la préparation de la séance. Il ne s'agit plus de seulement transmettre des savoirs mais également de préparer et de construire des conditions sereines nécessaires à cette transmission (Barrère, 2015). De plus le fait que Mahaut s'appuie sur des chaînes YouTube témoigne de la diversification des ressources des enseignants pour faire cours.

2) Construire la séance : la recherche d'inspirations et de ressources variées

La description de la préparation d'Estelle témoigne bien des sources multiples de la séance pédagogique¹. *This war of mine*, le jeu qui fait l'objet de sa séance, a été découvert lors du visionnage d'une vidéo d'un vidéaste spécialisé dans le divertissement. Sa pratique du jeu entre aussi en résonance avec sa culture historique. Pour finir, elle cite l'importance d'une de ses anciennes enseignantes, spécialiste du sujet, et des échanges réalisés sur des groupes, notamment sur le réseau social Facebook. Elle sollicite également des proches, travaillant dans l'industrie du jeu vidéo, pour parfaire sa préparation et elle a pu compter sur un élève connaissant également *This war of mine*. Les ressources des autres enquêtés semblent moins

¹ On peut retrouver les propos d'Estelle dans le chapitre 4 p.167.

diversifiées. Si les objectifs du programme sont présents dans leurs propos, la consultation de sites académiques ou d'ouvrages de formation est généralement absente. Cela ne veut pas dire que ces ressources sont inexistantes : il est possible qu'elles soient éclipsées lors des entretiens, centrés sur leur rapport au jeu vidéo et à son usage en classe¹. Dans ce cadre, les enquêtés évoquent plus volontiers le fait d'aller quérir des ressources hors des structures institutionnelles.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, entretien pré-observation

Je suis allé sur Internet puis voilà, j'ai regardé « jeux indépendants », je suis allé voir aussi la presse... donc tu as Libé qui fait un truc, tu as plein de grands journaux qui font des points médias jeux vidéo donc je suis allé voir là-dessus aussi, et de rebond à rebond, je suis arrivé à voir quatre jeux et puis... et puis à me dire tiens ça je peux l'exploiter dans l'aventure ou dans le merveilleux

Chloé a donc pioché dans plusieurs sources, dont le journal *Libération* pour trouver un jeu avec les qualités esthétiques souhaitées. D'autres enseignants ont appris l'existence de certains jeux vidéo par l'intermédiaire du bouche-à-oreille entre collègues :

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love* / *Them Bombs*, entretien pré-observation

RV : Comment tu as connu le jeu ?

Sébastien : Par Martine l'année dernière, c'est-à-dire que quand on a lancé l'histoire des TRAAM², on n'était pas du tout parti sur cette idée-là et puis c'est tout simplement par le biais d'un mail un soir ou tout simplement elle m'interpelle et me dit « est-ce que tu veux le tenter ? » donc je me suis dit « ok allons-y », sans trop savoir où j'allais. Je me suis dit « bon on essaye » mais j'en avais jamais entendu parler par d'autres moyens.

En tant que formateur académique, Sébastien est impliqué dans les TRAAM, consistant au développement de collaborations entre académies sur des projets pédagogiques numériques. Prévenu par sa collègue du potentiel du jeu *Bury me my love*, Sébastien l'a donc essayé en classe³, avant d'en faire un retour d'expérience sur le site des TRAAM. Du côté de Morgane, on retrouve un cheminement similaire :

Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, *Survive On Mars*, entretien post-observation

C'est venu en fait d'une rencontre avec Grégoire via Twitter en fait mais disons qu'on sortait du CLIC⁴ sur la classe inversée, on travaillait tous les deux sur la classe inversée. Je crois qu'on cherchait tous les deux des choses à faire en classe qui sortent de l'ordinaire et qui permettent de faire des tâches complexes pour les élèves mais tout en la scénarisant en essayant de donner un sens différent de ce qu'on peut donner en général en classe.

¹ Nous le verrons par ailleurs, les enquêtés réutilisent des documents issus de cours des années précédentes pour construire leur nouvelle séance avec un jeu vidéo.

² TRAAM : TRAVaux Académiques Mutualisés.

³ Lorsque j'assiste à sa séance en décembre 2019, Sébastien en est à sa deuxième année d'utilisation du jeu.

⁴ Congrès du CLIC : Classes Inversées et Pédagogies Actives

Morgane et Grégoire, un enseignant de physique-chimie d'un autre établissement, se sont rencontrés lors d'un événement professionnel dédié aux pédagogies actives. Morgane a aussi pu compter sur le soutien de sa collègue de chimie travaillant dans son lycée. Avec Grégoire, ils ont créé le jeu *Survive On Mars* via la plate-forme Genially rassemblant toutes les ressources utiles à son utilisation en classe. Ce dispositif favorise également l'interdisciplinarité en proposant aux enseignants d'autres disciplines de participer au projet. Cédric, un des deux enseignants de technologie, explique d'ailleurs participer à cette expérimentation.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, observation de la séance

Je discute avec Cédric pendant que nous regardons un groupe d'élèves évoluer dans *Minecraft*.

Cédric : Le but ce n'est pas dans tant de construire dans *Minecraft*, c'est plus l'aboutissement de toutes les informations que l'on a récoltées, c'est ça l'idée.

RV : D'accord

Cédric : Plus on récolte d'infos, plus la base martienne sera réaliste, et comme je travaille avec les SOM¹ ...

RV : Ouais c'est ce que je suis en train de me dire

Cédric : En fait, j'en fais partie donc (*rire*) et quand j'ai besoin, avec les SOM on communique en visio avec les élèves, ils ont vu Morgane et elle a répondu à leur question.

Comme Cédric l'indique, avec une certaine fierté, son projet *Minecraft* s'est intégré au dispositif *Survive On Mars* de Morgane. Les élèves de Cédric devaient reproduire la base martienne dans *Minecraft*. La collaboration a même abouti à la participation en visioconférence de Morgane au cours de technologie. Les expériences de Morgane et de Cédric témoignent assez bien du fonctionnement des communautés de pratique étudiées par Wenger (1998) et reprises par Gueudet et Trouche (2008) dans leurs travaux sur le travail documentaire des enseignants. Ces derniers les définissent ainsi :

Les communautés de pratique (CoP) sont des regroupements naturels, souvent professionnels ; ils peuvent être informels, ou cultivés [...] mais correspondent toujours à un engagement partagé de tous leurs membres, qui collaborent à un projet commun [...] Cet engagement partagé et cette participation active à une entreprise collective s'accompagnent de la production d'objets [...] et du développement d'un répertoire partagé [...] (p.19)

Les regroupements de ces enquêtés peuvent être qualifiés d'informels (Morgane et *Survive On Mars*) ou d'institutionnels (Sébastien et les TRAAM académiques). Ce cadre des communautés de pratique permet également, tout comme le soulignent Gueudet et Trouche, un dialogue entre les individus participants à ces groupes d'enseignants et la production de ressources pédagogiques. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces échanges extérieurs, le plus souvent numériques, contrastent fortement avec la difficulté des enquêtés à transmettre leur pratique au sein de leur établissement. La participation des enquêtés à des

¹ SOM : Survive On Mars

groupes d'enseignants sur les réseaux sociaux est parfois citée, plus pour y puiser inspirations et ressources que forcément en proposer :

Maxime, 27 ans, EMC, Collège, *Stop la violence*, entretien pré-observation

Je suis plus ce qui se fait sur les réseaux sociaux que je ne propose. Moi je préfère accumuler, voir ce que les collègues font etc. Quand j'ai une activité qui fonctionne bien, je la propose, y'a un groupe « le coin boulot des profs d'HG » sur Facebook, où y'a pas mal d'échange qui se fait donc quand j'ai une vraie révélation entre guillemets je peux la partager, je fais des vidéos de temps en temps pour expliquer ma pratique plus pour partager ma pratique comment je fais.

Le partage public de ses propres séances paraît dépendant de leur réussite en classe. Le critère de succès du cours réside le plus souvent dans la bonne entente entre l'enseignant et son groupe classe, comme en témoignent les séances de Pierre, Estelle et Bastien étudiées dans le chapitre 4. En plus du choix du jeu, le temps de préparation est surtout consacré à ce qui va accompagner l'usage du jeu en classe. Pour construire le cours, les enseignants ont deux sources de confiance : leurs anciennes pratiques pédagogiques et des ressources glanées sur différentes plateformes numériques. L'exemple de Mahaut, construisant sa séance avec *Call of Duty WWII* après avoir consulté ma chronique vidéo, est à ce titre assez révélateur. Conséquence de la diffusion de mes pratiques passées sur les réseaux sociaux, certains enseignants d'histoire ont pu puiser des inspirations et des mises au point scientifiques. Pour préparer son cours avec une séquence vidéo d'*Assassin's Creed Odyssey*, Faustine a regardé une conférence à la Bibliothèque Nationale de France pour laquelle j'avais convié, deux chercheurs, Paul-Antoine Colombani et Fabien Bièvre-Perrin, à échanger sur la représentation de l'antiquité dans le jeu.

Les enseignants d'histoire valorisent le fait que les jeux vidéo qu'ils intègrent dans leurs cours sont le fruit d'une collaboration avec des historiens professionnels, ce qui est perçu comme une marque de qualité. Seul, le jeu vidéo n'offre pas de prise suffisante, il a besoin d'autres garanties comme l'explique Adrien (32 ans, Histoire, Collège) : « Notamment sur les *Assassin's Creed*, c'est certaines cautions historiques en plus qui sont apportées par les historiens qui ont bossé dessus, même si y'a des erreurs volontaires ou pas je sais pas, notamment sur *Unity*. » Ils complètent leur séance à l'aide d'articles de presse, comme Laetitia qui explique avoir utilisé un article de la revue *Sciences et vie* pour vérifier le contenu du jeu, après avoir su qu'*Assassin's Creed Unity* avait fait l'objet d'une polémique politique¹. La bande-annonce du jeu qu'elle étudie avec sa classe est analysée pour savoir si le récit proposé est juste (Vincent R., 2021). Les sorties de chaque épisode d'*Assassin's Creed* sont régulièrement commentées dans les médias. Ces articles proposent généralement une énumération de faits erronés, qu'ils

¹ Cette polémique a été décrite p.48.

soient visuels ou scénaristiques, en interrogeant un spécialiste de la période¹. Ces documents sont autant de ressources disponibles pour les enseignants pour construire leur séance. Lors d'un cours que je n'ai pu observer, Faustine (27 ans, Histoire, Collège, 6^e) a utilisé des matériaux divers, comme des sources historiques, des tableaux d'artiste et un extrait d'un jeu vidéo : « ce que j'avais fait, j'avais pris bien le temps d'analyser d'abord les documents, les sources officielles, donc je leur avais fait analyser un tableau qui représentait la salle des états généraux, j'avais fait ensuite lire le texte du discours du Roi, y'avait des questions [...] et ensuite je passais l'extrait vidéo ». Les images du jeu peuvent également remplacer des illustrations habituellement prises dans les manuels scolaires comme en témoigne Etienne.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien pré-observation

RV : Comment tu faisais ce cours avant ?

Etienne : Alors la Grèce antique traditionnellement pour leur parler de Delphes ou d'Olympie, c'était des photographies des sanctuaires dans les manuels, voilà à quoi ça ressemblait, voilà ce qu'on y faisait, « répondez aux questions en lisant le texte ou la photographie », là « c'est répondez aux questions en jouant aux jeux vidéo » donc... Quelque chose qui change mais en même temps je garde un canevas traditionnel, ce qui change c'est le média en lui-même, le cours reste un peu le même.

Les enquêtés justifient leur usage des « jeux-ressources », ceux qui sont utilisés généralement sur le temps d'une séance pour extraire des informations, par leur ancrage dans le réel d'une situation. Le développement du jeu *Bury me my love* trouve son origine dans un article du monde qui raconte comment une syrienne ayant fui son pays garde contact avec ses proches par l'application WhatsApp. Florent Morin, le *game designer*, s'est servi de ce récit pour concevoir ce jeu en reprenant l'apparence d'un fil de discussion de cette messagerie instantanée. Cette anecdote se retrouve dans les documents de synthèse fournis par Sébastien, l'enseignant d'anglais qui l'utilise. De même, Gaëtan, enseignant de lettres modernes, donne également cette raison au cours de l'entretien : « y'a effectivement *Bury me my love* qui est clairement quelque chose qu'il faut que je fasse [...] c'était le journal *Le Monde* qui avait suivi une immigrante syrienne via son fil WhatsApp, etc., je vais faire le parallèle par rapport à ça et ça va me permettre de parler du rôle de la presse [...] c'est vraiment le point de départ à la séquence ».

La préparation d'un cours avec jeu vidéo par les enquêtés témoigne à plusieurs égards de cet « artisanat intellectuel », décrit par Barrère (2002, p.59), où la recherche du document le plus à même à susciter l'adhésion du groupe-classe constitue une part majeure de la préparation d'une séquence. L'enseignement des questions socialement vives est d'ailleurs souvent l'occasion d'une pratique pédagogique moins routinière (film, voyage scolaire, visite de

¹ Par exemple : Audureau, W. (2019, août 19). « *Assassin's Creed Unity* » ou le petit jeu des 7 erreurs historiques. *LeMonde.fr*. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/11/16/assassin-s-creed-unity-ou-le-petit-jeu-des-7-erreurs-historiques_4524347_4408996.html

musée, témoignage...) (Falaize, 2014) : à ce titre, le cours de Mahaut avec *Call of Duty* peut rentrer dans ces séances « pas comme les autres » (p.202). Si le « travail d'organisation d'un cours se fait aussi bien dans sa voiture ou en faisant du sport que devant une table » (Barrère, 2002, p.65), il se réalise via la pratique d'un jeu vidéo mais également par la consultation des réseaux sociaux et autres chaînes YouTube spécialisées. L'usage pédagogique du jeu vidéo enrichit donc la compréhension de la façon dont les enseignants construisent leurs cours. En plus de vouloir transmettre des savoirs, les enquêtés sont dans « la recherche du bon support » (Maitre et al., 2018, p.139), celui capable d'intéresser la classe et de rompre une certaine routine pédagogique. Ce constat s'inscrit dans la continuité du chapitre 5 : l'éclectisme éclairé des enquêtés rejaillit également dans leur préparation du cours avec l'utilisation de ressources diversifiées, parfois éloignées de la culture scolaire. Le jeu vidéo prend sa place à côté d'autres dispositifs devant susciter la motivation des élèves comme le film de fiction, la bande dessinée (Éthier et al., 2018) ou d'autres supports numériques (Delesalle & Marquié, 2015).

En plus de la recherche de ressources pertinentes pour la séance, la préparation du cours doit également prendre en considération la dimension technique. La mise en place du matériel informatique et de la salle de classe peut dépendre grandement de l'établissement, même si les imprévus techniques peuvent être nombreux.

B. L'instabilité des conditions techniques et organisationnelles

L'étude de la didactisation (Cuq, 2010) du jeu vidéo ne peut s'affranchir de la question technique. Les films de fiction ou les séries télévisées ne sont que rarement étudiés dans leur intégralité à l'école (Archat Tatah, 2013 ; Tupin, 2004). Leur introduction nécessite également d'utiliser du matériel de projection ou informatique pour rendre leur visionnage possible, voire de disposer d'une salle adaptée à la projection. L'usage du jeu vidéo en classe peut impliquer l'installation d'un matériel dédié, comme une console de jeu vidéo projeté au tableau ou les ordinateurs de la salle informatique, ainsi que la sollicitation de la connexion internet de l'établissement. La réussite technique de la séance peut dépendre du contexte de l'établissement et du matériel personnel comme en témoignent les séances de Pierre, Estelle et Bastien. Cette partie de la préparation entraîne un surcroît de travail et peut être également marquée du sceau de l'incertitude comme le reste du métier (Barrère, 2002a ; Perrenoud, 1996). En effet, plusieurs observations de terrain montrent ce qu'enseignants et élèves peuvent rencontrer comme difficultés techniques.

1) Bugs, pannes et autres incidents : les aléas du direct

En décembre 2019, je rencontre Maxime (27 ans, Collège, 5^e), enseignant d'histoire-géographie qui souhaite utiliser le jeu sérieux *Stop la violence*. Cette production a été réalisée dans le cadre d'un projet européen autour des violences en milieu scolaire¹. Le jeu consiste en une enquête dans le cadre de laquelle l'utilisateur doit comprendre pourquoi un élève est victime de harcèlement dans son collège. Le jeu est composé de photographies fixes, avec des prises de vue réelles dans un établissement scolaire. Le joueur peut cliquer sur des élèves pour lancer des dialogues ou sur des objets pour trouver des indices (Figure 60).



Figure 60 - Ecran de jeu de *Stop la violence* (Maxime, EMC, collège)

Stop la violence est disponible en ligne et peut être joué gratuitement via un navigateur. L'installation est donc minime et ne nécessite pas d'ordinateur performant. Les tablettes de l'établissement suffisent à rendre possible l'activité. Cependant, *Stop la violence* demande une connexion internet fonctionnelle, ce qui a fait défaut à Maxime lors de ma venue un mercredi matin. La cheffe d'établissement nous a d'ailleurs accueillis en nous annonçant immédiatement cette mauvaise nouvelle. Maxime a décidé de maintenir sa séance. J'ai donc décidé d'intervenir afin d'aider au déroulement prévu à l'origine. En réalisant un partage de connexion à partir de nos téléphones portables respectifs, les tablettes des élèves ont pu accéder au site. Seulement, le grand nombre de dispositifs connectés surchargeaient la bande-passante : les élèves peinaient à accéder à certains contenus du jeu. Les nombreux ralentissements et bugs informatiques pendant l'heure mettaient en difficulté Maxime à plusieurs reprises :

¹ Les différents partenaires sont listés sur le site du jeu : <https://www.stoplaviolence.net/partenaires> (consulté le 19/02/2024).

Maxime, 27 ans, EMC, Collège, 5^e, *Stop la violence*, observation de la séance

Certains élèves sont déjà en train de jouer apparemment. Cela agace Maxime qui met les noms des bavards au tableau. [...] Devant l'échec de la connexion, Maxime raconte lui-même le contenu de la vidéo.

Ces deux instants du cours, loin d'être exhaustifs, montrent la façon dont Maxime est obligé de s'adapter aux difficultés techniques. *Stop la violence* débute par une vidéo présentant le contexte de l'histoire. Devant l'impossibilité de la charger correctement, Maxime a dû y substituer un récit raconté par lui-même. De plus, l'instabilité du déroulement de la séance a entraîné un chahut trop important pour Maxime qui a dû intervenir à plusieurs reprises pour rétablir le calme.

La séance d'Alexis a souffert de problèmes similaires. Il souhaitait faire jouer les élèves, par groupe de deux, à *Ace Attorney* pour aborder le fonctionnement du système judiciaire. En début de séance, Alexis présentait l'objectif du jour avant de distribuer les tablettes aux élèves. Seulement, comme pour Maxime, la connexion internet était défaillante. Il était impossible de connecter les tablettes au réseau Wifi. Pendant environ une dizaine de minutes, Alexis tente de rétablir la connexion en sollicitant l'aide de la documentaliste et d'une autre collègue qui se succèdent devant la borne Wifi. La salle informatique étant prise par une autre classe, aucune solution de repli n'a été trouvée.

Les difficultés vécues par Maxime et Alexis mettent en évidence les nombreux et nécessaires ajustements techniques que les autres enquêtés réalisent dans le cadre de la mise en place de la séance.

2) Les remèdes efficaces : débrouille, anticipation et création

Le choix de la salle est un des aspects importants de la préparation. Les enseignants qui apportent leur matériel comme leur console branchée sur le vidéoprojecteur, restent généralement dans leur salle. Cette disposition brise parfois l'organisation habituelle de leur salle comme Etienne avec le *Discovery Tour*.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien post-observation

Etienne : Je ne suis pas satisfait de la disposition pour jouer mais je ne vois pas comment faire autrement. Parce que je veux qu'ils aient accès à une fiche, à une table, qu'ils aient toujours l'impression d'être en cours mais ils sont bien rangés sagement et ça m'embête aussi. Je ne sais pas comment faire, je n'ai pas de bonnes réponses.

RV : Qu'est-ce qui te gêne ? Ça fait trop scolaire ?

Etienne : Ça fait trop scolaire ouais [...] Mais j'ai pas envie d'éliminer cette dimension scolaire non plus donc... Par îlots non, parce qu'ils sont quand même face à l'écran... Donc là je sais pas trop comment faire.

L'usage avant tout illustratif d'*Assassin's Creed* impose une disposition classique des élèves en face du tableau, au regret d'Etienne. Ce dernier est en effet plus habitué à agencer sa salle en îlots, c'est-à-dire avec des tables regroupées pour des groupes de quatre élèves, contrairement à un agencement classique où les tables font face au tableau. Son statut de TZR¹, le partageant entre deux établissements, l'empêche par ailleurs d'avoir une salle personnelle, ce qui pourrait lui faciliter ce type d'installation.

Le lancement de l'activité est également l'occasion de quelques ajustements comme augmenter le son, tirer les rideaux de la salle et éteindre la lumière pour créer des conditions propices à la projection vidéo. La plupart des enquêtés préfèrent également utiliser le jeu vidéo uniquement en demi-groupe, afin de faire jouer le maximum d'élèves et d'éviter un chahut trop important. En plus de l'organisation de la salle, utiliser un jeu vidéo nécessite un certain nombre de compétences techniques. Parmi elles, la maîtrise du jeu apparaît incontournable, ce qui implique un temps important de pratique comme le rapportent plusieurs enseignants :

Gaëtan, 35 ans, Français, collègue REP +, entretien

Gaëtan : C'est-à-dire que *Journey* j'ai dû le finir une dizaine de fois avant de me lancer auprès de mes élèves. *Memories Retold*, pareil. J'ai dû le finir cinq ou six fois avant de me lancer dedans.

RV : Ah ouais quand même

Gaëtan : J'oriente en fait, y'a plein de scènes intéressantes en fait et le jeu bien évidemment, il faut arriver du début à la fin, y'a des moments que tu passes en silence. Tu peux pas faire un *gameplay* de A à Z. *Journey* tu peux le finir en trois heures mais *Memories Retold*, tu es plus autour de quatre, cinq ou six heures si les élèves ne sont pas bons, parce qu'à un moment tu es assez libre, parfois je leur dis voilà on a fini le chapitre on s'arrête là, et je retourne chez moi j'avance dans le jeu (*rire*) et puis voilà c'est comme ça que ça fonctionne.

Le temps de jeu élevé de Gaëtan sert autant à s'imprégner du jeu qu'à sélectionner les passages à montrer aux élèves. L'enseignant doit ainsi progresser dans sa partie de *Memories Retold* chez lui, un jeu sur la Grande Guerre, pour que cela corresponde à des sujets intéressants à aborder dans sa séquence. En plus de la préparation des documents et de l'activité écrite, les enseignants essayent de bien connaître le jeu utilisé afin d'anticiper certains comportements d'élèves.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, entretien pré-observation

Moi je me suis chronométré mais j'ai fait quelques runs², au jour 5, en jouant pas rapidement, moi j'arrive à 45 minutes alors en imaginant que l'on a 15 minutes de documentaire, 45 minutes de *gameplay*, on arrive à une heure, une heure dix en prenant large, donc ça leur laisse 50 minutes pour répondre aux questions [...] mais je pense que j'ai été trop ambitieuse dans les questions.

¹ Titulaire de Zone de Remplacement.

² Une « run » est une partie de jeu vidéo.

La pratique du jeu chez Estelle sert à anticiper la séance à venir et adapter le temps des activités à celui du jeu. Elle essaye de prendre en compte le fait que les élèves ne le connaissent pas et qu'ils auront sûrement des difficultés à avancer dans l'aventure.

Avec *Papers, Please*, Pierre essaye également d'anticiper le déroulement de la séance : « On va expliquer les dilemmes qui sont présentés dans *Papers, Please* donc, heu, y'en a pas mal. J'ai déjà essayé de repérer les jours¹ que l'on peut jouer pour rencontrer tels ou tels dilemmes. Donc c'est bien c'est scripté, donc ça veut dire qu'on est à peu près sûr de tomber sur des trucs. » Pour aborder les dilemmes moraux de *Papers, Please*, Pierre a en effet besoin d'anticiper les événements du jeu. Le fait que le jeu soit scripté, c'est-à-dire que son déroulement est similaire à chaque partie, facilite sa préparation. Avant de lancer *Cities Skylines* avec sa classe de seconde, Bastien a également dû préparer le terrain chez lui en construisant en amont dans le jeu une première version de la métropole avant les aménagements des élèves. L'organisation du temps, une thématique clé du métier (Chopin, 2010), fait partie de la préparation des enseignants.

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Odyssey*, entretien pré-observation

J'ai vraiment joué beaucoup au jeu pour le tester et après à partir de ça, j'ai fait mes captures d'écrans. Du coup je me suis filmé en train de jouer, avec un logiciel, et j'ai fait des petits extraits que je vais intégrer tout au long du chapitre. Je sais pas du coup si tu as regardé le powerpoint que j'ai envoyé, y'a pas les extraits vidéos dedans mais ils sont intégrés au fur et à mesure du cours pour pouvoir vraiment m'en servir comme support.

En plus de la pratique importante du jeu, Faustine a dû apprendre à utiliser certains outils informatiques. Elle a pu enregistrer sa partie via un logiciel de capture chez elle pour ensuite l'intégrer en format vidéo dans sa présentation pour sa classe. Pour rendre possible l'activité, ces différents exemples montrent que la question du matériel est incontournable. Les enseignants doivent en effet gérer plusieurs difficultés, de la disponibilité du matériel numérique, des salles informatiques à l'agencement de la salle pour accueillir le dispositif. Pour les jeux vidéo demandant un équipement plus performant que ceux disponibles dans leur établissement, les enquêtés utilisent le plus souvent leur propre matériel que cela soit une console ou leur ordinateur personnel. Adrien et Etienne apportent XBOX et Playstation 4 pour diffuser *Assassin's Creed* via le vidéoprojecteur de leur salle. Estelle et Pierre font jouer les élèves de leurs classes respectivement à *This war of mine* et *Papers, Please* sur leur ordinateur personnel. De cette contrainte matérielle naît un dispositif original : le jeu est projeté au tableau, un seul élève le manipule et le reste de la classe échange en compagnie de leur enseignant en fonction du sujet du jour. Le défi est autrement plus difficile lorsqu'il s'agit de faire jouer une plus grande partie des élèves. Pour faire jouer plusieurs de ses classes de seconde à *Crusader Kings II*, Bastien a dû d'abord vérifier que les ordinateurs de la salle

¹ *Papers, Please* est découpé en journées.

informatique avaient la configuration suffisante pour faire fonctionner le jeu. Cependant, le lancement du jeu nécessite l'installation de la plateforme Steam¹, un logiciel servant à télécharger² des jeux comme *Crusader Kings II*. En outre, il était nécessaire d'acheter autant de licences du jeu que d'ordinateurs sur lesquels il fallait l'installer. Pour finir, une fois l'ensemble fonctionnel, Bastien a dû adapter l'organisation de ses cours. Les classes de seconde ont trois heures d'histoire-géographie hebdomadaire. Or, afin d'avoir le temps pour jouer, l'enseignant a voulu rassembler ces trois heures de la semaine en un seul bloc continu. Cet arrangement a été possible suite à de nombreux échanges d'e-mails entre Bastien, ses collègues et l'administration du lycée. L'ensemble de cette préparation technique et administrative a pris plusieurs semaines. Lorsque ces exigeantes et nombreuses conditions sont réunies, le jeu peut être joué par groupes de deux personnes.

Quand leurs connaissances techniques sont suffisantes, certains enseignants décident de créer leur propre support ludique. En effet, si l'essentiel des pratiques rapportées ici s'appuie sur une adaptation de dispositifs existants (souvent issus du marché de masse), quelques enseignants développent leur propre outil.

Alexis, 29 ans, Enseignement Moral et Civique, Collège REP, 4^e, *Ace Attorney*

Il y avait un site internet où je pouvais créer une enquête pour que du coup je puisse leur faire apprendre les principaux métiers de la justice [...] comment ça se met en place un procès, quelles sont les interactions entre les différents métiers, quelles sont les différentes phases à l'intérieur des procès et puis en même temps, un côté un peu ludique où ils doivent se mettre dans la peau d'un avocat.

De son côté, Alexis a utilisé un site internet permettant de créer une mission personnalisée en utilisant les graphismes et mécaniques d'*Ace Attorney*, un jeu d'enquête qu'il avait beaucoup apprécié dans sa pratique de joueur (« Qu'est-ce que je me suis marré sur ce jeu ! »). Il déclare en premier lieu des objectifs de connaissances (« principaux métiers de la justice [...] différentes phases à l'intérieur des procès... »). En concevant le scénario lui-même, Alexis a pu insérer les définitions du chapitre. En effet, dans l'un des menus du jeu, l'élève est invité à ouvrir un menu appelé « Manuel du jeune avocat » dans lequel sont définis différents métiers de la justice (Figure 61). Lors du cours, Alexis demande aux élèves de remplir une fiche d'activité pour les prendre en note. L'enseignant fait le parallèle avec son usage passé du manuel scolaire :

Alexis, 29 ans, EMC, Collège REP, *Ace Attorney*, entretien post-observation

C'est de la recopie mais de toute façon pour les définitions on est un peu obligé de passer par là et quand tu utilises le support du manuel heu... Je ne peux pas en être sûr mais j'ai l'impression que c'est

¹ Chaque jeu *Crusader Kings II* doit également être lié à un compte Steam dédié, ce qui nécessite la création d'autant de comptes Steam qu'il y a d'ordinateurs et de jeux.

² Le téléchargement d'un logiciel sur un ordinateur d'un établissement scolaire nécessite le plus souvent d'obtenir une autorisation d'accès par le rectorat ou le département.

un peu plus fastidieux parce que du coup-là, ils ont juste du coup le côté recherche je dirai, directement en cliquant dessus etc. C'est pas la même chose que de tourner les pages dans le manuel et donc du coup peut-être que ça fonctionne un peu mieux.

Selon Alexis, les définitions intégrées dans un support numérique (Figure 61) seraient plus faciles d'accès que le manuel scolaire. En plus de mobiliser un de ses jeux favoris, Alexis construit sa séance d'EMC en opposition avec ses précédentes expériences d'enseignements.



Figure 61 - Capture d'écran de la mission scénarisée d'Alexis

De son côté, Morgane envisage également *Survive On Mars* avant tout comme un « contenant » rassemblant des exercices et activités habituelles de sa discipline.

Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, *Survive On Mars*, entretien post-observation

C'est aussi en inspiration du film *Seul Sur Mars* en fait qui nous avait donné ces idées-là. Et puis heu pour moi c'est un réservoir de tâches complexes un petit peu marrantes avec des personnages qu'il faut incarner [...] On a en fait mélangé plein de choses qui nous plaisent et intégré ça dans nos cours et notamment en seconde parce que le programme permet vraiment de faire tourner les choses autour de Mars de manière générale.

La création de Morgane ressemble à celle d'Alexis car le dispositif sert avant tout à rendre plus accessible les savoirs visés. La différence entre les deux enseignants se situe plutôt dans le processus de création. En effet, Morgane a conçu *Survive On Mars* avec d'autres collègues, au point de créer un collectif d'enseignants. Ce dispositif est conçu sur le site Genially, une plateforme en ligne permettant de créer des présentations interactives composées d'images sur lesquelles les utilisateurs peuvent cliquer pour ouvrir des vidéos, des sons ou des fichiers. À chaque début de cours avec *Survive On Mars*, les élèves regardent une vidéo présentant une mission scénarisée : un moustique s'est introduit dans la base martienne et a transmis le paludisme à l'un des scientifiques. Les élèves sont censés parcourir, par groupe de trois ou

quatre, la base martienne représentée sur un navigateur Internet (Figure 62), pour trouver une manière d'éradiquer les moustiques.



Figure 62 - Base martienne de *Survive On Mars*.

Chaque icône de couleur ouvre une page supplémentaire vers le bâtiment concerné ici, le centre médical.

Propriétés de 4 familles d'insecticides

Insecticides	Molécule cible	Système cible	Toxicité pour l'insecte	Stabilité	Nocivité pour l'Homme	Bio-accumulation	Solubilité	Rémanence	Coefficient de sécurité
Carbamates	Acétylcholine estérase	nerveux	Faible	Faible	Élevée	Faible	Soluble dans les lipides	Faible le plus souvent	Faible
Pyréthrinoides	Canaux Sodium	nerveux	Très forte	Faible	Très faible	Nulle	Soluble dans l'eau	Faible	Bon
Organo-Phosphorés (OP)	Acétylcholine estérase	nerveux	Très forte	Faible	Élevée	Faible	Soluble dans les lipides	Faible	Faible
Organo-Chlorés (OC)	Canaux Sodium	nerveux	Forte	Forte	Assez faible dans des doses normales	Forte	Peu soluble dans l'eau	Très forte	Assez bon

Stabilité - propriété de la molécule de rester intacte dans les tissus organiques ou l'environnement.
Bio-accumulation - accumulation de la molécule dans les tissus d'un organisme.
Rémanence - capacité de la molécule de garder un effet plus ou moins longtemps dans le temps (en rapport avec sa stabilité).
Coefficient de sécurité - Rapport entre la nocivité pour les Mammifères et celle pour les Insectes. Un bon coefficient signifie que la molécule agit peu sur les Mammifères mais fort sur les Insectes.

En savoir plus sur les insecticides

CHAMBRE - SALLE DE BAIN

Figure 63 - Un des bâtiments propose une fiche pédagogique (*Survive On Mars*)



Figure 64 - Le but de la recherche d'informations est de rentrer un code. (*Survive On Mars*)

Les pages ouvertes dévoilent généralement un ensemble de documents caractéristiques de la discipline (Figure 63) ou d'exercices scolaires. L'objectif de chaque séance scénarisée est de trouver un code souvent composé de notions clés du chapitre (Figure 64) dans la tradition des *escapes games*. Répartis par groupe, les élèves devaient incarner des scientifiques spécialistes de domaines précis dont voici deux exemples (Figure 65).



Figure 65 - Deux fiches d'identités des personnes que les élèves doivent incarner (Morgane, Physique, Lycée, 2nd, *Survive On Mars*)

Cette dimension ludique qui renvoie au jeu de rôle est également liée à la démarche d'investigation valorisée en sciences, chaque élève ayant, vu leur rôle de scientifiques au sein de la base martienne, des caractéristiques propres comme l'explique Morgane.

Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, 1^{ère}, *Survive On Mars*, entretien post-observation

...pour moi ce qui fait que c'est un jeu c'est qu'il y a un scénario. Il y a des personnages, ils vont chercher un peu dans un jeu de rôle prendre leur place. Je trouve que ça s'apparente plus à une simulation globale [...] Pour moi c'est un réservoir de tâches complexes un petit peu marrantes avec des personnages qu'il faut incarner... Alors après ils y arrivent plus ou moins, l'idée aussi c'est que les personnages c'est des scientifiques donc en fait ils ont une carrière scientifique ils ont une biographie donc ça donne des petites infos sur comment devenir zoologue, comment devenir biologiste etc.

L'aspect ludique du dispositif *Survive On Mars* vient donc surtout de la scénarisation de la séance et des rôles proposés aux élèves¹. Morgane utilise néanmoins le terme de « réservoir » qui fait directement penser aux autres usages des jeux *Assassin's Creed*, *Call of Duty WWII* ou *Minecraft* : le dispositif est avant tout un contenant rassemblant des notions académiques ou des exercices scolaires.

En plus des compétences des enquêtés, la mise en place de la séance peut aussi dépendre de l'organisation de leur établissement. Dans certains cas, elle peut offrir des conditions favorables à l'usage du jeu vidéo comme les possibilités de mettre en place des pédagogies de projet par l'ajout d'heures supplémentaires dans l'emploi du temps des élèves.

3) Le bon fonctionnement : un effet établissement ?

Dans cette partie, l'« effet établissement » ne désigne pas l'efficacité de l'organisation des établissements scolaires sur les connaissances des élèves (Felouzis & Perroton, 2007) mais plutôt la capacité pour un collège ou un lycée à favoriser la pratique du jeu vidéo en classe par sa structure, son organisation ou son projet d'établissement.

Pour les enquêtés, certains détails d'organisation peuvent s'avérer déterminants pour faciliter la pratique. Par exemple, pour utiliser le *Discovery Tour* avec un demi-groupe de 6^e, Etienne peut s'appuyer sur le documentaliste de l'établissement qui prend en charge le reste de la classe au même moment. Mahaut peut exploiter l'extrait de *Call of Duty WWII* de manière plus confortable car son établissement propose des séances d'une heure et demie, contre une heure habituellement. Dans d'autres cas, notamment les collèges classés en Réseaux Éducation Prioritaire (REP) la pédagogie de projet permet des plages horaires plus longues :

Gaëtan, 35 ans, Français, collège REP +, entretien

En travaillant en REP+ tu es un peu obligé de travailler avec tes collègues, donc les projets etc., qui étaient... j'y suis sensible, en plus je fais partie de la génération Master donc forcément on est allé à l'ESPE, donc on t'explique qu'il faut travailler en interdisciplinarité [...] C'est un gros projet qu'on a mis en place avec les 3^e, y'a eu de l'argent mis sur la place, on a mis en place une heure blanche, c'est vrai que derrière on était payé, pour mettre en place une activité avec les élèves, en plus sur le côté, c'était hors du programme.

Gaëtan évoque ici un ensemble de critères permettant de rendre possible son projet d'usage de *11-11 Memories Retold*, un jeu sur la Grande Guerre. Il précise en effet que le travail en équipe est plus répandu en REP + que dans des établissements classiques. Celui-ci est cependant fragile car il dépend, entre autres, du roulement important des équipes entre deux années scolaires et de l'aspect affinitaire des relations (Barrère, 2002b). Gaëtan fait également partie d'une génération d'enseignants sensibilisée à ce type de pédagogie. Le contexte social

¹ Toutefois, on avait vu dans le chapitre 4 le peu d'intérêt des élèves de Morgane pour cette dimension au contraire de ceux de Pierre, Estelle et Bastien.

de l'établissement, classé en Réseau Éducation Prioritaire Plus, lui alloue des moyens supplémentaires en ce sens, par le paiement d'heures supplémentaires. De son côté, Nathan, enseignant d'histoire-géographie a construit un projet autour de l'utilisation du passé dans les jeux vidéo avec deux autres de ses collègues. Il a ainsi pu obtenir un total de dix heures supplémentaires réparties en sept séances :

- 1) Jouer à *Soldats Inconnus, Mémoires de la Grande Guerre*
- 2) Séance sur le développement d'un jeu vidéo
- 3) Préparation d'un débat : les jeux vidéo peuvent-ils bien illustrer le passé ?
- 4) Réalisation du débat
- 5) Visite du monument aux morts de la ville
- 6) Visite d'un musée
- 7) Préparation d'un diaporama de synthèse sur cette thématique

Cette logique de projet, visant à susciter l'intérêt des élèves en variant les activités, est caractéristique des établissements classés ou recrutant dans les catégories populaires d'une ville (Bonnéry & Fenard, 2013 ; Van Zanten, 2012). L'exemple des cours de Chloé avec le jeu *Limbo* permet de montrer la façon dont une culture d'établissement favorise l'usage du jeu vidéo. Situé dans un quartier populaire d'une ville moyenne du sud-est de la France, le collège est labellisé « numérique ». À ce titre, une partie des enseignants sont recrutés sur profil comme ce fut le cas pour Chloé¹. Plus globalement, la direction de l'établissement favorise les projets interdisciplinaires, une pédagogie centrée sur l'élève et son épanouissement, ainsi que le développement de son autonomie. Par exemple, certains élèves choisis participent à l'organisation du CDI en rangeant les livres empruntés afin de les responsabiliser : « ... ce n'est pas de l'autogestion mais ça tendrait vers ça » (Chloé). Les collaborations avec des associations extérieures sont également encouragées : l'enseignant d'arts plastiques fait intervenir une association spécialisée dans le cinéma dans le cadre d'une option pour les élèves de 4^e. Ce cadre souhaitant rompre avec une forme scolaire classique se concrétise en salle de classe par une pratique du jeu assez inhabituelle dans les données.

¹ Le recrutement de Chloé a déjà été évoqué à la page 237.



Figure 66 - Élève de 5^e jouant à *Limbo* assis sur le sol de la salle de classe - 11 février 2020

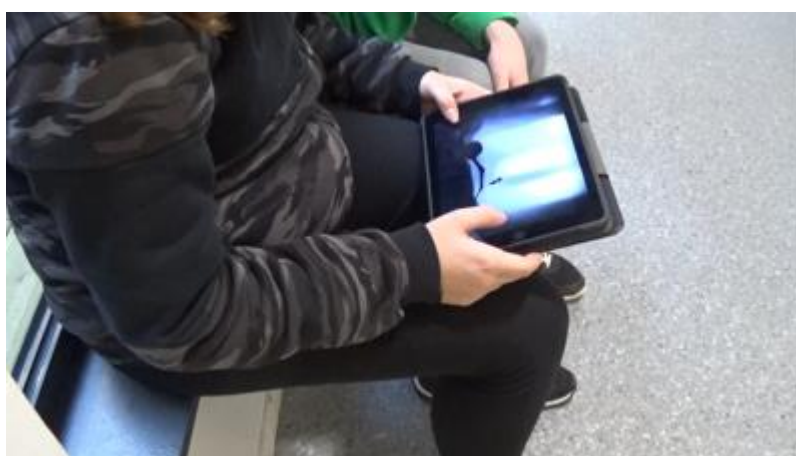


Figure 67 - Élève de 5^e jouant à *Limbo* dans le couloir jouxtant la salle - 12 février 2020

En pouvant jouer par terre (Figure 66) ou plus à l'écart dans le couloir (Figure 67), les élèves de 5^e disposaient en effet d'une liberté importante pour jouer à *Limbo*, ce qui avait tendance à favoriser une attitude ludique.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, entretien post-observation

RV : Et c'est marrant parce que tu les laisses aller dans le couloir, d'autres ont joué par terre, donc du coup oui ça m'étonne un peu. Tu les laisses sortir souvent dans le couloir ?

Chloé : Il se trouve que... il se trouve qu'on fait ça, c'est vrai, c'est une habitude du collège de les laisser un peu en autonomie dans le couloir, la porte ouverte, ils sont pas loin, on sait que les autres profs sont à côté... et honnêtement, on n'a jamais eu d'incident voilà. Donc tant qu'ils ne me prouvent pas le contraire je leur fais confiance.

La forme que prend la pratique du jeu en classe s'inscrit donc dans une « habitude du collège » provenant autant de la culture de l'établissement, favorisant ce genre de pratiques pédagogiques, que des enseignants volontaires. Nous avons vu dans le chapitre précédent que Pierre, Estelle et Bastien agissaient dans une relative tranquillité au sein de leur lycée, en plus d'avoir réuni un ensemble de caractéristiques favorables. Le projet d'établissement peut éventuellement compenser l'absence de celles-ci dans des situations moins « privilégiées ».

Néanmoins, cela reste à la marge d'un cas dominant qui consiste, pour les enquêtés, à composer avec des ressources non académiques et avec leur matériel personnel pour rendre possible l'usage du jeu vidéo en classe.

Le défi technique n'est pas le seul paramètre à prendre en compte. Scolariser un jeu vidéo consiste également à le lier aux programmes scolaires. Pour cela, les enseignants doivent réfléchir à la place du jeu dans la séquence pédagogique globale et aux objectifs visés. Ce positionnement influe sur l'activité ludique des élèves : plus le jeu vidéo sert explicitement à transmettre des notions du programme, plus la pratique est contrainte.

II. « On ne joue pas pour jouer » Le rapport aux programmes

A. La place du jeu au sein de la séquence pédagogique

L'intensité de l'activité ludique des élèves dépend de la place de la pratique dans la construction des connaissances visées et du temps qui lui est alloué. Nous allons ici en établir une catégorisation. En fonction de cette place, la durée de la pratique du jeu, la posture de l'enseignant pendant la séance et le travail écrit fourni peuvent varier. Toutefois, pour les enseignants, la pratique du jeu en classe doit être productive. Cette lutte contre la frivolité du jeu (Brougère, 2005) apparaît comme une constante dans les propos des enquêtés. « J'ai essayé de voir à quel moment je pouvais intégrer des jeux, mais pas jouer pour jouer, il faut qu'il y ait du lien avec le cours » (Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, entretien pré-observation). En observant une formation académique, j'ai pu entendre des propos semblables : « Vous allez les avoir ces gens qui vont être réfractaires à ça et qui vont vous dire "Mais vous jouez vous !" Bah non je ne joue pas (*rire*) j'utilise un jeu vidéo pour de la pédagogie, je ne les fais pas jouer, ils jouent mais...ils font avant tout de la pédagogie. » (François, formateur académique, 12 décembre 2019). Pour Adrien et François, l'activité ludique des élèves ne peut suffire à atteindre les objectifs du programme. Pour cela, de nombreux travaux académiques expliquent que, pour être efficace en termes d'apprentissage, le jeu doit être intégré dans un « scénario pédagogique » (Sanchez & Romero, 2020 ; Tricot, 2017). Cependant, ces mêmes auteurs ne précisent pas quelle place exactement doit tenir le jeu dans l'ensemble d'une séquence¹. Ainsi, il apparaît pertinent d'interroger cette dimension de la préparation du cours des enquêtés.

¹ Une séance est une unité de cours. Une séquence est un ensemble de séances sur un thème.

1) Le jeu vidéo lors d'une séance unique

Dans ce cas de figure, le jeu vidéo est utilisé pendant une seule séance, généralement d'une heure : l'ensemble des séances avec *Assassin's Creed*, celle avec *Call of Duty WWII*, celles d'enseignement moral et civique avec *Ace Attorney* et le jeu sérieux *Stop la violence*. L'utilisation du jeu vidéo en classe d'histoire permet de constater un ensemble de mises au travail caractéristique de la discipline.

Mahaut ne sélectionne que le cadrage narratif au détriment du cadrage audiovisuel et ludique (Cayatte, 2017). L'analyse du récit du jeu est l'un des buts de son cours. Il est en effet comparé et évalué à l'aune des connaissances historiques sur le génocide des juifs d'Europe. Laetitia (27 ans, collègue, histoire, 4^e) réalise une préparation et un travail similaires pour critiquer en classe la bande-annonce d'un épisode d'*Assassin's Creed* sur la Révolution française¹.

Le *Discovery Tour* d'*Assassin's Creed* utilisé par Etienne apporte une variation importante vis-à-vis du jeu de base. Il est plus facile à utiliser en classe pour deux raisons : d'une part, aucune action violente n'est possible pour l'avatar qui ne peut que se mouvoir au sein des reconstitutions historiques. D'autre part, il comporte des audioguides contrôlés par des historiens professionnels engagés par le studio Ubisoft. Les enseignants évitent deux écueils : la gestion de la violence du jeu d'action et la nécessité de vérifier le contenu académique. D'ailleurs, à aucun moment de l'entretien Etienne ne remet en cause la véracité de son contenu. Au contraire, seule leur érudition parfois trop importante est pointée comme une difficulté :

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien post-observation

Ça dépend des visites... J'avais fait le port d'Athènes avec un groupe, une catastrophe finalement. J'ai tout fait passer parce que c'est trop compliqué. Les mesures pour le grain, les 6^e ont complètement décroché. Eux, ce qui les intéressait c'était les bateaux, les escalader, les voir dans l'eau, regarder le port, où est l'Acropole... Voilà finalement j'ai pas fait la visite du port qui était trop complexe.

Plus généralement, les cours avec *Assassin's Creed* traduisent bien cet usage du jeu vidéo comme un support pour accéder à des savoirs disciplinaires.

Faustine et Adrien mobilisent ce jeu d'action-aventure également comme un support visuel. Enregistrée chez elle par Faustine (27 ans, Histoire, Collège), une vidéo d'*Assassin's Creed Odyssey* est utilisée pour réaliser le plan de la cité d'Athènes au V^eme siècle avant J.-C. avec une classe de 6^e : « Ils créent des repères spatiaux, ils repèrent les lieux et après on peut amener une trace écrite à travers ça ». En entretien, Adrien retrace le parcours de l'avatar

¹ Les séances de Mahaut et de Laetitia sont analysées dans le chapitre 10. Voir p.420 : Les difficultés de l'exercice à travers deux cas

dans Versailles à la veille de la Révolution pour arriver jusqu'à l'Hôtel des Menus Plaisirs, lieu où se déroule la réunion des états généraux.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, entretien pré-observation

On va étudier à travers *Assassin's Creed Unity* le discours du Roi pendant les états généraux [...] on va étudier où c'était [...] alors ça se passe à Versailles [...] donc là avec le jeu on se balade un peu dans Versailles [...] puis on arrive au Palais des Menus Plaisirs où se déroulent les états généraux [...] après on rentre dans le bâtiment par les toits et puis on passe dans la grande salle où le roi fait son discours, on l'entend parler, on entend les membres du tiers état qui sont en train de râler [...] on voit en fait ce positionnement des trois ordres qui sont dans la salle

Faustine projette un montage vidéo de l'une de ses parties tandis qu'Adrien fait manipuler le jeu aux élèves sur l'écran de la salle. Pourtant, dans ces deux situations, le jeu est avant tout utilisé en guise d'illustration de la période étudiée (« leur montrer comment ça aurait pu être »). Nous verrons plus loin les pratiques écrites liées à cet usage du jeu vidéo¹.

Dans ce temps contraint, l'activité ludique des élèves est bridée par les directives de l'enseignant ou par le travail écrit l'accompagnant. En plaçant le jeu vidéo comme activité de découverte en début de séquence, d'autres pratiques pédagogiques permettent de laisser plus de place à l'activité ludique.

2) Au début de la séquence : le jeu vidéo comme activité de découverte

Le jeu vidéo peut également servir à introduire un nouveau chapitre. Deux enseignants entrent dans ce cas : une séance d'histoire avec *Crusader Kings II* menée par Bastien et plusieurs séances de Chloé en français avec *Limbo*. Ces jeux sont utilisés en début de séquence, sur un temps plutôt long (trois heures pour *Crusader Kings II*, trois à quatre heures pour *Limbo*). Contrairement aux pratiques où le jeu vidéo est utilisé sur une séquence entière, les élèves ne peuvent pas terminer le jeu. De plus, ces situations pédagogiques ne nécessitent pas de maîtriser les notions des précédents chapitres et sont utilisées afin d'en introduire des nouvelles. Dans ces configurations, contrairement aux cas précédents, le jeu est pratiqué par les élèves.

Dans le cours de Bastien, jouer à *Crusader Kings II* permet d'entrer dans un chapitre d'histoire médiévale en classe de seconde. Par la pratique, ce jeu vidéo doit permettre d'aborder certaines notions historiques comme la vassalité. *Crusader Kings II* est un jeu de stratégie dans lequel le joueur dirige une dynastie médiévale qu'il doit faire perdurer à travers les siècles. Pour simplifier une typologie foisonnante de ce type de dispositif (Dor, 2018), on utilisera la catégorie générique de « jeux de stratégie » pour regrouper *Crusader Kings II* et d'autres jeux

¹ Voir p.393 : Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles

comme *Europa Universalis*, *Civilization* ou *Total War*. Ces dispositifs font partie des titres couramment testés par la recherche en situation pédagogique (Egenfeldt-Nielsen, 2010 ; Joly-Lavoie, 2018a ; Squire, 2004). Chapman qualifie ces dispositifs de « conceptual simulation » en opposition au « realistic simulation » dont *Assassin's Creed* est le principal représentant. Pour Chapman (2016, p. 69), ces jeux de stratégie offrent un autre type de représentation, loin du « réalisme » de la série des *Assassin's Creed*. En effet, *Crusader Kings II* fait interagir le joueur devant une carte du monde montrant les découpages politiques, géographiques et religieux à l'œuvre au cours de cette période. Le joueur n'incarne donc plus un seul avatar mais prend des décisions à grande échelle pour guider le destin d'un Etat entier. Pour gérer l'ensemble des paramètres, l'interface se présente généralement sous la forme de cartes accompagnées de tableaux statistiques nécessitant un apprentissage important pour le joueur. Contrairement aux « realistic simulation », les informations sur le passé ne sont pas transmises uniquement par le cadre audiovisuel mais également par des mécaniques de jeux, à travers ce que Bogost (2010) appelle une « rhétorique procédurale ». C'est d'ailleurs cette caractéristique qui est sollicitée dans l'optique d'une expérimentation en classe. Par exemple, Vincent Boutonnet (2019) se demande si *Civilization VI* permet de simuler la démocratie tandis qu'Alexandre Joly-Lavoie (2018a) propose de recourir à *Crusader Kings II* pour comprendre les mécanismes de la féodalité au Moyen Âge. Ces recherches s'intéressent donc au potentiel du jeu vidéo pour transmettre des notions des programmes scolaires. Faute d'expérimentation sur le terrain, ces propositions pédagogiques restent théoriques. Par conséquent, l'étude de la séance de Bastien avec *Crusader Kings II* permet de tester ces hypothèses en observant concrètement l'application de ce type de jeux vidéo.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Crusader Kings II*, entretien pré-observation

Je vais les faire jouer avant même de commencer à leur donner des notions sur la féodalité, la vassalité, etc. [...] ils jouent trois heures et l'idée vraiment c'est de leur faire comprendre, alors, pour moi il y a des choses, c'est le fonctionnement de... (*il réfléchit*) de la société chrétienne occidentale en terme surtout politique et puis très très légèrement social et à travers notamment la notion de féodalité, vassal, etc., la vassalité, le lien, la fidélité, le serment etc.

Les mécaniques complexes de ces jeux de stratégie sont autant de prises permettant aux enseignants d'envisager la discipline historique comme autre chose qu'un ensemble de dates ou de personnages historiques. Si *Assassin's Creed* restait dans un usage principalement illustratif, *Crusader Kings II* doit permettre de montrer l'histoire comme le produit de processus multiples qu'ils soient géographiques, politiques ou économiques. Le joueur ne subit donc plus le processus historique mais il est censé être l'investigateur des changements. Ces jeux, chargés en données statistiques, offrent également une garantie de rigueur et de précision sur les périodes abordées (Anglade, 2018). Bastien souhaite aussi aller plus loin que ces objectifs notionnels : « essayer de leur faire comprendre que le jeu montre une représentation spécifique, qu'il y a des choses qui sont sacrifiées pour le *gameplay* ».

Contrairement au travail d'analyse critique évoqué plus haut, ce n'est pas tant ce que raconte le jeu dans sa narration qui fait l'objet de l'analyse mais plutôt ce que les mécaniques de jeu simulent du fonctionnement social et politique du monde. Pour s'assurer de la bonne compréhension des notions contenues dans le jeu, l'enseignant a jugé nécessaire d'ajouter une séance de mise en perspective après la séance de jeu. À cause du confinement de mars 2020, celle-ci se fera uniquement en distanciel et je n'ai donc pu y assister comme prévu. En conclusion de la séquence, l'élève rédige un récit en prenant le point de vue du seigneur féodal qu'il a dirigé durant le jeu¹.

À cet usage du jeu vidéo comme activité de découverte, on peut rapprocher l'utilisation de *Limbo* dans le cours de français de Chloé avec deux classes de 5^e. Son travail de préparation passe déjà par une réinterprétation du programme : « je prends un peu la tangente ou une liberté sur ce qu'on nous impose sur nos programmes, c'est-à-dire ok il y a des points de suspensions et les points de suspensions c'est la brèche quoi ». Chloé exploite les consignes permissives d'un programme qui demande d'étudier en classe des « textes non-littéraires, des images et des documents composites (y compris numériques) ». En proposant aux élèves, une étude narrative et esthétique de ce dispositif ludique, Chloé parvient à en justifier l'usage pédagogique. *Limbo* est un jeu sans paroles et sans écrits dans lequel les joueurs prennent le contrôle de l'avatar sans connaître ses origines ou ses motivations. Après quelques séances de jeu, les élèves devaient rédiger la situation initiale du jeu comme l'explique Chloé : « Travailler sur la naissance du personnage en fait, [...] il se réveille et il est au milieu d'une forêt, imaginer ce qui précède en fait, travailler sur la situation initiale, [...] on lui invente une histoire et puis on écrit le début de l'histoire ». À l'instar de ce que des enseignants peuvent faire avec le cinéma (Archat Tatah, 2013), Chloé reconfigure (Denizot, 2008) *Limbo* en un récit. En d'autres termes, elle choisit la dimension narrative, ce qui présente le plus d'intérêt pour sa discipline. La scolarisation du jeu vidéo implique donc une sélection du contenu scolaire au sein du dispositif en plus d'une transformation de la forme. L'enseignante souhaite également l'aborder comme une œuvre à part entière en la comparant avec d'autres : « j'ai commencé à leur faire lire en classe *Le Roi Arthur*, sur la question de l'héroïsme [...] et puis de faire des ponts avec *La nuit du chasseur* qu'on avait vu en classe quoi. Et ça permettait d'entrer dans une espèce de culture, voilà de montrer à quel point les œuvres pouvaient dialoguer [...] consacrer le jeu comme une œuvre quoi ». Pour Chloé, le jeu vidéo *Limbo* (Figure 68) doit permettre d'emmener les élèves vers d'autres œuvres culturelles, littéraires comme *Le Roi Arthur*, cinématographiques comme *La nuit du chasseur* (Figure 69).

¹ Ces écrits sont étudiés p.400 : Après le débriefing, écrire sa partie de jeu : les récits d'expérience de *Crusader Kings II*.



Figure 68 – Capture du jeu *Limbo*



Figure 69 - La nuit du chasseur (Laughton, 1955)

Cette analyse formelle du jeu vidéo rappelle l'esthétisation des œuvres populaires des professeurs d'éducation musicale lorsqu'ils didactisent les musiques écoutées par les élèves en leur appliquant une lecture savante qui passe notamment par la présentation de l'auteur (Eloy, 2015). Cependant, considérer le jeu vidéo comme œuvre se heurte à certaines limites. Tout d'abord, les jeux analysés ainsi, tels que *Limbo*, *Papers, Please* ou *This war of mine*, sont le plus souvent inconnus des publics adolescents, à l'inverse des musiques juvéniles utilisées par les enseignants d'éducation musicale. De plus, dans cette appropriation pédagogique, le jeu vidéo sert d'accroche pour emmener les élèves vers des formes d'œuvres culturelles considérées comme plus légitimes. Si dans les cours d'Estelle et de Pierre le jeu vidéo est l'aboutissement de la séance, il sert ici plutôt à « accrocher » les élèves en vue de leur faire étudier des objets culturellement plus légitimes comme des productions cinématographiques ou des œuvres littéraires, comme c'est le cas pour Chloé. Ces deux séances avec *Crusader Kings II* et *Limbo* ont plusieurs points communs :

- Un temps long, supérieur à une heure, permet de laisser de la place à une activité ludique, parfois passée à apprendre les mécaniques de jeu.
- Une posture enseignante qui consiste souvent à aider les élèves à comprendre les mécaniques de jeu.
- Le travail écrit en parallèle du jeu est inexistant (*Limbo*) ou léger (*Crusader Kings II*)

- L'activité de jeu est complétée par une séance de débriefing entendue comme un temps d'échange entre l'enseignant et sa classe.

- L'activité de jeu est réinvestie dans un travail d'écriture ordinaire des deux disciplines : le récit (*Crusader Kings II* en histoire) et la rédaction de la situation initiale d'un récit d'aventure (*Limbo* en français).

Lorsque le jeu est placé en amont ou en aval de l'apprentissage des notions du chapitre, l'activité ludique prend plus de place, ce qui est notamment permis par un volume horaire plus important que pour les jeux utilisés lors d'une séance unique. Plus qu'un contenant comme dans le cas précédent, c'est également dans ce cadre qu'il peut s'exprimer et être étudié comme un médium ou une œuvre. En d'autres termes, c'est justement dans les cas où le jeu vidéo n'est pas utilisé directement pour construire des connaissances comme dans la catégorie précédente, que l'activité ludique est plus aisément observable.

Ce constat montre comment la forme scolaire peut entrer en tension avec la forme ludique, en particulier la temporalité singulière de l'école. Le découpage du temps contraint la pratique du jeu. C'est pour cette raison que Bastien a souhaité rassembler ses trois heures hebdomadaires en une seule séance pour faciliter, selon lui, l'usage de *Crusader Kings II*.

3) En fin de séquence, le jeu vidéo pour appliquer des connaissances

Dans ce cas de figure, le jeu vidéo sert à utiliser les notions abordées lors des cours précédents dans un autre contexte. Analysées dans le chapitre 4, les séances de Pierre, Estelle et Bastien se retrouvent dans cette catégorie. Nous avons en effet établi que le choix pédagogique de ces enseignants, c'est-à-dire d'utiliser le jeu vidéo pour s'approprier des savoirs scolaires déjà construits, pouvait faciliter l'observation d'une attitude de « jeu sérieux » (Lemêtre, 2015a ; Netter, 2019).

La séance de Nathan (35 ans, Histoire, Collège, 3^e, *Soldats Inconnus*) est un cas limite au sein de ce cas de figure. Il a mis en place un projet pédagogique autour des jeux vidéo et des enjeux de mémoire¹. Les élèves doivent réaliser un dossier qu'ils peuvent ensuite présenter à l'oral du brevet. Les deux activités que j'ai observées, la partie de *Soldats Inconnus : Mémoire de la Grande Guerre* et l'après-midi consacré au débriefing du jeu et au visionnage de deux bandes-annonces de jeux historiques, sont rendues possibles par les financements et horaires supplémentaires octroyés par la direction de son collège. On peut également inclure *Them Bombs* utilisé par Sébastien auprès de sa classe de 3^e européenne.

¹ Le projet de Nathan avec *Soldats Inconnus* est détaillé p. 268.

4) Le jeu sur la durée d'une séquence entière

Une partie des séances observées ont la particularité d'utiliser un jeu vidéo sur le temps long d'une séquence entière. *Minecraft* en est l'exemple le plus caractéristique puisque les projets menés par Cédric ou Christophe peuvent s'étendre sur un trimestre ou sur l'année entière.

Dans cette adaptation vidéoludique de Lego, le joueur a toute liberté de placer des cubes pour édifier des bâtiments. *Minecraft* est d'ailleurs régulièrement désigné comme jeu « bac-à-sable » (Andlauer et al., 2018) dans le sens où il ne dispense aucun scénario ou ne guide pas le joueur par des objectifs à remplir, ce dernier étant libre de ses actions. Le jeu ne donnant pas d'objectif, *Minecraft* peut être envisagé comme une « plateforme ouverte » (Arsenault & Lessard, 2018, p. 157) que l'enseignant peut « remplir » à sa guise avec les buts de sa discipline. Même si son utilisation semble être plus développée en technologie, sa plasticité lui permet d'être utilisé dans différentes disciplines du cursus scolaire (Andlauer et al., 2018 ; Nebel et al., 2016) que ça soit en histoire ou en sciences. De plus, *Minecraft* dispose d'une prise importante pour l'usage en classe avec l'existence d'une version éducative, baptisée *Minecraft Edu*. Cette itération du jeu de base offre des possibilités à l'enseignant comme la téléportation automatique de l'avatar des élèves dans une zone voulue ou la construction automatique de certains bâtiments (Andlauer et al., 2018), ce que Cédric utilise régulièrement. Il témoigne en effet des différentes possibilités offertes par *Minecraft* pour intégrer le programme de technologie.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, entretien pré-observation

Ça vient du projet qui nous a été imposé dans la réforme de 2008, c'était architecture et habitat. Et *Minecraft* pour l'architecture c'est ce qui se prête le mieux en fait, ça permet de construire en une heure de temps. J'ai formé les élèves à utiliser *Minecraft*, à être capable de construire un bâtiment une maison, faire un petit peu d'architecture alors qu'avant il m'aurait fallu 4,5,6 séances avant qu'ils soient capables de faire une maison sur un logiciel d'architecture traditionnel en fait [...] Le prétexte du projet me permet de traiter l'ensemble du cours de technologie

Le programme de la discipline de 2008 introduit des thématiques, la construction et l'architecture, que *Minecraft* permet d'aborder. Avant de passer à *Minecraft*, Cédric et Christophe avaient recours à des logiciels d'architecture comme *Sketch Up* ou *Sweet Home 3D*, nécessitant un temps d'apprentissage important. *Minecraft* offre le double avantage de s'inscrire dans une forme pédagogique déjà éprouvée par ces enseignants, l'usage de logiciel de construction, et d'être plus facile d'accès pour les élèves. *Minecraft* s'intègre aussi bien dans une pédagogie de projet. Les élèves peuvent en effet construire des bâtiments en trois dimensions sur le même espace de jeu par l'intermédiaire d'un serveur commun offrant l'occasion de leur donner des rôles distincts. Cette possibilité technique permet de satisfaire les objectifs de collaboration valorisés par le socle commun de connaissances et de compétences.

De son côté, Sébastien (42 ans, Anglais, Collège privé, 3^e) fait jouer les élèves à *Bury me my love* sur sept à huit séances d'une heure. Ce temps important permet la plupart du temps aux élèves de terminer le jeu et de profiter de l'ensemble du récit du voyage de Nour, la migrante syrienne. Le but de l'utilisation de *Bury me my love* est d'accumuler du vocabulaire supplémentaire : « En termes de connaissances, j'ai un objectif lexical [...] y'a beaucoup de mots nouveaux en fait, y'a plein de mots qui ne sont pas habitués [...] en fait il y a deux tablettes par groupe de quatre, une tablette sur laquelle un jeu est joué et une tablette qui sert de dictionnaire en ligne ». Cette description fait penser aux jeux vidéo en cours d'histoire envisagés comme des bases de données dans lesquelles enseignants et élèves viennent puiser des informations factuelles. Pendant la séance, les élèves doivent décider des choix à opérer dans le jeu en parlant en anglais. En cas de mots inconnus, l'un des membres du groupe doit faire une recherche lexicale sur la deuxième tablette. La séquence entière d'Anthony, répartie en deux séances de deux heures chacune, permet de faire varier les exercices autour de *Where is cat*¹. Ce temps important consacré à la pratique du jeu rend obligatoire l'ajout d'un exercice tout au long de la séquence. Avant de construire un bâtiment dans *Minecraft*, les élèves doivent en réaliser un plan sur feuille qui nécessite la validation de l'enseignant. De même, chaque séance de *Bury me my love* dans le cours d'anglais de Sébastien se termine par le résumé écrit de l'avancée du jour dans l'aventure. De fait, si un grand nombre d'heures permet aux élèves d'aller au bout du récit du jeu (*Bury me my love*, *Where is cat*) ou d'aboutir à une reproduction en 3D d'un monument (*Minecraft*), cette activité est accompagnée tout au long par un travail scolaire caractéristique de la discipline dans laquelle elle est introduite.

Les usages différents exposés dans ce chapitre permettent de préciser la « reconfiguration » (Denizot, 2008, p. 443) du jeu vidéo opérée par les enquêtés. Son « caractère malléable » (*ibid.*) ne dépend pas du dispositif lui-même mais également du matériel à la disposition de l'enseignant. Le manque d'appareil peut expliquer l'usage du jeu sous forme de vidéo ou pratiqué au tableau devant toute la classe. De même, le jeu vidéo est mis en forme par les disciplines scolaires : l'histoire peut s'accommoder d'un usage avant tout illustratif, ce qui est moins le cas de l'anglais, de la technologie ou de la philosophie. Pour finir, le temps accordé et sa place dans la séquence pédagogique globale participent également à sa mise en forme éducative. En d'autres termes, ce n'est pas le jeu vidéo qui est malléable en lui-même mais l'école et les enseignants qui le formatent selon les contextes et les objectifs pédagogiques, à l'instar d'autres objets extrascolaires intégrés en classe (Archat Tatah, 2013 ; Eloy, 2015 ; Tupin, 2004). Les séances où le jeu vidéo est utilisé sur le temps d'une seule heure correspondent généralement au processus de popularisation du savoir : ce sont avant tout des notions du programme qui sont visées. Quand le jeu vidéo est intégré en ouverture ou en conclusion de séquence, les enseignants développent des pratiques pédagogiques plus

¹ Sa présentation complète est disponible p.133.

proches du processus d'esthétisation du divertissement et laissent plus de place à la pratique du jeu en lui-même¹.

Néanmoins, en entretien, les enquêtés se concentrent plutôt sur les objectifs du programme scolaire propres à leurs disciplines. Cependant, au fil des discussions et des échanges, ils égrainent une grande diversité de buts.

B. « Ils jouaient, ils travaillaient plein de choses » Une pluralité d'objectifs terreau des malentendus ?

Les objectifs poursuivis par les enseignants sont souvent nombreux. Certains sont pris dans plusieurs domaines de compétences du socle de l'Éducation nationale tandis que d'autres s'éloignent des programmes scolaires, comme le souhait de partager leur passion par exemple. Ces nombreux buts peuvent constituer une source d'incompréhension pour les élèves, surtout quand ceux-ci ne sont pas explicités. Le développement général dans les pays de l'OCDE du recours aux compétences accompagne le souhait d'un changement de rôle de l'enseignant. Ce dernier devrait construire des situations-problèmes, convoquant une diversité d'objectifs, afin de privilégier la mise en activité de l'élève (Bautier & Rayou, 2009).

Par exemple, en plus des connaissances sur le fonctionnement de la justice, Alexis (29 ans, Enseignement Moral et Civique, Collège REP) souhaite immerger les élèves dans le rôle de l'avocat, le tout dans la même heure : « ... c'est aussi le fait de vivre, d'appréhender et d'avoir un peu l'expérience parce que les compétences en EMC sont assez larges, l'idée de leur faire ce jeu-là c'est de les mettre dans la peau de personnages ». Pour Sébastien, son utilisation de *Bury me my love* vise d'autres objectifs que l'accumulation d'un vocabulaire nouveau :

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love* / *Them Bombs*, entretien pré-observation

Donc en termes de connaissances, j'ai un objectif lexical qui est tout simplement l'acquisition d'un nouveau lexique en termes grammaticaux et en termes de compétences autres, on est sur le travail en équipe, et puis le domaine 3 « Formation de la personne et du citoyen » puisque l'objectif, c'est quand même qu'ils prennent conscience de la situation de ces réfugiés, c'est-à-dire que pour moi l'anglais est un prétexte à ça [...] en termes de compétences. Moi, le but du jeu c'est clairement de développer des compétences collaboratives et de faire émerger l'idée que quand on est plusieurs à travailler autour d'un même objectif le conflit socio-cognitif va faire que on va avancer.

Sébastien veut sensibiliser les élèves à une question d'actualité (« la situation de ces réfugiés ») tout en voulant développer des compétences sociales comme la collaboration entre élèves, valorisée dans le socle commun². On retrouve également cette dimension dans les propos

¹ Un tableau bilan des séances observées en fonction du processus pédagogique (popularisation du savant, esthétisation du populaire) est disponible p.503 : Annexe 1.

² Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

d'Estelle (28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*) : « ... les faire travailler en groupe, ça leur fait un bien fou aussi, après deux ans de Covid, ils ont besoin d'interaction sociale, ils ont besoin de travailler en groupe. ». Elle mentionne également le fait de vouloir varier les médias utilisés en classe tout en partageant sa passion, à l'instar de Faustine ou d'Etienne :

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien pré-observation

... depuis le temps que je parle de Delphes à mes élèves, et maintenant j'ai l'opportunité de m'y promener un petit peu dans une Delphes reconstituée. Je me dis pourquoi pas leur montrer aussi et leur apporter une expérience [...] je me suis dit à un moment faut aussi, il faut que cette passion, j'essaye aussi de la transmettre, puisque c'est le jeu vidéo qui m'a emmené vers l'histoire donc autant utiliser les jeux vidéo vu que je fais des cours d'histoire aussi.

Pendant sa séance d'une heure, Faustine dévoile au final plusieurs objectifs qui oscillent entre les savoirs scolaires, l'analyse de document et la transmission d'un intérêt pour le jeu vidéo.

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Odyssey*, entretien pré-observation

... du coup *Assassin's Creed* j'y ai joué dès sa sortie, dès les premiers qui étaient sur l'Italie c'est celui-là que j'ai utilisé dans mon cours l'an dernier parce que ça avait vraiment été un émerveillement pour moi [...] moi je veux plus m'en servir comme un support, comme une reconstitution, et montrer que c'est une source comme une autre qui peut être critiquée ou pas et du coup peut aussi aider les élèves à créer une ambiance, voilà ce qui me plaît, c'est l'idée d'ambiance dans le jeu et que je veux partager avec eux.

Tout d'abord, en accord avec le programme du chapitre d'histoire, elle souhaite leur transmettre des connaissances factuelles sur les éléments composant une cité grecque. Ensuite, elle cherche à leur faire travailler des compétences de repérage dans l'espace en les faisant localiser des monuments athéniens sur un croquis à partir d'une vidéo d'*Assassin's Creed*. De plus, elle explique vouloir transmettre, « une ambiance » provenant du jeu envisagé comme une « reconstitution » mais également comme une « source [...] qui peut être critiquée »¹. Cette accumulation d'objectifs peut également se retrouver dans les projets menés sur plusieurs heures comme celui de Nathan :

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus* - Extrait de la présentation du projet « Jeux vidéo et mémoire »

Partie 1 : Let's play (Un joueur au tableau, les autres élèves en spectateurs) sur le jeu *Soldats Inconnus*

- Rappel des notions essentielles que les élèves ont retenu sur la Première Guerre mondiale, puis remise d'un document de présentation du jeu et d'un petit questionnaire éventuellement bien que les élèves soient focalisés sur la partie.
- Présentation du jeu et réalisation de deux niveaux en lien avec un moment de cette guerre (la bataille

¹ Nous verrons plus loin que ces différents objectifs peuvent être difficiles à concilier pendant la séance. Voir p.425 : Une impression de réalité, source de confusions

de la Marne pour la guerre de mouvement et soit la bataille d'Ypres ou du Chemin des dames pour la guerre de position). Un élève (ou plusieurs en alternant) réalise le niveau en manipulant la console mais les autres ne sont pas que simples spectateurs, ils se doivent d'observer mais également conseiller le joueur dans ses choix (développement de l'aspect coopératif). Possibilité de mettre en pause la partie afin de s'attarder sur le décor.

- Confrontation entre la fiction et la réalité à la fin de la partie en s'aidant du questionnaire.

La préparation de Nathan sollicite des connaissances historiques, une aptitude à jouer pour maîtriser le jeu, et enfin une lecture esthétique et savante d'une œuvre de fiction. De son côté, Chloé résume bien cette pluralité d'objectifs : « Ils savaient que c'était... un peu comme une maman "vous allez jouer un quart d'heure et après on travaille". Même si pour eux ils jouaient, ils travaillaient plein de choses, l'écoute, l'observation, la concentration... ». Chloé souhaitait utiliser *Limbo* pour guider les élèves vers la lecture d'œuvres littéraires et leur faire travailler le récit initiatique du héros du jeu. Seulement, ici, elle montre également une sollicitation des compétences cognitives et sociales des élèves.

Comme nous l'avons vu précédemment, Mahaut mobilise *Call of Duty* pour étudier, dans la même séance, le processus génocidaire de l'Allemagne nazie et l'analyse historique du jeu en comparant ce dernier avec des documents historiques. La séance combine donc enseignement de l'histoire et éducation aux médias. Cette situation croise les processus de popularisation du savoir et celui d'esthétisation du divertissement¹ qui peuvent être sujets à des malentendus socio-cognitifs, terme qui désigne l'écart entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les appropriations qu'en font les élèves (Bautier & Rayou, 2009). L'intérêt de cette notion est de montrer que les inégalités d'apprentissage ne proviennent pas uniquement d'un déficit de connaissances des élèves mais également de pédagogies qui ne sont pas en adéquation avec les objectifs visés. Les préparations des enseignants abordées dans ce chapitre montrent qu'ils ajoutent régulièrement un exercice écrit au visionnage d'une vidéo ou à la pratique du jeu : il reste à se demander comment les élèves s'approprient ces activités qui rentrent parfois en tension, voire en opposition, comme nous le verrons par la suite.

Ce milieu fertile pour les incompréhensions peut également s'expliquer par la nature des objectifs des enseignants qui naviguent des savoirs disciplinaires aux compétences transversales, comme la collaboration entre élèves, la formation de l'esprit critique ou la maîtrise d'un environnement numérique. Ces objectifs multiples ne sont en effet pas toujours explicités par les enseignants devant les élèves. En plus de ces potentiels malentendus, cette accumulation d'objectifs et de stratégies pédagogiques porte en elle un risque de surcharge cognitive (Rochex & Crinon, 2011), notamment pour les élèves issus des milieux populaires. Ces derniers peuvent ne pas avoir construit au sein de leur socialisation familiale cette attitude

¹ Cette séance est étudiée en détail p.422 : L'analyse de la représentation des camps de *Call of Duty WWII* par Mahaut.

visant à concevoir un dispositif extrascolaire en objet d'étude, comme il est plus couramment le cas dans les milieux favorisés (Bautier & Goigoux, 2004). De ces mobilisations nombreuses et diverses peut résulter un brouillage de la forme scolaire (Bautier & Rayou, 2009, p. 57) en rendant plus indistinct la frontière entre l'expérience quotidienne et l'expérience scolaire, préjudiciable aux élèves en difficultés scolaires.

Si les savoirs et les compétences visés par les enseignants de l'enquête sont pris en compte dans la préparation, la question de l'apprentissage du jeu est le plus souvent occultée. Nous le verrons plus loin, la faible maîtrise du dispositif par les élèves peut parfois être au cœur des tensions perçues au cours des séances¹. Ils estiment vraisemblablement que les élèves vont transférer leur maîtrise du jeu vidéo dans la pratique en classe, surestimant parfois leur niveau et l'intensité de leurs pratiques vidéoludiques². La plupart des temps, les enseignants de l'enquête transmettent les mécaniques de jeu pendant la séance même. Estelle est néanmoins un cas à part : pour préparer sa séance en lycée avec *This war of mine*, elle a dû former un élève pendant une visioconférence hors du temps de la classe pour lui expliquer les mécaniques du jeu. Dans leur préparation, les enseignants évoquent donc des objectifs de connaissances et de compétences variées. Ce constat montre assez bien l'évolution des différentes formes de curriculum enseignées à l'école. Une partie des jeux vidéo sont utilisés pour transmettre le curriculum formel en respectant les obligations du programme. Néanmoins, cette pluralité d'objectifs tend également vers un curriculum caché (Perrenoud, 1993) ou invisible (Netter, 2018), surtout lorsqu'ils ne sont pas toujours spécifiés en classe, comme Chloé avec *Limbo*.

Pour Tochon (1989), après le travail d'adaptation aux programmes et aux contextes d'établissement que l'on vient de détailler, les enseignants tendent à routiniser leur activité, c'est-à-dire à mettre en place une « appropriation progressive » (p.32) de ces nouvelles démarches professionnelles et pratiques pédagogiques.

C. La routinisation du jeu vidéo

Il convient également d'interroger l'évolution des séances avec jeux vidéo. Dans le cas des enquêtés, les modifications de leurs propositions pédagogiques se traduisent souvent par un contrôle plus important sur la séance et l'activité des élèves.

¹ Voir p.300 : Chapitre 7 - Apprendre en jouant ou apprentissage du jeu ?

² De plus, des recherches sur la pratique du numérique à l'école, comme la recherche d'informations par exemple, ont montré que des différences de pratiques pouvaient exister entre les cadres scolaire et extrascolaire (Bruillard & Fluckiger, 2017).

1) L'évolution de la séance : entre accentuation du contrôle et improvisation maîtrisée

Dans le cadre d'une précédente enquête (Vincent R., 2019), j'avais interrogé Nicolas, un enseignant d'histoire qui avait utilisé le jeu vidéo *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* pour réviser des notions du chapitre sur la Première Guerre mondiale. Les élèves jouaient individuellement sur une tablette. La séance n'avait pas répondu aux attentes de l'enseignant. La trop grande liberté de jeu octroyée aux élèves les avait empêchés de se concentrer sur la fiche d'activité. Nicolas n'avait pas, selon lui, assez « cadré » l'activité. Qu'entendent les enseignants de l'enquête par ce terme ? Par exemple, Estelle (28 ans, Histoire, Lycée général) utilisait *This war of mine* différemment lors de sa première année d'utilisation¹ : « Ça c'était bien passé, heu mais j'avais, en fait je l'ai fait parce que beaucoup de gamins connaissent le jeu [...] j'avais montré une vidéo du jeu où justement tu as l'évocation de la Sniper Alley dans le jeu [...] c'était de l'illustration pas de l'exploitation. » Les premières tentatives d'usage des enseignants sont parfois expérimentales et prudentes. Estelle recourt à *This war of mine* sous forme de vidéo enregistrée dans un premier temps. Une fois l'obtention d'heures en demi-groupe l'année suivante, elle passe à une « exploitation » du jeu, permettant la manipulation. Avant d'intégrer *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* avec une classe entière de 3^e, Nathan l'avait déjà essayé en GPDS² avec un effectif restreint. Il semble ainsi important pour les enseignants de tester le jeu vidéo sur un temps plus restreint avant d'essayer d'en proposer une utilisation plus ambitieuse. Pour construire son projet « Histoire et Mémoire », dans lequel s'inscrit cet usage de *Soldats Inconnus*, Nathan s'est inspiré de son expérience en GPDS. Les enseignants récupèrent des éléments des cours précédents comme les documents de travail, caractéristique d'« un travail sans cesse à reprendre » (Tardif & Lessard, 1999, p. 196).

Dans le cas où les séances se montrent décevantes, les enseignants choisissent souvent de resserrer le cadre de l'activité. J'interroge Nathan (35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*) après une séance de son projet, pendant lequel les élèves ne se sont pas montrés toujours réceptifs : « Je pense que c'est peut-être un travail qui mérite d'être fait à deux, peut-être qu'il faut mieux cadrer aussi [...] peut-être que ce n'était pas forcément la bonne classe mais difficile à dire ». Lors de la première année d'expérimentation de *Bury me my love*, les élèves de Sébastien parlaient en français plutôt qu'en anglais pendant leur partie. L'année suivante, il a décidé de changer l'activité qui accompagnait le jeu :

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love* / *Them Bombs*, entretien pré-observation

... plus ils sont pris par le jeu et moins ils ont le réflexe d'utiliser la langue anglaise. Donc j'ai ajouté la petite boîte à outils sur la table [...] pour moi, le vrai écueil [...] c'est le fait qu'il y ait encore trop de

¹ Je l'ai observé lors de la deuxième année d'utilisation du jeu.

² GPDS : Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire.

français au sein des groupes, même si ça s'est réduit par rapport à l'année dernière, et je pense que ça s'est réduit parce que j'ai resserré le cadre et que le protocole est un peu plus précis que ça ne l'était l'an passé.

La « petite boîte à outils » est une tablette supplémentaire sur laquelle un dictionnaire en ligne est installé. Les élèves peuvent rechercher la traduction d'un mot tout en l'ajoutant à une base de données consultable par la classe entière. C'est également en décrivant un resserrement de l'activité ludique que Bastien (26 ans, Histoire, Lycée général) oppose les deux séances que j'ai observées avec lui : *Crusaders Kings II* en Histoire et *Cities Skylines* en géographie¹. Il est possible de faire une distinction claire entre l'utilisation expérimentale de *Crusader Kings II*, d'une part, et la séance de *Cities Skylines* organisée avec une approche pédagogique plus claire et plus sécurisée pour l'enseignant, un an plus tard. L'évolution de la séance des enquêtes permet de rétablir un certain contrôle sur l'activité des élèves. Une fois que celui-ci est assuré, l'aboutissement de cette préparation et de cette routinisation de l'activité sur plusieurs années permet de se laisser aller à une certaine improvisation avec l'expérience et l'assurance de séances qui ont fait leurs preuves (Tochon, 1989, p. 30).

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, *Papers, Please*, entretien pré-observation

RV : Alors pour arriver à la séance de la semaine prochaine, est-ce que tu peux m'expliquer le déroulement prévu ?

Pierre : Pas complètement hein parce que j'ai pas encore préparé mais heu... en gros l'idée c'est que... j'hésite encore mais je pense que ça sera *Papers, Please* le jeu qu'on va employer. [...] En fait, ma préparation, c'est essentiellement le document que je donne aux élèves, c'est-à-dire un document avec des questions, des textes, et vaguement des objectifs notionnels.

Sur l'instant, il était étonnant d'entendre Pierre m'expliquer que sa future séance n'était pas encore prête une semaine avant, au point de ne pas savoir quel jeu allait être employé.

Au contraire, cet échange est une preuve de la maîtrise de Pierre quant à la préparation d'une séance. L'enseignant utilise en effet un jeu vidéo pour la troisième fois de l'année avec sa classe de Terminale L. Il peut également s'appuyer sur des documents et un questionnaire déjà éprouvés par le passé. D'une manière plus générale, ce travail d'adaptation puis de routinisation dépend de la discipline scolaire entendue comme « une combinaison particulière de finalités, de contenus et de méthodes » (Audigier, 1995, p. 64). La discipline scolaire dans laquelle est intégrée un jeu vidéo entraîne une mise en forme éducative spécifique en fonction de l'horaire alloué, du programme qui lui est lié et des pratiques pédagogiques dominantes, comme le cours dialogué en histoire-géographie ou la pédagogie de projet en technologie.

¹ Voir p.186.

2) Le jeu vidéo pris dans des routines disciplinaires

Comme détaillé précédemment, les dispositifs vidéoludiques offrent un certain nombre de possibilités pédagogiques. Nous avons vu précédemment l'adéquation entre *Paper's, Please* et les notions philosophiques ciblées par Pierre¹. Ces prises pour l'action de l'enseignant dépendent également de la discipline exercée. Par exemple, Chloé souhaite étudier *Limbo* sous l'angle narratif et esthétique afin de le replacer dans une généalogie des productions culturelles : le genre « jeu vidéo » est donc comparé à la littérature et au cinéma². Cet objectif correspond aux canons d'une discipline, le français, qui analyse les caractéristiques des genres littéraires ainsi que leurs ressemblances (Crinon, 2006). Cette discipline se rapproche ainsi de ce qui est observé dans l'éducation musicale, lorsque les enseignants replacent les musiques préférées des élèves dans l'histoire des courants musicaux pour leur transmettre une approche savante de la musique.

Si les enseignants d'histoire s'accommodent d'un usage principalement illustratif³ d'*Assassin's Creed*, ce n'est pas le cas de Sébastien, professeur d'anglais en collège, qui apprécie pourtant cette série :

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love / Them Bombs*, entretien pré-observation

RV : Quels seraient tes épisodes préférés d'*Assassin's Creed* ?

Sébastien : Bah moi, c'est sûrement parce que je suis prof d'anglais, mais *Assassin's Creed Syndicate* qui se passe à Londres, moi je trouve qu'il y a une dimension graphique qui est géniale et enfin voilà, j'ai vraiment l'impression de me balader dans Londres, c'est clairement mon préféré.

RV : Tu n'as pas pensé à l'utiliser celui-là ?

Sébastien : Bah en fait je cherche, c'est-à-dire parce que c'est un jeu où je m'éclate et je me dis que les élèves connaissent ce jeu et j'ai du mal à voir comment le décliner [...] J'ai testé à la maison le jeu *Soldats Inconnus* que je trouve top mais je me dis « bah ouais mais en anglais c'est pas évident évident d'avancer avec eux » ça va prendre beaucoup de temps, voilà, je suis vraiment en questionnement par rapport à ça.

RV : À part faire de la description... je ne sais même pas si on peut passer le jeu en anglais, en même temps, il n'y a pas vraiment de texte

Sébastien : Bah voilà c'est ce que tu dis, je me dis à chaque fois on va décrire des trucs quoi mais...j'arrive pas à trouver des portes d'entrées autres que celle là

Que ce soit au niveau de la réalisation technique (« une dimension graphique qui est géniale »), du plaisir ludique (« c'est un jeu où je m'éclate ») du lien avec sa discipline ou de l'appétence de sa classe (« les élèves connaissent ce jeu »), *Assassin's Creed* et *Soldats Inconnus* ont l'intérêt de Sébastien. Pourtant, la description semble être son seul horizon d'usage en

¹ Voir p.157 : Pierre : appliquer des notions philosophiques avec *Papers, Please*.

² Nous avons vu p.168 qu'Estelle utilisait également le terme de « genre ». À la différence de Chloé, elle veut faire réfléchir ces lycéens aux différents « genres » de jeu vidéo, c'est-à-dire les différents types de jeux.

³ Voir p.393 : Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles

classe, comme l'attestent les pratiques observées chez les enseignants d'histoire. Dans le cadre de sa pédagogie, Sébastien utilise plutôt une approche actionnelle, entendue comme une perspective « considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Bento, 2013). Dès lors, Sébastien met souvent les élèves en activité sur des projets s'étalant sur plusieurs semaines : « toutes mes séquences se terminent par une tâche complexe à réaliser donc ils ne sont pas perdus dans le fonctionnement, ils savent qu'on va travailler ensemble à un moment donné, ils savent qu'à la fin il y aura un produit fini ». On comprend pourquoi la simple description d'un support visuel ne suffit pas à Sébastien. Avec *Bury me my love*, il peut demander aux élèves, en parallèle de l'accumulation d'un nouveau lexique, de rédiger l'avancée de Nour au fil de son aventure, ce qui constitue la tâche finale de sa séquence. Les enseignants d'histoire et Sébastien, professeur d'anglais, expertisent *Assassin's Creed* de la même manière, en relevant le même usage possible en classe. Cependant, la rentabilité de cette prise dépend de la discipline et de la pédagogie habituelle de l'enseignant.

Pour comprendre l'intégration pédagogique du jeu vidéo, il apparaît nécessaire d'interroger l'histoire des disciplines scolaires, comme le fait Elisabeth Harlé dans le cas de la technologie au collège à travers la notion de configuration disciplinaire¹. La technologie prit peu à peu la place de l'enseignement manuel et technique (1977-1985), une discipline qui consistait en l'exécution de travaux manuels en mécanique, couture ou cuisine. Harlé décrit ainsi certaines de ces expérimentations menées entre 1974 et 1976 :

Les séances doivent permettre la fabrication collective par la classe d'objets complexes, proches des réalisations industrielles : par exemple un compresseur à membranes ou un moteur électrique. Les élèves alternent au cours des séances la fabrication sur postes de travail manuel ou sur machines et la rédaction de fiches de travail – analyse de l'objet, simulation d'un fonctionnement, représentations graphiques avec leurs normes. Les enseignants évaluent aussi bien les savoir-faire acquis, la maîtrise des langages, des notions et des lois, des démarches, que les attitudes (curiosité, autonomie.) (Harlé, 2010, p. 177)

Les cours observés avec *Minecraft* en classe de technologie ressemblent fortement à cette description. Les élèves travaillent par groupe et « alternent [...] au cours des séances la fabrication sur postes de travail [...] et la rédaction de fiches de travail » (*ibid.*). Les machines-outils sont remplacées par les postes informatiques (Figure 71) et les fiches de travail (Figure 70) visent à préparer sur papier la construction qui sera ensuite reproduite dans *Minecraft*.

¹ « C'est-à-dire les différents modes d'actualisation des disciplines selon la période historique, le pays, le moment du cursus, la pédagogie... (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007) » (Reuter, 2015, p. 13)

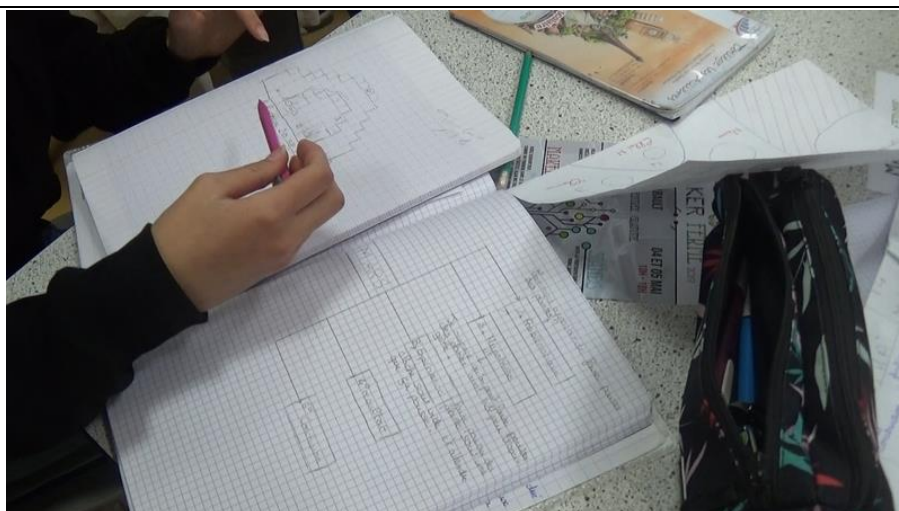


Figure 70 - Cours de Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*



Figure 71 - Les élèves se répartissent par groupe autour des postes de travail (de Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*)

À l'instar de l'histoire, l'introduction du jeu vidéo *Minecraft* en technologie s'appuie sur une tradition disciplinaire forte qui permet de rendre possible cette activité pédagogique. Or, une discipline scolaire n'est pas simplement constituée d'un ensemble de savoirs et de pratiques. La dotation horaire hebdomadaire et la précision des programmes peuvent être aussi des variables laissant plus ou moins de liberté à l'enseignant pour innover dans sa pratique. Sur les programmes, Sébastien fait d'ailleurs une nette distinction entre sa matière, l'anglais, et l'histoire :

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love* / *Them Bombs*, entretien post-observation

Sébastien : *Bury me my love*, si j'étais épaulé d'un collègue d'HG je pense qu'on pourrait donner [à cette séance] plus d'ampleur en fait parce que lui pourrait...

RV : ... le prendre d'une autre manière mais tu avais commencé un peu à en parler avec lui ?

Sébastien : Le sujet l'intéresse mais... en fait t'es prof d'histoire donc je peux te le dire comme je l'entends. J'ai l'impression que mes collègues d'histoire c'est... vous avez l'air d'être très contraints en termes de programme et d'heures [...] donc je sens bien que c'est compliqué là où moi on a une

marge de liberté qui est plus grande et personne va me demander combien d'heures j'ai passé [...] Tu vois moi à aucun moment l'IPR va me dire combien de temps je vais passer sur... (*il souffle*) et c'est vrai que là-dessus on a une liberté que tout le monde n'a pas et ça veut dire aussi que c'est plus facile pour nous de tenter des choses et d'expérimenter que ça peut l'être pour vous. On a une collègue de math qui est aussi branchée sur l'idée du jeu mais, pareil, on a le même discours en math, en histoire c'est-à-dire il faut passer tant d'heures là-dessus, tant d'heures là-dessus...

Sébastien égraine deux conditions favorables selon lui à l'utilisation du jeu vidéo, ou du moins, d'une démarche pédagogique permettant la collaboration entre collègues : une liberté dans les directives du programme et une relative absence de contrainte horaire. Si la question du temps et de sa gestion par les enseignants est une donnée cruciale pour comprendre les pratiques (Chopin, 2010), elle est particulièrement dépendante de la discipline concernée. C'est dans les propos des professeurs d'histoire que l'on décèle les contraintes horaires les plus fortes : « Je n'ai pas complètement dit mon dernier mot sur les *serious games*, mais ce que j'ai fait dernièrement se rattache mal au programme, c'est difficile de les intégrer au programme sans perdre trop de temps. » (Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Odyssey*). Adrien (32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*) témoigne aussi de cette difficulté à faire coïncider certains jeux au programme d'histoire de 3^e axé sur l'acquisition de connaissances factuelles : « Après la séance de *Battlefield V* sur les tirailleurs sénégalais, je ne le ferai pas en cours parce que... c'est un peu hors programme [...] le sujet est pas assez important pour perdre du temps sur le programme ». En philosophie, une autre discipline centrée sur l'apprentissage de notions, Pierre reconnaît également une chronophagie du jeu par rapport au cinéma, médium qu'il utilise plus régulièrement. Sa séance en demi-groupe avec *Papers, Please* avait duré deux heures.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, *Papers, Please*, entretien post-observation

Donc cette pratique d'utiliser le jeu, je ne peux le faire qu'en Terminale L aujourd'hui parce que j'ai un horaire confortable de 8 heures par semaine et comme c'est hyper chronophage et je ne peux me le permettre que là, avec des Terminales S ou des Terminales ES, je ne pourrai pas, je me limiterai à un travail sur le cinéma parce que je sais qu'en deux heures de cours je peux montrer un film d'une heure et demi et déjà commencé à débriefer

À l'instar du français, des mathématiques ou de l'histoire, ce volume horaire important donne à la philosophie le statut de « matière de base » (Tardif & Lessard, 1999, p. 237) au lycée dans le cadre du passage du baccalauréat. Il semble plus difficile d'insérer une pratique chronophage comme le jeu dans les matières à examen. À l'inverse, les « petites matières » (p. 242) ont une latitude plus importante vis-à-vis du programme comme Alexis en témoigne avec l'enseignement moral et civique : « C'est surtout en histoire ou en géographie où les programmes sont assez clairs et finalement on n'a pas vraiment de marge pour l'invention mais en EMC c'est un peu plus light. » Il a pu créer son jeu d'enquête sans être contraint par les objectifs du programme d'EMC plus centrés sur des compétences que sur des connaissances précises. Les matières optionnelles peuvent également jouir d'une certaine

liberté. Pierre a utilisé *Alien Isolation* dans l'option « Arts visuels » de son lycée, un jeu pourtant déconseillé aux mineurs. Il a pu le faire grâce à l'existence d'une option permettant de faire un lien plus évident entre le jeu vidéo et le programme, par la cinéphilie et la culture ludique de Pierre mais également par la confidentialité de sa séance permise par la taille importante de son établissement. L'analyse du contexte d'usage du jeu est donc une donnée à prendre en considération.

Dès lors, la didactisation du jeu vidéo s'écarte d'une logique de prise : ce n'est plus tant le dispositif qui entraîne une appropriation spécifique mais la discipline scolaire qui oriente et guide la pratique pédagogique. Par ailleurs, une majorité des enquêtés souhaite éviter l'ajout d'une évaluation aux séances recourant au jeu vidéo.

3) « C'est noté ? » Préserver le jeu de l'évaluation

La pratique du jeu et les performances des élèves manettes en main ne sont jamais évaluées par les enquêtés. Si évaluation il y a, elle concerne uniquement les activités adjointes aux jeux vidéo. Les enseignants sont en majorité peu enclins à les sanctionner par une note, estimant que cela peut gâcher la nouveauté que le jeu vidéo est censé apporter. Lors de sa première expérimentation d'une vidéo d'*Assassin's Creed* durant son année de stage, Faustine a tenté d'évaluer la séance : « je ne le referai pas parce qu'en fait c'est pas le but de l'activité là, c'est vraiment d'apporter un nouveau support mais si je mets une contrainte en fait de note, bah ça perd son côté ludique [...] je pense que ça va trop rester une activité scolaire ils vont tellement concentrer sur le fait d'avoir une bonne note qu'ils ne vont pas apprécier pleinement l'activité. » Ce constat est partagé par Sébastien pour des raisons similaires. Etienne préfère noter les exposés sur les dieux et déesses grecs plutôt que l'activité avec le *Discovery Tour* à travers des compétences qu'il estime floues : « il y a peut-être une compétence sur les ressources numériques, l'utilisation des ressources numériques, à savoir ce qu'ils mettent derrière l'item, c'est des fois difficilement compréhensibles ». Après leur séance d'analyse critique d'*Assassin's Creed* et de *Call of Duty WWII*, Laetitia et Mahaut n'interrogent pas les élèves de leurs classes sur le jeu vidéo étudié. Elles souhaitent en effet rester sur les connaissances historiques du chapitre, comme en témoigne Mahaut : « dans l'évaluation finale je suis vraiment sur les connaissances plutôt ».

La séquence d'Anthony avec *Where is cat* est le seul cours où j'ai pu observer une évaluation formelle. Après plusieurs activités orales autour du même jeu¹, les élèves sont en effet évalués à l'écrit. En entretien, après la séance, ils déclarent unanimement cette évaluation comme la partie la moins plaisante de la matinée. C'est également le cas pour Anthony lui-même, alors

¹ Ces activités sont détaillées à la page 133 : Anthony, 33 ans, Français Langue Etrangère, Collège, *Where is cat*, 5 et 7 novembre 2019.

qu'il fait partie des enquêtes les plus critiques du système scolaire français¹ : « Ce que j'ai le moins aimé... c'est peut-être l'évaluation en fait, mais bon après, comme il faut de toute façon évaluer (*rire*) ». Evaluer une activité avec un jeu vidéo, c'est donc risquer le désengagement des élèves. Cédric l'a également vécu avec ses classes de 3^e qui ne souhaitent plus travailler sur *Minecraft* pour leur projet de fin de collège, échaudé par le travail important demandé lors de leur année de 5^e : « ils ont bien souffert l'année de 5^e [...] ils n'étaient pas habitués à ce qu'on puisse se retrouver avec autant de réflexions sur un jeu en fait ». En lien avec l'évaluation, la légitimité du jeu vidéo est parfois questionnée par des lycéens en préparation du baccalauréat comme le montre cet extrait de la séance d'Estelle.

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, observation de la séance

Le groupe des joueurs est au tableau en train de manipuler *This war of mine*. Une élève du groupe des rédacteurs lève la main, entre deux prises de note manuscrites : Madame, est-ce qu'on peut utiliser un jeu vidéo en ouverture de dissertation ?

Estelle : Un grand oui ! mais en conclusion ou en ouverture

Une élève demande si ça marche même avec un autre professeur qu'elle. Estelle s'adresse alors à l'ensemble de la classe pour expliquer la méthodologie à suivre : Comment on amène une référence sur le jeu vidéo ? On cite le studio, l'année de sortie [...] ça prouve même que vous avez une réflexion personnelle plus globale, plus diversifiée, c'est tout à fait légitime, en tout cas, si moi je vois ça dans une copie, c'est très bien !

Aux interrogations des élèves, Estelle répond par un rappel méthodologique sur la citation des œuvres. Les lycéennes de Pierre doutent également de la pertinence de citer les jeux vidéo étudiés en classe dans une copie du baccalauréat à l'instar de Léa, qui se décrit elle-même comme très scolaire : « ça ne fait pas sérieux limite de faire ça [...] au bac je dirai jamais le nom d'un jeu vidéo [...] Moi je préfère parler de Kant, de Sartre et tout que de dire "Nous avons joué au jeu *Papers, Please*" (*rire*) ». Pour préserver l'attrait du jeu vidéo tout en gardant un verni scolaire, d'autres enseignants recherchent des compromis. Par exemple, si Bastien (26 ans, Histoire, *Crusader Kings II*) ramasse et évalue les récits d'expérience des élèves de seconde, il leur précise en début d'heure qu'il ne conservera pas les notes en dessous de la moyenne. Pierre a une réflexion analogue en faisant travailler les élèves de sa classe de Terminale par groupe après leur expérience autour de *Papers, Please* en philosophie : « C'est une évaluation qui leur permet d'avoir des meilleures notes que les exercices types bac qui sont un peu dur pour certains d'entre eux ». L'évaluation des acquis des élèves est une épreuve redoutée par les enseignants tant elle peut les décevoir et alimenter un sentiment d'impuissance et donc de dévalorisation (Barrère, 2015). Pour préserver les effets perçus en termes de relation avec les élèves, les enseignants évitent, ou adaptent, les évaluations formelles de leurs pratiques pédagogiques.

¹ Voir p.217 : La critique du cours traditionnel

Ce cadre plus souple, qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler ce qui a déjà été observé dans l'éducation artistique et culturelle (Barrère & Montoya, 2019 ; Carraud, 2012) permet de préserver les petits bonheurs et autres moments de réussite particulièrement valorisés par les enseignants¹.

Conclusion : La scolarisation du jeu vidéo, une création des enseignants

Lors de la formation académique observée, les formateurs mettaient à disposition des stagiaires plusieurs dispositifs : un jeu vidéo grand public projeté au tableau ainsi que des *serious games* et des applications de créations de jeux accessibles sur les ordinateurs de la salle. En majorité, les stagiaires ont très peu utilisé le jeu grand public et les *serious games* proposés et ont préféré réfléchir à la création de leur propre jeu pédagogique adapté à leurs disciplines respectives.

François, 34 ans, formateur académique, entretien post-observation, décembre 2019

Je n'ai pas l'impression qu'ils sont convaincus de l'intégration d'un jeu vidéo déjà existant, tu vois ils parlent tous à se dire qu'il faut qu'on crée notre propre jeu [...] Alors, est-ce que c'est du fait que, comme on est un peu pédagogue, on veut créer nos propres outils et qu'on n'a jamais nos outils qui nous correspondent, tu vois ?

François explique ce faible intérêt pour le jeu du commerce (« jeu vidéo déjà existant ») par l'appétence des enseignants pour leur « travail artisanal » (Tardif & Lessard, 1999) : les jeux vidéo grand public auraient du mal à rentrer en classe parce que les enseignants leur préféreraient des jeux qu'ils auraient eux-mêmes créés, ou du moins transformés. Néanmoins, en observant l'enthousiasme des enseignants pour ce travail d'adaptation et en rappelant que le jeu vidéo n'est pas inscrit dans les programmes scolaires, il devient évident que sa scolarisation est une création des enseignants, élaborée à partir de plusieurs types de ressources.

Tout d'abord, les enquêtes montrent une forme de culture ludique très située. Victor Potier avait également montré que des concepteurs de *serious games*, malgré leur absence de pratiques du jeu vidéo dans leurs loisirs, construisaient leur propre définition du jeu pédagogique pour faciliter le financement de leur projet : certains accolaient ainsi l'appellation « *serious games* » à leur production qu'ils envisageaient à la base comme un « outil de simulation » ou un « jeu de prise de décision » (Potier, 2020). Au contraire, dans le cas de cette enquête, les enseignants sont joueurs de jeux vidéo mais ils parviennent surtout à s'en servir pour justifier leurs pratiques pédagogiques tout en les intégrant aux modalités de la discipline enseignée ainsi

¹ Voir p.224 : La relation transformée, un remède contre le sentiment d'impuissance ?

qu'aux contraintes de leur public et de leur établissement. La culture ludique des enseignants est donc insuffisante, seule, pour expliquer le recours au jeu vidéo. Il peut également s'expliquer par des difficultés en termes de gestion de classe (Mahaut), par la volonté de rendre des notions du programme plus accessibles (Alexis), ou encore par le souci de faire découvrir des jeux peu connus du public adolescent (Nathan). Ce ne sont pas seulement des causes qui expliquent le recours au jeu : ce sont des éléments qui permettent de comprendre sa mise en forme par les enseignants. En d'autres termes, la préparation de la séance nous renseigne sur le « pourquoi » de la pratique mais peut-être surtout sur le « comment » (Katz, 2010). Par exemple, Alexis (29 ans, EMC, Collège REP, 4e, *Ace Attorney*) veut s'adapter au niveau des élèves : le jeu vidéo *Ace Attorney* est donc modifié pour contenir un ensemble de définitions sur le chapitre en cours facile, selon lui, à prendre en note.

Le « potentiel » pédagogique du jeu vidéo réside donc plutôt dans la capacité des enquêtés à l'adapter en le faisant correspondre à leurs pratiques pédagogiques et aux contenus scolaires que dans les caractéristiques du seul dispositif ludique. Ce constat rejoint la notion de prise qui n'existe jamais en elle-même mais dans la potentialité d'acteur à s'en saisir (Boullier, 2006 ; Joseph, 1997).

La diversification des objectifs induite par cette transformation du jeu vidéo en support pédagogique peut expliquer des tensions entre le ludique et l'éducatif (Brougère, 2010) qui seront l'objet des chapitres suivants. La formalisation du jeu vidéo se poursuit en effet en classe par la réalisation du travail prescrit. Comme l'explique Tochon (1989, p.23) : « La classe est le lieu de transformation du plan d'études écrit en plan d'études actif ». Les chapitres suivants visent à étudier la mise à l'épreuve de la préparation de l'enseignant au travail réel (Bautier & Goigoux, 2004), c'est-à-dire son application en classe.

Conclusion intermédiaire 2 - Pour les enseignants : une complexification du métier

Cette partie s'est intéressée à la phase du processus de scolarisation du jeu vidéo précédant la séance en classe. Les différents chapitres ont montré le travail nécessaire et exigeant pour rendre éducatif le jeu vidéo à l'école, bien loin des discours enchantés sur ses potentialités intrinsèques. Par conséquent, l'enquête dévoile plusieurs aspects de l'évolution du métier d'enseignant.

La multiplication des tâches de préparation

Si les séances de Pierre, Estelle et Bastien montrent des cas de « jeux sérieux », elles dévoilent également les multiples ressources et tâches nécessaires à la mise en place d'une séance avec un jeu vidéo : savoir lier leur maîtrise du jeu vidéo utilisé avec les objectifs du programme de leur discipline, préparer un matériel personnel fonctionnel et l'intégrer dans leur salle de classe, créer un travail en lien avec l'activité de jeu et savoir l'argumenter et le justifier auprès d'un chercheur ou du reste de la communauté éducative. Si ces cas s'avèrent exceptionnels par la réussite qui les accompagne, l'ensemble de l'échantillon va dans le sens des travaux en sociologie de l'éducation qui montrent la complexification des tâches du métier d'enseignant, notamment celle de la préparation du cours.

Celle-ci ne porte plus uniquement sur le contenu des connaissances à transmettre mais aussi sur leur mise en forme (Barrère, 2002a). Afin de l'adapter en support pédagogique, les enquêtés s'appuient sur leur approche savante du jeu vidéo. Cependant la séance ne se construit pas simplement en référence à la pratique dans le cadre du loisir. Les éléments du programme sont constamment présents au début de la préparation du cours mais nécessitent un travail d'adaptation. Par exemple, Alexis (29 ans, EMC, Collège REP, 4e, *Ace Attorney*) ou Faustine (27 ans, Histoire, Collège, 6e, *Assassin's Creed Odyssey*) préfèrent abaisser leurs exigences en termes de précision des savoirs pour s'adapter au niveau des élèves pour l'un ou préserver la « spectacularité » du jeu vidéo pour l'autre, ce qui correspond bien au processus de popularisation du savoir. Cette attention portée à la motivation des élèves doit permettre de répondre au défi de l'ordre scolaire. Pour les enquêtés, l'aspect relationnel prend une place importante, comme en témoignent d'autres enquêtes sur l'évolution du métier (Barrère, 2015 ; Maroy, 2006 ; Tardif & Lessard, 1999).

De plus, tout un travail technique est nécessaire qui peut aller du montage d'une vidéo jusqu'à la préparation de la salle en passant par le déplacement du matériel personnel ou la vérification de la connexion internet. Les séances de Maxime et Alexis, qui ont pâti d'un matériel défaillant, montrent que cette préparation en amont n'offre aucune garantie de

réussite en classe. Le travail enseignant est déjà marqué par une incertitude importante, celle de la relation avec les élèves qui peut fluctuer (Barrère, 2015). À cela s'ajoute donc une incertitude technique qui peut mettre les enseignants en difficulté et donc ajouter des imprévus à gérer. De même, la pratique du jeu vidéo sur leur temps libre relève également de la préparation pédagogique : les enseignants jouent parfois avec le but de trouver des jeux pertinents, puis les mettent en forme en repérant les passages les plus significatifs pour leurs objectifs, que cela soit en l'adaptant en vidéo ou en préparant des sauvegardes. Par conséquent, si la préparation du cours déborde souvent sur la sphère privée comme le montrent les enquêtes sur le métier, elle peut aller jusqu'à se confondre avec la pratique d'un loisir. Dès lors, les enseignants doivent trouver « un point d'équilibre entre [leurs] convictions personnelles construites dans l'expérience, les prescriptions secondaires et les conventions génériques » (Goigoux, 2007, p. 56). La préparation comprend également la conception d'une activité, le plus souvent scripturale, correspondant à leur discipline. Pour cela, les enseignants peuvent s'appuyer sur leur pratique passée, par exemple des documents déjà utilisés, et compléter leur séance par des sites internet ou les réflexions de groupes d'enseignants en ligne. La préparation de ces séances rend compte de l'élargissement de l'éventail des ressources des enseignants depuis le développement du numérique (Fluckiger et al., 2016). On rejoint donc les travaux sur l'aspect artisanal du métier (Barrère, 2002b ; Maitre et al., 2018). Ainsi, préparer un cours avec un jeu vidéo, c'est envisager la forme que prend le jeu, encadrer le ressenti en mobilisant des savoirs scolaires et préparer des activités cognitives et langagières spécifiques à la classe (Archat Tatah, 2013 ; Bonnéry & Fenard, 2013 ; Eloy, 2015).

S'engager dans son travail et s'investir dans son établissement

Néanmoins, l'ouverture de l'école ne se fait pas que dans un sens. Scolariser un dispositif issu de l'industrie du divertissement doit souvent s'accompagner d'un travail de justification aux autres membres de la communauté éducative. Les enseignants utilisant un jeu vidéo dans le cadre d'un projet, comme Nathan ou Gaëtan doivent parvenir à justifier l'intérêt de cet objet auprès de leurs collègues et de leur direction pour obtenir les subventions nécessaires. De même, les longues et sinueuses tractations de Bastien pour obtenir plusieurs exemplaires de *Crusader Kings II* auprès de l'éditeur du jeu, demander au référent numérique de son lycée de les installer sur les ordinateurs de la salle informatique, et négocier avec collègues et direction l'aménagement de plages horaires suffisantes pour la pratique du jeu, traduisent bien la difficulté d'une telle entreprise. Les enseignants peuvent influencer l'organisation temporelle propre à la forme scolaire mais cela demande un investissement conséquent. Cet ajout de tâches administratives et chronophages relève assez bien de ce que doivent faire les enseignants impliqués dans des projets d'éducation artistique et culturelle ou des dispositifs partenariaux avec des associations (Barrère, 2013).

En plus du temps important nécessaire à la préparation du cours, d'autres aspects illustrent la complexification du métier comme une gestion de classe de plus en plus difficile (Barrère, 2002c), une diversification importante des tâches prescrites ou le manque de perspective de carrière (Maroy, 2006). Pour les enquêtés, cette dépense de temps et d'énergie dans la préparation est également l'occasion de briser la routine du métier par un surinvestissement de travail (Lantheaume & Hélou, 2015). En d'autres termes, cette complexification peut être recherchée par les enseignants. Utiliser sa propre culture pour alimenter ses séances peut permettre de se réapproprier son travail et de lutter contre des réformes provenant des pouvoirs politiques ou des décisions des chefs d'établissement qui peuvent entraîner une perte d'autonomie dans l'exercice du métier (Maroy, 2006). Cet ajout de tâches nouvelles peut être l'occasion, en contrepartie, d'en retirer d'autres comme l'évaluation, considérée comme particulièrement pénible et pouvant diminuer l'intérêt du jeu et menacer l'apport relationnel que les enseignants valorisent particulièrement. Le travail de préparation, mêlant culture ludique, compétences techniques et adaptations didactiques, montre bien comment l'usage d'un dispositif comme le jeu vidéo peut contribuer à donner un sentiment d'expertise aux enseignants. Ce nouveau domaine de compétences peut s'avérer précieux pour éviter une lassitude et fournir les preuves d'un travail « bien fait » (Lantheaume & Hélou, 2015). Un surcroît d'investissement dans son travail peut compenser les incertitudes ou les déceptions liées aux résultats des élèves. Sur cet aspect, les enseignants du secondaire rejoignent leurs collègues du primaire (Broccolichi & Roditi, 2014; Netter, 2019), voire les professions de service dans le domaine de la santé, du travail social, ou du droit (Lantheaume & Hélou, 2015). De plus, cette maîtrise disciplinaire du jeu vidéo accompagne le développement de compétences plus pédagogiques (Barrère, 2017; Van Zanten, 2012). En effet, l'effet « prof cool », dont l'usage du jeu vidéo n'est qu'un aspect, permet d'être apprécié par une partie des élèves et de gérer plus facilement la cyclothymie de la relation et donc l'ordre scolaire, l'une des difficultés du métier. Cette dimension relationnelle peut s'accompagner de récompenses en termes de réputation au sein de l'établissement voire d'évolutions de carrière en dehors même si cela ne peut constituer que des exceptions, ce qui illustre finalement la difficile mobilité professionnelle des enseignants.

Cette complexification du métier trouve son prolongement dans l'épreuve de la classe. Les analyses des séances de Pierre, Estelle et Bastien montrent les multiples interactions qu'ils ont dû gérer, parfois dans l'improvisation. La partie suivante entre plus précisément dans le travail des enseignants en classe en mobilisant l'ensemble des cas. Les séances de Pierre, Estelle et Bastien permettent en effet de mettre en perspective les autres terrains d'observation.

Partie 3 - Au cœur des tensions entre ludique et éducatif : une pédagogie du contrôle de l'activité ludique

Mais avec le jeu un autre élément intervient à partir du moment où il s'agit d'une expérience, la rencontre entre des éléments de contexte et l'interprétation qu'en font les différents protagonistes.

Brougère, 2020, p. 2

L'instruction ne peut prendre place qu'après l'instauration d'un cadre d'interaction.

Grospiron & Van Zanten, 2001, p. 226

Dans certains cas, quand les conditions sont remplies, les observations rendent compte d'une adéquation entre les cultures ludiques juvéniles et enseignantes. Cela est particulièrement visible entre Estelle, enseignante d'histoire en lycée qui utilise *This war of mine*, et Armand un des élèves qui maîtrise lui aussi ce jeu peu connu développé par un studio indépendant. Ces cas sont cependant peu nombreux dans l'enquête et le reste du terrain offre des situations pédagogiques beaucoup moins stables. La troisième partie vise donc à voir comment les enseignants gèrent les tensions entre les formes ludique et éducative (Brougère, 2010) en adoptant une pédagogie du contrôle de l'activité ludique.

Pour cela, les quatre chapitres de cette partie étudient la mise en forme éducative des critères de l'activité ludique. Le chapitre 7 s'intéresse aux règles du jeu : comment les élèves apprennent-ils à maîtriser le jeu apporté par leur enseignant ? Est-ce que la pratique du jeu vidéo leur permet d'appréhender des savoirs scolaires ? Le chapitre 8 aborde l'incertitude du jeu et cherche à décrire comment les enseignants la gèrent pendant la séance. Pour cela, il s'agit de s'intéresser aux interventions des enseignants pendant les interactions entre les élèves et le dispositif de jeu. Les chapitres 9 et 10 traitent de la manière dont les enseignants atténuent la frivolité du jeu : cela peut être en ajoutant un travail écrit en parallèle de l'activité de jeu ou en tentant de transmettre une analyse savante et esthétique d'une pratique de divertissement. Ces quatre derniers chapitres permettent également de dévoiler les différentes tâches demandées aux élèves lors de l'usage pédagogique d'un jeu vidéo.

Chapitre 7 - Apprendre en jouant ou apprentissage du jeu ?

Il serait réconfortant de savoir que les heures apparemment interminables que les jeunes passent à jouer à *Defender* et *Pac-Man* leur apprennent réellement quelque chose d'utile.

Loftus & Loftus, 1983, p. 121

Dans le cadre des loisirs et dans la logique du divertissement, la pratique du jeu peut donner lieu à des apprentissages fortuits : le joueur peut éventuellement apprendre quelque chose sans en avoir l'intention, comme cela peut être le cas pour le visionnage d'un film ou la lecture d'un livre (Brougère, 2017a). Le potentiel éducatif du jeu ne peut en effet s'exprimer qu'en dehors d'une mise en forme éducative qui en altère les caractéristiques. Par exemple, considérer que jouer permet d'apprendre dans le cadre d'une situation éducative formelle implique de sortir l'activité ludique de sa frivolité. Par ce terme, Brougère désigne un des critères du jeu (2005), c'est-à-dire sa tendance à minimiser les conséquences, ce qui est lié à la dimension autotélique du jeu : on joue pour jouer, non pour apprendre. Dans cette optique, le jeu doit avoir des conséquences outre le simple plaisir de le pratiquer. C'est cette croyance que portent de nombreux discours médiatiques et parfois institutionnels sur la pratique du jeu vidéo dans le cadre des loisirs. Dans la recherche académique, la notion de rhétorique procédurale¹ forgée par le chercheur et *game designer* Ian Bogost (2010) désigne la transmission des idées, des valeurs et des messages aux joueurs par les mécaniques de jeu. Celle-ci implique que le joueur puisse maîtriser techniquement le dispositif et ses règles. Pour qu'une transmission par les règles puisse se réaliser, il est nécessaire que celles-ci soient apprises par les joueurs. Pour certains chercheurs, comme James Paul Gee, les jeux vidéo sont des dispositifs d'apprentissage particulièrement efficaces pour transmettre ses propres règles de fonctionnement : « Les jeux vidéo laissent les joueurs en situation de manipulation de problèmes jusqu'à ce qu'ils finissent par les maîtriser. [...] Ce cycle de relations entre "consolidations et nouveaux défis" est la base même du développement d'une expertise dans un domaine »². Les mécaniques d'un jeu vidéo permettent le tâtonnement et la progression par essais : le dispositif envoie au joueur un certain nombre de rétroactions visuelles et auditives qui lui font comprendre ses erreurs. À force de jouer, le joueur arriverait ainsi à comprendre le fonctionnement du jeu et à améliorer ses performances. L'apprentissage du

¹ Cette notion a été développée dans le chapitre 1.

² Ces propos sont recueillis par Vincent Berry dans un entretien avec James Paul-Gee. Voir Brougère & Ulmann, 2009, p. 148-149.

jeu, de ses mécaniques et de ses règles se ferait en même temps que la pratique. Un tel constat interroge la durée de l'activité. Des recherches sur les apprentissages en histoire des joueurs de jeu de stratégie montrent un nombre élevé d'heures de jeux consacrées à jouer, parfois dépassant les centaines d'heures (Dussarps, 2020). Pour James Paul Gee, l'apprentissage du jeu semble avant tout dépendre de la structure du dispositif informatique. Gilles Brougère estime également que la pratique du jeu peut s'accompagner d'un apprentissage de celui-ci en mobilisant par ailleurs des compétences issues d'autres domaines de la vie.

On oublie trop souvent qu'en jouant on apprend avant tout à jouer, à maîtriser un univers symbolique particulier. C'est pourtant évident si l'on prend en compte les échecs et le sport où il est nécessaire de progresser dans les habiletés requises par le jeu lui-même. On apprend d'abord ce qui concerne le jeu et on utilise sans doute des compétences acquises dans d'autres domaines, non ludiques de la vie. Ainsi faut-il avoir appris à compter pour pouvoir jouer à des jeux qui utilisent le nombre (Brougère, 2005, p. 67).

Pour Gilles Brougère, apprendre à jouer nécessite des prérequis acquis dans d'autres activités de la vie quotidienne. Par exemple, dans les jeux de disparition, les jeunes enfants peuvent constater la nature fictive de la disparition quand l'adulte fait mine de faire disparaître une partie de son corps. Ces enfants peuvent ensuite expérimenter eux-mêmes cette disparition en reproduisant les gestes de l'adulte. Jouer permet donc d'acquérir un certain nombre de « scripts », c'est-à-dire « ce que l'objet dans sa théorie, la structure spatio-temporelle (objets compris) [...] propose comme action, et la performance de celui qui agit » (Brougère, 2016, p. 29). Jouer implique de maîtriser le script et la nature fictive de l'activité. Les joueurs puisent dans leur culture ludique (Brougère, 2005) les connaissances nécessaires pour s'engager dans l'activité de jeu proposée.

Ce chapitre souhaite prolonger ces réflexions sur l'apprentissage des règles du jeu en interrogeant les savoirs mobilisés par les élèves au cours d'une séance pédagogique avec un jeu vidéo. Qu'apprennent les élèves par la pratique même du jeu ? De quelles ressources disposent-ils pour comprendre le jeu vidéo utilisé par leur enseignant ? Nous allons tout d'abord vérifier la capacité des jeux de stratégie à développer une rhétorique procédurale, des dispositifs particulièrement prisés dans la recherche sur les jeux vidéo historiques (Dor, 2018 ; Dussarps, 2020) ou sur leur usage en classe (Egenfeldt-Nielsen, 2010 ; Squire, 2006). Étudier les cas où les enseignants tentent de faire transmettre des notions du programme par la seule pratique du jeu nous renseigne sur le processus de popularisation du savoir. Si l'on ne peut statuer quant à l'efficacité du dispositif pédagogique sur l'apprentissage, on peut en revanche étudier la façon dont une situation ludique peut transformer une notion émanant du champ scientifique, et adaptée dans les programmes scolaires, dans la lignée des travaux d'Antoine Dauphagne sur la médiation de l'histoire chez les joueurs de jeu de rôle (2010). Pour étudier cet apprentissage du jeu, il paraît plus pertinent d'abandonner la recherche de transferts de savoir « au profit d'une analyse de l'apprentissage en termes de participation à

des pratiques sociales. » (Berry, 2011, p. 10). Cette perspective permet de comprendre comment, en participant à l'activité pédagogique, les élèves tentent d'apprendre à maîtriser un jeu vidéo tout en mobilisant leur culture ludique (Brougère, 2005) et des stratégies d'appropriations propres à leur métier d'élève (Perrenoud, 1994).

Ce chapitre mobilise surtout deux cas. Celui de Bastien avec *Crusader Kings II* donne à voir la façon dont un jeu vidéo est utilisé pour transmettre une notion du programme d'histoire par ses mécaniques propres et non par la médiation de l'enseignant. Le cours de Chloé avec *Limbo* permet de suivre deux élèves dans leur maîtrise d'un jeu qui leur est inconnu. En plus de montrer comment enseignants et élèves s'accommodent des mécaniques de jeu, parfois complexes, des jeux vidéo utilisés, ce chapitre étudiera également l'adaptation des règles de vie en classe à la pratique du jeu vidéo.

I. Apprendre en jouant : savoirs scolaires et savoirs ludiques

Mon expérience d'enseignant d'histoire et ma connaissance du programme de cette discipline m'ont conduit à choisir une notion de ce programme pour étudier sa réception au cours d'une séance pédagogique. Pour cela, il est déjà nécessaire d'établir un bilan des recherches scientifiques sur l'apprentissage de connaissances historiques par la pratique du jeu vidéo afin de contextualiser une étude de cas. En effet, la séance de Bastien donne à voir une situation d'apprentissage de la notion de vassalité, issue du programme scolaire, avec l'utilisation du jeu de stratégie *Crusader Kings II*. L'analyse de la séance¹ montre cependant que l'assimilation des mécaniques de jeu tend à prendre le pas sur la transmission de la notion visée.

A. « Apprendre l'histoire avec les jeux vidéo » Un slogan fort, des preuves faibles

Si des études montrent que la pratique de certains jeux vidéo sollicite des compétences psycho-motrices (Sudnow, 1983) ou de repérages dans l'espace (Greenfield et al., 1994), il est plus difficile de cerner un apprentissage de contenu disciplinaire, telles que des connaissances historiques. Les recherches scientifiques abordent d'ailleurs souvent les apprentissages en histoire par le jeu vidéo sous l'angle d'un « potentiel » (Bass, 2020 ; Wainwright, 2014), c'est-à-dire que l'on se limite à une analyse du dispositif et de son contenu culturel sans le confronter à son expérimentation sur le terrain. En partant des caractéristiques formelles de ces jeux, une partie des recherches proposent une typologie des

¹ Cette partie reprend et développe un chapitre publié (Vincent R., 2023c).

jeux vidéo historiques, notamment en les considérant comme une manière spécifique d'écrire l'histoire (Chapman, 2016 ; Metzger & Paxton, 2016 ; Uricchio, 2005).

Chapman divise les jeux vidéo historiques en deux grandes catégories. En premier lieu, il distingue les « simulations réalistes du passé » (p.61) comme *Assassin's Creed* ou *Kingdom Come Deliverance*. Elles se caractérisent par des graphismes photoréalistes, un effet de réel sur le joueur, des emprunts visuels à d'autres médias comme le cinéma, par une focalisation sur un évènement ou une période historique en particulier et, enfin, par l'incarnation du joueur en un seul individu. On peut ajouter une autre caractéristique à cette catégorie : l'absence d'utilisation de connaissances historiques dans la progression du joueur. En effet, des titres de jeux d'action comme *Assassin's Creed* ou *Call of Duty*, demandent au joueur plutôt une certaine aisance motrice qu'une mobilisation de savoirs historiques. Les « simulations conceptuelles » (p. 69) rassemblent les jeux de grande stratégie comme *Civilization* ou la série des *Crusader Kings*. Ces jeux sont plus difficiles à prendre en main que la catégorie précédente. Plutôt que de chercher une représentation visuelle réaliste, ils passent par une certaine austérité en termes graphiques, principalement des cartes et des tableaux statistiques afin de diriger, non plus des personnages singuliers, mais des territoires et des populations entières. Ces jeux mettent de côté une reconstitution audiovisuelle fidèle du passé au profit d'une rhétorique procédurale (Bogost, 2010). Par exemple, jouer un seigneur féodal dans *Crusader Kings II* permet de créer des liens de vassalité avec des personnages non-joueurs grâce à ses mécaniques de jeux. Du point de vue de la narration, ces jeux de gestion et de stratégie permettent au joueur de développer des uchronies. À cette approche par catégorie, Julien Bazile (2023) ajoute deux autres manières d'aborder les jeux vidéo historiques. L'agentivité du joueur, c'est-à-dire sa capacité à agir sur le cours d'un évènement historique, peut être interrogée. En fonction des possibilités que les développeurs donnent au joueur, ce dernier peut expérimenter des causes et conséquences autour d'un évènement historique. Les jeux de stratégie précédemment évoqués peuvent être analysés sous cet angle. Ces dispositifs peuvent donc proposer aux joueurs de réaliser des écarts importants avec le récit historique ou, au contraire, de tenter de le reproduire. Pour Bazile, une autre façon d'étudier les jeux vidéo historiques est de le considérer comme une « œuvre frontière » (p.438) en analysant plus spécifiquement l'aspect composite de ses références artistiques¹. Dans ce cas, l'intérêt se déporte des mécaniques de jeu proposées vers le processus de production du jeu.

On peut cependant ajouter que la majorité de ces typologies se concentrent sur des titres reproduisant partiellement ou non des périodes historiques réelles. Elles délaissent les jeux qui proposent au joueur de prendre le rôle de l'historien ou d'un enquêteur. On entend par là des jeux d'enquête où le joueur doit reconstituer le fil d'un récit ou rechercher une

¹ À ce sujet, on peut citer les travaux de Marine Macq. Son ouvrage sur *Steelrising* (2023), un jeu se déroulant pendant la Révolution française, montre les différentes sources d'inspiration des artistes dans le processus de création.

civilisation perdue. On peut prendre deux exemples entrant dans cette catégorie : dans *Outer Wilds*, le joueur doit comprendre le passé d'une ancienne civilisation ayant traversé le système solaire en récoltant des traces écrites de son passage. Similairement, le but de *Return of The Obra Dinn* est de trouver les raisons de la disparition de l'équipage d'un navire de commerce au XIX^e siècle.

Scott Metzger et Richard Paxton (2016) proposent une typologie plus fine en distinguant huit formes d'utilisation du passé dans les jeux vidéo. Ces critères dépassent un classement limité aux types de jeu. Celui appelé « Antiquaire¹ », relevant de la précision scientifique du fait historique représenté, peut s'appliquer à l'exactitude des armes de *Medal of Honor*, un jeu de tir à la première personne, tout comme à celles de *Shogun 2*, un jeu de stratégie. Aussi, dans leur typologie, le critère de « l'authenticité empruntée »² a le mérite d'intégrer à la réflexion des jeux ne se déroulant pas dans un contexte historique connu³. Ces multiples caractéristiques ne manquent pas d'intérêt pour préciser les liens qu'entretiennent les jeux vidéo avec le passé. Seulement, Metzger et Paxton estiment que les jeunes d'aujourd'hui apprennent plus l'histoire par les médias populaires que par l'institution scolaire mais cette affirmation n'est justifiée par aucune donnée empirique. Pour interroger l'usage en classe de ces jeux, Metzger et Paxton s'appuient principalement sur une méta-analyse regroupant 363 travaux sur l'apprentissage par les jeux vidéo dans différents domaines scientifiques (Young et al., 2012). Pour l'histoire, la méta-analyse cite par exemple l'étude de Moshirnia et Israel (2010). Cependant, dans cette dernière enquête, le jeu commercial utilisé est modifié par un programme informatique pour enlever des mécaniques et rajouter du contenu scientifique. Le dispositif a ainsi été mis en forme pour être éducatif. De plus, les résultats ne détaillent pas l'usage effectif du jeu en classe, c'est-à-dire les interactions dans la salle entre l'enseignant et les élèves, comme nous l'avions établi précédemment.

En marge de ces recherches expérimentales, plus rares sont les études sur les pratiques des joueurs de jeux vidéo historiques. On peut cependant citer l'étude quantitative menée par Clément Dussarps (2020) sur 491 joueurs experts de *Crusader Kings II* et d'*Europa Universalis IV*, deux jeux de stratégie. Des apprentissages avant tout factuels sont observés, comme la toponymie relative aux Etats inscrite sur la carte du jeu. Ce bilan rejoint d'ailleurs l'analyse que des didacticiens font d'une histoire scolaire plus souvent centrée sur les faits que sur des tâches complexes (Tutiaux-Guillon, 2008). Il faut cependant rappeler que la pratique de ces jeux s'étend, chez les joueurs concernés, sur plusieurs centaines d'heures, ce qui rend la comparaison avec un apprentissage scolaire peu pertinent. De plus, l'étude relève également la difficulté des joueurs à utiliser leurs apprentissages acquis dans le jeu dans d'autres

¹ « Antiquarian » notre traduction, p.14

² « Borrowed Authenticity, » notre traduction p.15.

³ Par exemple, des jeux comme *Skyrim* ou *God of war* se déroulant dans des contextes fantaisistes peuvent être étudiés pour leurs emprunts respectifs au Moyen Âge et aux récits mythologiques antiques.

situations de la vie quotidienne, remettant en doute la possibilité d'un transfert de connaissances comme le font d'autres travaux (Berry, 2011). De même, 50 % des 491 joueurs interrogés déclarent avoir effectué par eux-mêmes plus de dix recherches complémentaires suite à leur partie¹. Cette méthode d'acquisition des connaissances historiques, appelée « apprentissages tangentiels » (Mozelius et al., 2017) ne permet cependant pas de savoir avec précision la nature ou la source des savoirs acquis. Il conviendrait d'envisager dans ces études si cette appropriation des savoirs dépend de facteurs sociaux, notamment la tendance à la pédagogisation entreprise par les classes moyennes et supérieures diplômées lors de leur temps libre. Par exemple, Lisa Gilbert (2019) a enquêté sur les pratiques de quatorze collégiens et lycéens dans le cadre de leurs loisirs. Tous issus d'établissements privés catholiques, ils parviennent à mettre en avant la valeur historique d'*Assassin's Creed III* en caractérisant les personnages politiques rencontrés dans le jeu. De plus, en expliquant que le jeu abordait des points absents des programmes d'histoire, ils arrivent à lier le scolaire et l'extrascolaire. Cependant, plutôt que de prouver le potentiel éducatif d'*Assassin's Creed*, la recherche de Gilbert montre une adéquation entre des dispositions esthétiques et scolastiques (Barbier C., 2020a) chez des adolescents provenant de milieux diplômés et ce que propose ce dispositif ludique. Pour finir, la lecture des résultats de l'enquête de Mozelius ne pointe aucun fait ou notion historique claire en plus d'assimiler les savoirs dispensés par un jeu vidéo à ceux contenus dans un ouvrage scientifique. En effet, une telle ambition éducative nécessite que les connaissances éventuellement transmises par le jeu soient conformes à l'état de la recherche historique ou au moins aux programmes scolaires. Si « réalisme historique » il y a, il constitue surtout un argument marketing pour les développeurs. La campagne de financement de *Kingdom Come Deliverance*, un jeu de rôle en monde ouvert² dans la Bohême du XIV^e siècle, faisait de la précision historique son principal atout (Bostal, 2018). Or, si l'effort des développeurs porte en grande partie sur la reconstitution visuelle, avec des monuments principaux globalement respectés, comme le monastère de Sasau, le jeu peine à retranscrire l'univers social de cette période. Par exemple, la présence de la religion a dû subir quelques allègements : le joueur doit surveiller la faim et la fatigue de son avatar mais il ne doit répondre à aucune obligation spirituelle, telle que se rendre à l'église (*ibid.*). Les connaissances historiques issues des travaux scientifiques sont ainsi simplifiées lors de leur adaptation en jeu vidéo. Metzger et Paxton parlent de « gamification of the past » (2016, p.22) pour traduire cette transposition.

De plus, cette recherche de réalisme apparaît contraire à la logique de la discipline historique qui fonctionne par étude des traces partielles du passé. Il paraît peu probable d'entendre un médiéviste expliquer qu'il connaît la « réalité » du Moyen Âge. En d'autres termes, il serait

¹ Les joueurs déclarent surtout des recherches sur Internet, sur des sites comme Wikipedia ou des courtes vidéos. La lecture d'ouvrages scientifiques entiers est plus rare (8% de l'échantillon).

² Dans un jeu « en monde ouvert », le joueur peut parcourir librement un monde virtuel. Les jeux *Assassin's Creed* sont représentatifs de cette catégorie.

difficile de vouloir chercher un quelconque réalisme dans une œuvre de fiction sur le Moyen Âge, d'autant plus quand celle-ci prend la forme d'un dispositif ludique. Comme le rappelle d'ailleurs Simon Dor, « la présence d'une personne qui joue semble le problème principal de toute simulation » (2018, p. 202). En effet, un joueur peut décider de ne pas suivre le récit historique « scientifique » et peut donner une autre orientation à l'histoire selon ses choix et sa manière de jouer afin de produire une uchronie. La nature frivole (Brougère, 2005) de l'acte de jouer peut également entrer en tension avec une intention éducative. Par conséquent, il est difficile d'affirmer que la simple activité de jeu permette d'apprendre, d'autant plus que les connaissances historiques sont parfois inscrites dans des instants de non-jeu, comme des scènes cinématiques voire des fiches encyclopédiques (Hagemann, 2023). Par conséquent, si la pratique du jeu vidéo peut apporter des apprentissages en histoire, c'est parce que l'activité ludique a subi un processus de formalisation éducative (Besse-Patin, 2018), nuancant certains critères de l'activité ludique comme sa frivolité (Brougère, 2005). En d'autres termes, soit cette mise en forme éducative est interne au dispositif, comme avec l'étude de Moshirnia et Israel (2010), soit la pratique de jeu se déroule dans un cadre éducatif précis et propice aux apprentissages. Dans les cours d'histoire, les termes d'agora (Faustine), de jeux Olympiques (Etienne), ou d'états généraux (Adrien) ne sont pas tant transmis par la pratique d'*Assassin's Creed* que par la médiation des professeurs et l'accompagnement d'un travail écrit. À l'inverse, pour explorer l'apprentissage d'une notion du programme par la pratique même du jeu, je vais prendre l'exemple de la vassalité dans les séances de Bastien avec le jeu de stratégie *Crusader Kings II*.

B. Apprendre la vassalité avec *Crusader Kings II*

L'analyse se concentre ici sur la vassalité, un des objectifs notionnels visés par Bastien : « l'idée vraiment c'est de leur faire comprendre [...] le fonctionnement de... (*il réfléchit*) de la société chrétienne occidentale en termes surtout politique [...] la notion de féodalité [...] la vassalité, le lien, la fidélité, le serment etc., toutes ces choses-là ». En voulant leur faire apprendre par le jeu vidéo, Bastien inscrit cette connaissance à la croisée de deux processus : une transposition didactique transformant cette notion savante en savoir enseignable (Chevallard, 1985), et une transposition médiatique (Guichard & Martinand, 2000) qui consiste à restructurer le savoir à transmettre dans un dispositif médiatique, ici le jeu vidéo. La pratique de ce jeu vidéo doit, selon Bastien, permettre aux élèves d'accéder aux savoirs historiques qu'il contient. Cette séance correspond donc au processus de popularisation du savoir.

Si le contrat féodo-vassalique est l'un des éléments majeurs des relations entre les dominants au Moyen Âge, son organisation est simplifiée dans les programmes et manuels scolaires. En effet, la diversité des possibilités pour un aristocrate d'être le vassal de plusieurs seigneurs

n'est que rarement représentée pour laisser place à une pyramide faisant trôner le roi dans un ensemble parfaitement structuré (Figure 72).

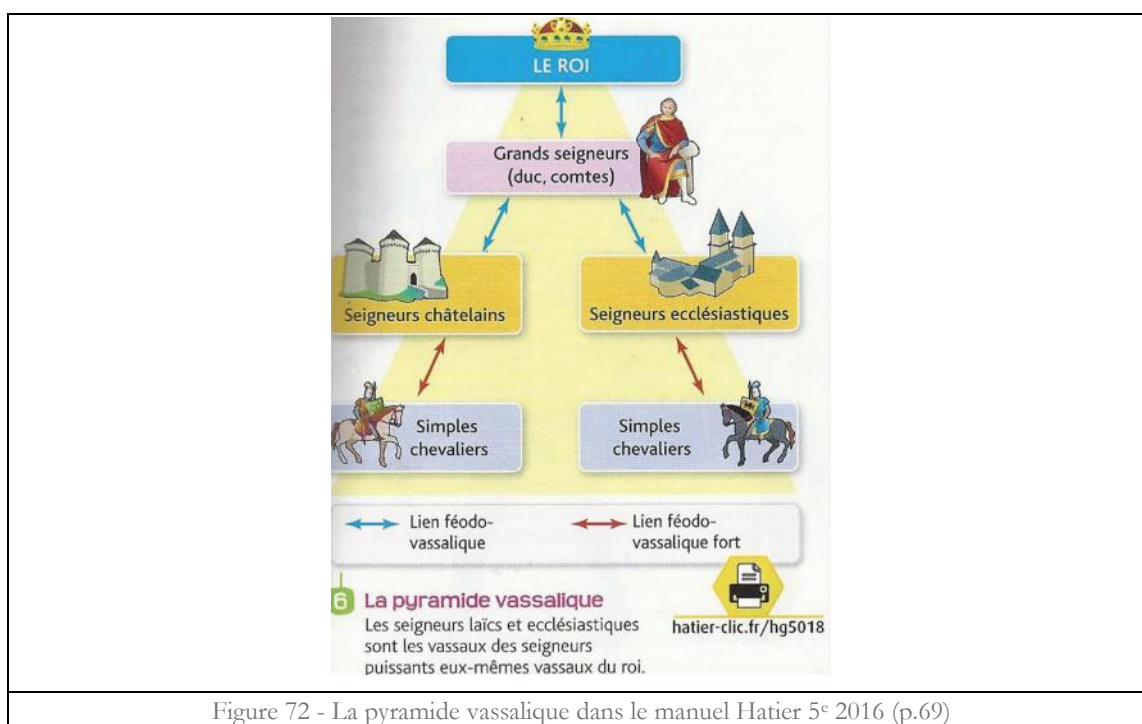


Figure 72 - La pyramide vassallique dans le manuel Hatier 5^e 2016 (p.69)

Déjà critiquée par Marc Bloch (1968) qui rappelait que l'on ne pouvait pas résumer une société à une figure géométrique, cette simplification de la vassalité se retrouve dans sa transposition en jeu vidéo. *Crusader Kings II* permet de jouer un duc, un comte ou un roi dont on doit assurer la pérennité dynastique en garantissant une descendance au personnage à sa mort. Le joueur peut être suzerain de plusieurs vassaux qu'il peut convoquer pour une guerre ou être lui-même le vassal d'un autre seigneur. Cependant, il ne peut prêter hommage à plusieurs seigneurs : à la manière de la transposition de cette notion dans les manuels scolaires, la vassalité de *Crusader Kings II* est simplifiée. De plus, si l'on poursuit l'analyse historique du jeu, certains détails pourraient gêner les joueurs les plus attentifs à la précision historique : le jeu propose en effet une carte du monde avec des frontières tracées et visibles, une conception anachronique pour l'époque. Pour finir, dans le jeu, la supériorité numérique est un atout important pour remporter une victoire militaire, ce qui n'était pas forcément le cas au Moyen Âge.

Même si la féodalité n'est plus explicitement inscrite au curriculum de la classe de seconde, Bastien raccroche des éléments de *Crusader Kings II* à certaines thématiques du programme, notamment les affrontements religieux en méditerranée ou le fonctionnement de la chrétienté. La séance de jeu est placée en ouverture de la séquence : l'enseignant souhaite créer une situation informelle d'apprentissage en allégeant au maximum le travail scolaire pendant le vaste temps de jeu offert. Pour cela, la première classe n'aura aucun exercice à effectuer en parallèle de la partie, tandis que l'autre devra prendre en note les caractéristiques

du souverain incarné ainsi que les événements marquants de la partie. De leur côté, les élèves n'entament la partie qu'avec leurs souvenirs de collège comme ils me l'expliquent après cours : « Un vassal, c'était quelqu'un qui devait quelque chose à son seigneur, ils avaient tous un seigneur sauf le roi et donc quand ils demandaient de l'armée ils devaient s'acquitter de ça. » Il est possible que ces souvenirs, racontés après le cours observé, aient été réactivés lors de la séance de jeu. Cependant, « ils avaient tous un seigneur sauf le roi » renvoie à la simpliste pyramide vassalique évoquée plus haut. Nos échanges avec les élèves sont courts mais les obligations du vassal se limitent à l'aspect militaire qui constitue d'ailleurs l'une des actions les plus recherchées par les élèves pendant leur partie.

Nous allons à présent étudier quatre interventions de Bastien auprès des groupes d'élèves pendant leur partie. Afin de rendre l'ensemble intelligible¹, on se limitera à une difficulté rencontrée par un binôme composé de deux filles de la classe du mardi 10 mars 2020. Elles veulent déclarer la guerre mais pour cela il faut savoir convoquer ses vassaux pour l'affrontement militaire : la notion de vassalité est justement celle visée par Bastien par la pratique du jeu. L'enseignant ne revient pas précisément sur sa définition en ouverture de séance et de chapitre, il souhaite que les élèves l'expérimentent dans le jeu. Sa présentation avant le début de la partie consiste avant tout à expliquer au tableau les principales mécaniques de jeu, tout en préservant une part d'incertitude. À un élève lui demandant le but du jeu, Bastien répond : « Le but, c'est à vous de le fixer ». Un joueur de *Crusader Kings II* dispose en effet d'une grande liberté pour sceller des alliances, qu'elles soient matrimoniales ou militaires. Cette absence de directives claires et la découverte d'un jeu inconnu peuvent expliquer les difficultés rencontrées par ce binôme.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nde, *Crusader Kings II*, observation de la séance

1) Neuf minutes après le début de leur partie, les deux filles sollicitent en vain leur voisin, jouant seul à son ordinateur, afin de connaître les manipulations à effectuer pour déclencher une guerre. Il faut attendre la 30^e minute du jeu pour qu'elles osent demander de l'aide à leur enseignant, extrêmement sollicité depuis le début de l'heure : « Monsieur, on n'arrive pas à déclarer la guerre ». Le personnage qu'elles incarnent n'est pas encore majeur, leur royaume est donc placé sous régence. Bastien s'empare tout de suite de leur souris (« alors, on va accélérer un petit peu ») et exécute très rapidement un grand nombre d'opérations : le royaume n'est à présent plus sous régence et leur roi peut prendre ses propres décisions. C'est sur cet état de fait que Bastien leur rend la souris et repart aider un autre groupe.

L'aide apportée par Bastien traduit bien une posture de sur-étayage (Bucheton, 2021), visant à faire la tâche à la place des élèves. Bastien fait ici les actions nécessaires à la place des deux élèves. Cette aide ne vise pas à atteindre directement leur but, c'est-à-dire déclarer la guerre, mais seulement à les guider vers le bon chemin.

¹ Des captures d'écran de *Crusader Kings II* sont disponibles p.144.

2) Vingt-cinq minutes plus tard, l'enseignant repasse devant leur écran.

Bastien : « Alors ça avance ? »

Élève : « Mais on n'arrive pas à déclarer la guerre ! On ne sait pas comment créer un *casus belli*. »

La procédure est la même que précédemment : Bastien reprend la souris et envoie en quelques clics rapides le conseiller du roi dans le territoire convoité afin de construire des revendications de guerre (le *casus belli*). Son intervention dure trente secondes, avant de redonner la main aux élèves. « Il va trop vite ! » : les deux filles peinent à reproduire les actions de l'enseignant à l'écran ou de se rappeler les menus ouverts. Elles se retrouvent à nouveau noyées sous les notifications du jeu. « Mais on ne peut toujours pas déclarer la guerre ! » Une heure après, l'agacement commence à se faire sentir et se manifeste notamment par des gestes moins précis, comme des zooms intempestifs sur la carte. Une des élèves essaye plusieurs fois de sélectionner une armée qui semble se déployer dans son royaume. Sauf que celle-ci est une armée ennemie, elle n'est donc pas sélectionnable mais l'élève ne le comprend pas.

Pour cette deuxième intervention, Bastien reprend une nouvelle fois le clavier. Cette fois, il leur explique cependant une mécanique plus évoluée, la création du *casus belli*. Elles n'arrivent cependant pas à effectuer les mêmes gestes que leur enseignant, ce qui peut être interprété comme une difficulté à suivre et à reproduire de longues consignes (Boullier, 2006). Lorsque la troisième heure de jeu commence, les filles n'ont toujours pas une claire maîtrise du jeu, peinent à prendre des initiatives et subissent celles du jeu.

3) On en est à 2 heures et 20 minutes de cours lorsque l'enseignant revient :

Bastien : « Alors, vous y arrivez les filles ? »

Élève : « On n'arrive toujours pas à attaquer quoi mais bon... »

Une nouvelle fois, Bastien reprend le contrôle du jeu en ouvrant rapidement les menus nécessaires : « Vous voyez, vous pouvez attaquer le Brabant », un panneau d'informations que les filles n'avaient encore jamais trouvé.

L'enseignant explique ensuite que le rapport de force est défavorable : le Brabant est rattaché au Saint-Empire Romain Germanique et est donc en large supériorité numérique face au Royaume de France, dirigé par les filles. Il leur conseille d'attaquer plutôt la Bretagne. Pour cela, il rappelle la méthode déjà expliquée lors de sa deuxième intervention pour fabriquer un *casus belli*. Il en ajoute une autre en ouvrant l'arbre généalogique du souverain breton afin d'essayer de marier leurs enfants : « trouver des alliances entre vos vassaux et les siens [...] Mais vous pouvez essayer vous-mêmes ! » conclut Bastien avant de leur redonner la souris. Les filles finiront, suite à un clic hasardeux, par comprendre qu'elles peuvent « jurer fidélité » (c'est le texte du jeu) à l'Empereur du Saint Empire Romain Germanique, appelé par une des deux élèves « Truc de l'Empire Machin » d'un ton désinvolte qui traduit une certaine lassitude vis-à-vis d'un dispositif qui leur résiste encore au bout de deux heures et vingt minutes de cours. Après avoir validé le serment de fidélité, qui constitue la base du serment féodo-vassalique, la carte change automatiquement : le royaume de France prend la couleur du Saint-Empire et se retrouve inclus dans ce dernier, vu que le roi de France vient de devenir vassal de l'Empereur.

Les filles ont ici des difficultés d'interprétation liées à leur manque de connaissances des forces militaires en présence. Elles ne comprennent pas que le Brabant est un état princier du Saint-Empire Romain Germanique et qu'elles seront en difficulté numérique en les

attaquant : le manque de connaissances historiques¹ vient s'ajouter à un déficit de compréhension de l'interface du jeu. L'intervention de Bastien, toujours en reprenant les commandes, vise à leur donner les clés de la victoire en scellant des alliances entre vassaux, une notion qu'il emploie d'ailleurs au cours de l'échange mais sans l'explicitier aux élèves.

4) Après deux heures et trente-huit minutes de cours, Bastien revient vers elles : « Alors, vous avez réussi à déclarer la guerre ou pas ? » « Non mais on a fait un accord » répond l'une d'entre elles.

Bastien reprend la souris pour leur indiquer les territoires qu'elles peuvent attaquer à présent et repart immédiatement. Sauf que cette rapide indication n'aide toujours pas les filles : « Bah non, ça ne marche pas ». Deux minutes plus tard, Bastien revient et leur indique une validation supplémentaire à effectuer en commençant à les guider par la voix pour la première fois de l'heure. Bastien repart après cette déclaration de guerre. « Tout ça pour ça... et maintenant il se passe quoi ? » dit l'une d'entre elle. Elle complète ensuite sa fiche à l'écrit alors que les unités militaires se déplacent et s'affrontent à l'écran. Deux minutes plus tard, Bastien revient : « Il faut lever vos troupes et celles de vos vassaux maintenant que vous avez déclaré la guerre », chose que le binôme ne sait pas faire. Cette fois, la joueuse trouve rapidement le menu adéquat car c'est le même que lors de l'intervention précédente. Bastien leur précise à l'oral les clics à effectuer. Il s'agit ensuite de regrouper l'ensemble de l'armée féodale. Bastien guide très strictement la manœuvre (Figure 73) : « Tu fermes la fenêtre, tu dezoomes, encore, voilà, tu prends, tu fais un grand carré (le carré de sélection), voilà, lâche, là, tu vas sélectionner toutes les troupes, tout le vert, zoom un peu, tu vas sur ton objectif qui est en train de clignoter, ah non c'est clic-droit, recommence l'opération, rezoom un peu plus, voilà, clic-droit là-dessus, une fois qu'ils seront tous là, tu cliqueras sur le bouton « Fusionner » mais il faut qu'ils soient tous arrivés à destination. » Bastien s'éloigne à nouveau.

Une fois l'armée rassemblée au complet, les élèves ne savent pas comment diriger l'armée et provoquer l'affrontement : « Et donc... ? » s'interrogent-elles sur la suite des événements. Un dénouement qui n'arrivera pas, les trois heures touchent à leur fin et Bastien demande à la classe de sauvegarder sa partie et de quitter *Crusader Kings II*.



Figure 73 - Sous la direction de Bastien, l'élève sélectionne ses armées. (*Crusader Kings II*, lycée, 2nd)

Les deux élèves ont mis plus de deux heures et demi pour déclencher un conflit avec les aides successives de leur enseignant. Les informations de Bastien semblent être délivrées trop rapidement, pressé qu'il est d'aider un maximum de groupes. Cette dernière séquence montre d'ailleurs une évolution importante dans la transmission des mécaniques de jeu par Bastien. L'enseignant, en posture de sur-étayage pendant la majorité de l'heure, finit par guider

¹ Cependant, il n'y a rien d'étonnant à ce que deux lycéennes ne connaissent pas le fonctionnement politique du Brabant.

oralement les élèves qui exécutent les actions ainsi dictées via la souris et le clavier. Il apparaît cependant difficile d'affirmer que cette méthode est plus efficace mais elle paraît plus facilement compréhensible par les élèves. Pour les savoirs en histoire, les événements factuels sont inscrits sur leur fiche d'activité au fil de l'heure, certains s'affichaient d'ailleurs à l'écran sans que cela résulte de leurs actions en jeu¹. Cette activité scripturale nuit parfois à la compréhension de *Crusader King II*, comme lorsqu'une élève du binôme observée prend en note une défaite militaire alors que des troupes se déplacent à l'écran sans qu'elles interviennent pour les gérer efficacement.

Bastien souhaitait transmettre la notion de vassalité de manière informelle par le *gameplay*. Celle-ci est en effet sollicitée pendant l'heure : les élèves parviennent à sceller une alliance avec le Saint-Empire Romain Germanique. La vassalité se concrétise lors de la troisième séquence, au bout de deux heures et vingt minutes. L'hommage entre le roi de France et l'Empereur semble être cependant le fruit du hasard et des errements dans l'espace d'un jeu peu maîtrisé. On rejoint ici les constats d'Antoine Dauphragne sur les liens entre savoirs historiques et pratiques du jeu de rôle : « [...] les savoirs historiques qui nous occupent sont d'abord des savoirs ludiques. Dans le cadre du jeu, ils sont investis d'une valeur ludique et d'une fonction ludique » (2010, p. 435). Par exemple, Dauphragne explique que les joueurs de *Te Deum pour un massacre* doivent connaître ce qu'est la religion protestante pour comprendre ce jeu de rôle : « sans cette connaissance contextuelle, le cadre de vraisemblance s'effondre et le jeu n'est plus possible » (*ibid.*). Pour les joueurs de *Crusader Kings II* des classes observées, la notion de vassalité est d'abord vécue comme un obstacle ludique. À plusieurs reprises, l'enseignant intervient pour expliciter les mécaniques : « Vous avez trop de domaines, trop de territoires à vous directement, il faut que vous les léguiez à vos vassaux, vous choisissez à qui, vous faites clic droit dans l'onglet vassaux et [...] vous donnez le titre que vous voulez ». Si le terme « vassaux » est utilisé, il est avant tout orienté vers l'activité de jeu. Après le cours, je demande à six élèves ce qu'ils ont appris en jouant.

Élève 1 : Bah que sans alliance c'est compliqué d'avancer dans le jeu parce qu'on se fait attaquer, on fait la guerre et si on n'a pas d'alliés on va vite perdre.

Élève 2 : Et faut vraiment être stratégique, faut vite se marier, pour avoir après des descendants pour que quand on meurt on peut quand même garder son empire.

Élève 3 : Les deux choses et aussi qu'il faut avoir un bon entourage tout ce qui est conseiller, ce qui nous permettait d'établir des relations.

Élève 4 : Déjà y'avait des mariages forcés des trucs comme ça, fallait se marier, après... fallait bien gérer le royaume parce que si on essayait trop de faire la guerre on perdait des troupes après on se faisait battre et si on faisait pas assez bah on avait pas de territoires.

Élève 5 : Que dans le royaume de France tout le monde n'était pas en France, y'avait des duchés et tout qui étaient contres et qui se faisaient la guerre pour prendre des territoires.

Élève 6 : Nous, on était Duc de Normandie donc on était un territoire un peu plus petit que la France et du coup on essayait de gérer un petit peu nos histoires, on essayait de se battre avec tout le monde

¹ Voir p.386 : Chapitre 9 - Jouer / Écrire : Travailler avec un jeu vidéo en classe.

mais on n'a pas bien réussi et en fait on s'est rendu compte que bah des fois on prenait des décisions qui allaient à l'encontre de ce que voulait le peuple donc il y avait des révoltes.

Les relations avec les seigneurs sont un sujet récurrent (Élèves 1, 3, 5 et 6), sans toutefois utiliser le vocabulaire historique. Les thématiques qui ressortent le plus sont celles qui mobilisent la guerre (Élèves 1,4,5 et 6) et le mariage (Élèves 2 et 4), car ils permettent de satisfaire les objectifs du jeu, la construction du lien de vassalité n'est qu'un élément permettant de les atteindre. Bastien revient sur l'expérience vécue de la vassalité après le cours : « Quand ils ont compris qu'ils se sont fait renverser par leur vassaux [...] pour moi ils comprennent aussi le système de pouvoir ». L'enseignant estime que la pratique du jeu leur a permis de saisir les règles de la féodalité. Dans un sens, la notion de vassalité est bien présente, que ça soit dans les propos des élèves ou dans la pratique du jeu. Néanmoins, elle n'a pas l'épaisseur du savoir historique scolaire ou scientifique : elle est plutôt présente sous la forme d'un savoir ludique à travers les mécaniques de jeu. Les obstacles observés dans la séance de Bastien rejoignent ceux rencontrés dans les travaux de Squire (2004) et Egenfeldt-Nielsen (2010), deux chercheurs ayant testé des jeux de stratégie en cours d'histoire. Au terme de leurs expérimentations respectives, ils relèvent qu'une majorité d'élèves a progressivement abandonné le cours. Pour Egenfeldt-Nielsen, la principale raison de cette défection est leur manque de culture ludique et surtout de maîtrise de ces difficiles jeux de stratégie. Il précise d'ailleurs qu'il a dû gérer le déficit de connaissances en la matière des enseignants d'histoire intégrés au projet de recherche. À l'inverse, la minorité d'élèves ayant effectué l'intégralité des séances est principalement constituée de garçons pratiquant régulièrement les jeux vidéo dans leurs loisirs.

Au final, la notion de vassalité subit un processus de simplification important. Déjà réduite de sa définition savante à sa transcription dans les textes du programme et les manuels scolaires, la vassalité devient une mécanique de jeu sans précision scientifique : elle est résolument tournée vers l'objectif militaire, celui qui suscitait le plus d'enthousiasme chez les élèves. Appelée tour à tour « pacte », ou « accord » lors de la partie, la vassalité n'a pas non plus besoin d'être nommée correctement pour pratiquer *Crusader Kings II*. Par exemple, un des élèves de Bastien (1) utilise le terme d'« alliance » mais en parle uniquement comme une mécanique permettant d'obtenir la victoire dans le jeu. Ces séances illustrent le même constat que d'autres travaux sur les pratiques numériques qui privilégient l'engagement des élèves par leur mise en activité : « Ces exercices à forme ludique font appel à un vocabulaire et à des concepts complexes, mais il est également possible de les réussir sans en comprendre le sens, par essais et erreurs » (Ferone et al., 2016, p. 375).

Cette transmission de la notion de vassalité correspond au processus de popularisation du savoir qui propose de rendre les notions du programme plus accessibles par l'usage du jeu vidéo. Passer par le jeu permet en effet d'user de « fils narratifs » (Eloy, 2015, p. 110), les

élèves pouvant s'appuyer sur l'histoire racontée par le jeu. En ce sens, les élèves de Bastien incarnent leur seigneur féodal et commentent les différents événements qui interviennent à l'écran. De son côté avec *Assassin's Creed Unity*, Adrien explique l'origine du personnage d'Arno que l'on contrôle dans le jeu et dans son parcours de la ville de Versailles à la veille de la Révolution française. Sous cette forme, les notions visées semblent cependant moins accessibles. Elles se retrouvent en effet fragmentées en différentes étapes : souvenirs de collège, pratique du jeu vidéo qui la transforme en mécanique de jeu, définition donnée pendant la mise en perspective par l'enseignant et enfin traduction dans un récit à faire à la maison. Cette transcription à l'écrit de l'expérience de jeu est d'ailleurs réussie de manière inégale par les élèves¹. Squire tire des conclusions similaires sur la notion de monarchie :

Le fait que les élèves n'aient pas développé une compréhension solide de ces concepts devrait être assez évident. La nature exacte de la plupart de ces concepts (par exemple, la monarchie) est moins importante dans le jeu que ce que l'on peut en faire. En d'autres termes, les élèves n'ont pas besoin de savoir ce qu'était la monarchie [...] Ils doivent en revanche connaître les effets de la monarchie sur leur civilisation (Squire, 2004, p.381, notre traduction).

Dans le cas de Squire, la monarchie devient également un savoir ludique (Dauphagne, 2010) lors de la pratique de *Civilization III* au même titre que la vassalité dans la séance de Bastien. Pour résumer, la perspective d'apprendre des notions disciplinaires en jouant se heurte ici à deux écueils importants. Nous voyons en effet depuis le début de ce chapitre qu'un déficit dans la maîtrise du jeu tend à éloigner les élèves des objectifs pédagogiques. Squire résume d'ailleurs assez bien cette difficulté : « J'étais frustré parce que les élèves passaient la majeure partie de leur temps à apprendre le jeu et ne réfléchissaient pas beaucoup aux questions académiques » (2004, p.158, notre traduction). Cependant, le manque de connaissances dans des domaines spécifiques peut tout autant entraver la compréhension des concepts intégrés dans le dispositif ludique. Nous l'avons vu avec le cours de Bastien que les élèves signent des serments de vassalité sans les conceptualiser. L'institutionnalisation de la notion de vassalité en savoir scolaire a donc dépendu de la séance de mise en perspective et du récit demandé à l'écrit ensuite². Cet exemple permet de nuancer l'efficacité de la « rhétorique procédurale » (Bogost, 2010) c'est-à-dire la capacité d'un jeu à transmettre un message par ses mécaniques ludiques, une notion qui appuie souvent le potentiel éducatif des jeux vidéo (Chapman, 2016). D'autres enquêtes montrent d'ailleurs que les joueurs interprètent différemment les messages contenus dans les jeux vidéo en fonction de leur culture personnelle et qu'un « travail de recadrage » (Mader et al., 2023, p. 19) est nécessaire pour qu'ils les comprennent correctement. On constate d'ailleurs assez bien comment nos enquêtés peuvent parfois « forcer » la rhétorique procédurale des jeux vidéo afin que les élèves ne manquent pas le

¹ Voir p.407 : La complexité du jeu vidéo et du rapport à l'écrit

² Voir p.400 : Après le débriefing, écrire sa partie de jeu : les récits d'expérience de *Crusader Kings II*

message supposé. Adrien le montre en expliquant son atelier sur la pause méridienne dédiée au jeu *Battlefield V*¹ :

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*, entretien pré-observation

Effectivement pendant toute l'heure, ils se sont entre guillemets juste éclatés [...] au final ils ont quand même par le biais de l'expérience qu'ils ont eu, ils ont entendu parler des tirailleurs sénégalais, on a parlé du fait qu'ils ont été envoyés au casse-pipe [...] parce qu'ils ont vraiment galéré à progresser dans le jeu alors que j'avais mis en mode limite débutant, je m'en suis servi en grugeant « bah vous voyez, si c'est aussi dur dans le jeu [...] c'était pas une mince affaire pour eux, qu'ils ont quand même réussi et qu'ils étaient vraiment envoyés au casse-pipe ».

Auprès des élèves, Adrien réinterprète leurs échecs comme une preuve de la rudesse des combats pendant la Seconde Guerre mondiale. Même lors de ces moments de détente, sur la pause méridienne, détachés des enjeux du programme, la pratique est enrichie par des apports culturels. Sans cadrage de l'enseignant, les élèves peinent parfois à interpréter correctement le jeu.

L'exemple du cours de Sébastien avec *Bury me my love* illustre la difficulté de lier la dimension ludique avec la mobilisation d'une langue étrangère.

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, *Bury me my love* / *Them Bombs*, observation de la séance

Je filme un groupe d'élèves. Malgré les consignes de Sébastien en début d'heure, ils échangent tous en français. L'enseignant revient : « When you make the choice, try to make it in english ». Sébastien s'éloigne et se dirige vers d'autres groupes. Les élèves essayent une trentaine de secondes de discuter en anglais mais repassent rapidement en français. [...] Je filme un autre groupe occupé à lire un dialogue qui défile sous leurs yeux. Sébastien intervient pour leur montrer du doigt un mot qu'il estime, à raison, hors de portée des élèves. Il s'agit de « *hoodlum* ». Le jeu est alors bloqué tant qu'ils n'ont pas trouvé la traduction de ce mot.

Une partie des élèves de la classe de Sébastien n'a pas une maîtrise suffisante de la langue anglaise pour comprendre le sens des dialogues du jeu. Quand ce cas de figure se présente, les élèves passent au français. Les élèves de Sébastien souffraient également d'un manque de vocabulaire et de culture générale, ce qui rendait la progression dans *Bury me my love*, un jeu composé de choix de dialogues, parfois laborieuse. De plus, ces lacunes pouvaient entraîner des confusions dans la compréhension du récit du jeu comme l'illustre l'extrait suivant.

¹ *Battlefield V* se déroule pendant la Seconde Guerre mondiale et propose au cours d'une mission d'incarner un tirailleur sénégalais.

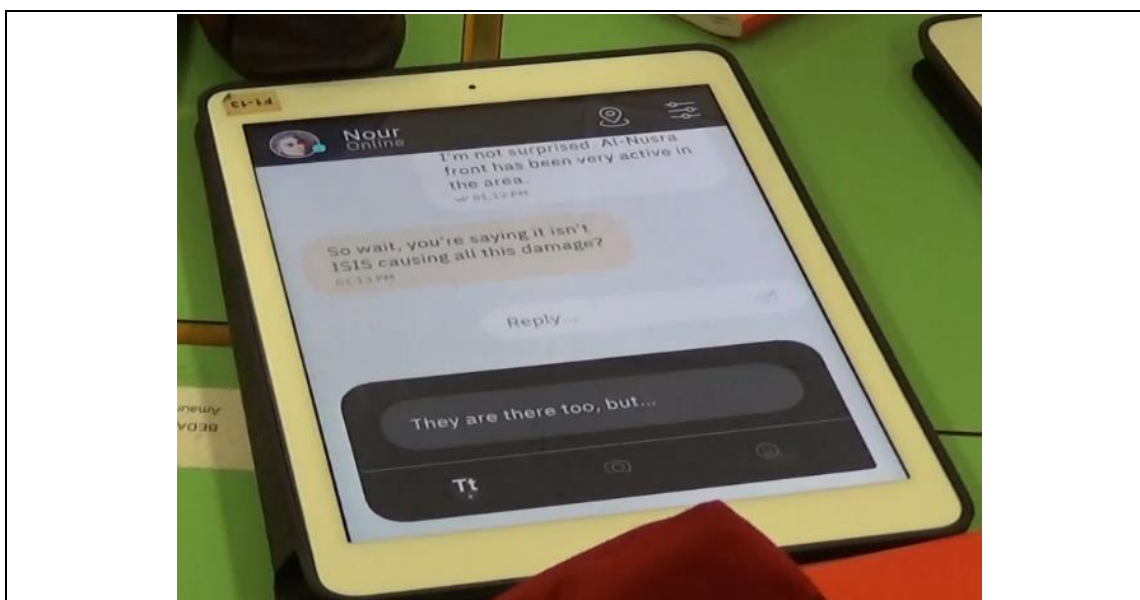


Figure 74 - 1ère réplique du dialogue : I'm not surprised Al-Nusra front has been very active in the area
Réponse : So wait, you're saying it isn't ISIS causing all this damage ?

Le groupe d'élèves, autour de la tablette, a du mal à comprendre le sens des phrases, à cause de certains termes inconnus (Figure 74). Les élèves ont besoin de traduire la quasi-totalité des mots de la phrase (« saying [...] ISIS [...] causing [...] damage »). Une fille émet l'hypothèse qu'Al-Nosra est une ville¹. Sur la tablette servant à la traduction, un élève cherche la définition d'ISIS² et trouve celle de la déesse égyptienne. Même s'il comprend à la lecture que cette définition n'est pas la bonne car elle ne correspond pas à la situation du jeu, le comportement de ce groupe illustre les tâtonnements importants, réguliers et imprécis que des élèves peuvent effectuer par manque de connaissances disciplinaires. Les jeux éducatifs pour l'apprentissage des langues favorisant les interactions réelles sont souvent plus valorisés que ceux proches des exercices scolaires³ (Schmoll, 2011). Or, pour que ces interactions se fassent, les élèves doivent donc avoir un niveau suffisant. Cette séance avec *Bury me my love* tranche radicalement avec la plus grande aisance des élèves de sa classe de 3e européenne⁴ lorsqu'ils jouaient à *Them, Bombs*.

En effet, on peut à présent s'intéresser au processus inverse : est-ce que le fait de maîtriser des notions disciplinaires avant de jouer facilite la pratique ?

¹ Al-Nosra est un groupe terroriste.

² ISIS signifie en anglais « Islamic State of Iraq and Sham ».

³ On pense ici aux jeux produits par des éditeurs de manuels scolaires. Voir p.36.

⁴ « Classe de 3e européenne » est le terme utilisé par Sébastien pour qualifier une classe ayant des heures supplémentaires en anglais. Actuellement, le terme « classe de 3e option anglais renforcé » est plus courant.

C. Apprendre puis jouer : des preuves plus convaincantes ?

Nous avons déjà rendu compte de la plus grande facilité qu'ont Pierre, Estelle et Bastien¹ pour utiliser un jeu vidéo une fois les notions du chapitre abordées. Par exemple, *This war of mine* (Histoire, Lycée) était plus facile à interpréter pour la classe après le cours magistral d'Estelle et le visionnage du documentaire sur le siège de Sarajevo. Sur les autres terrains d'enquête, d'autres cas témoignent de transferts de savoirs et de compétences similaires.

La séance de Sébastien avec sa classe de 3^e européenne et le jeu *Them Bombs* montre en effet qu'un bon niveau scolaire, ici en langue vivante, facilite l'usage de ces dispositifs (Figure 75).



Figure 75 - Élèves de Sébastien jouant à *Them Bombs* (Anglais, collège privé, 3^e). Ceux lisant la fiche doivent guider l'élève détenant la tablette pour désamorcer la bombe en lui donnant des consignes.

Le groupe filmé fait peu appel à l'enseignant ou à des dispositifs de traduction donnant une partie bien plus fluide que celle de l'autre classe de 3^e avec *Bury me my love*. D'un meilleur niveau général, cette classe se saisit plus facilement du jeu. Pour *Bury me my love*, les échanges entre élèves se consacraient le plus souvent à comprendre les dialogues du jeu et donc à traduire certains mots inconnus. De plus, le principe du jeu *Them, Bombs* repose sur la coopération entre joueurs répartis en deux groupes : l'un doit manipuler une tablette représentant les mécanismes d'une bombe prête à exploser, l'autre doit parcourir un livret renfermant les codes du désamorçage. Les deux groupes doivent échanger pour empêcher ensemble l'explosion. Les échanges entre élèves étaient orientés vers l'objectif ludique alors que les élèves de la classe de *Bury me my love* discutaient surtout de la traduction du vocabulaire. Cette difficulté pour des élèves à se saisir d'un jeu vidéo par manque de connaissances disciplinaires fait écho aux travaux d'Egenfeldt-Nielsen et Squire² en histoire. Néanmoins, en anglais, le jeu restait possible dans la mesure où les élèves comblaient leurs lacunes

¹ Voir p. 156 : Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux ».

² Leurs travaux ont été décrits p.312.

linguistiques en échangeant en français. Dans le cas de l'histoire, leur manque de connaissances des mécaniques de jeu semblait plus pénalisant.

Lors d'un débriefing en fin d'heure, Christophe (47 ans, technologie, collège privé, 5^e, *Minecraft*) remet le jeu au tableau pour montrer et valoriser certaines constructions d'élèves. Il prend l'exemple exceptionnel d'un élève qui a pensé à faire un mur coupe-feu dans une des maisons de la cité médiévale reconstituée, en repensant à un élément vu en cours : « j'étais épaté » explique Christophe à l'ensemble de sa classe. Les élèves de Bastien avec *Crusader Kings II* ont également eu l'opportunité de réutiliser certains savoirs acquis précédemment en classe dans le jeu.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2^{nde}, *Crusader Kings II*, entretien post-observation

Bastien : [...] j'étais content parce je voulais qu'ils arrivent jusqu'en 1095 pour l'événement de la Croisade parce qu'on a étudié la Croisade sur la Méditerranée donc c'était aussi un bon moyen d'illustrer.

RV : Ils ont compris ?

Bastien : Les deux groupes qui ont eu à faire à ça, ont tilté, ils savaient ce que c'était une Croisade tout de suite, ils se sont dit « ah bah ok la Croisade on doit aller là ». Après ils ne savaient pas forcément le *gameplay* lié à ça, c'est-à-dire qu'il fallait lever ses troupes et aller attaquer etc. mais ils savaient que c'était levé par le pape.

Les connaissances sur la Croisade, précédemment acquises en classe, sont ainsi remobilisées dans la partie de jeu vidéo. Seulement, si les élèves comprenaient les tenants et les aboutissants politiques et géographiques de cette campagne militaire, ils ont eu des difficultés pour la convertir en mécanique de jeu comme l'explique Bastien. Nécessaire pour donner du sens au jeu vidéo, la compréhension seule du savoir scolaire ne suffit pas pour l'utiliser pleinement, elle doit être également couplée à la maîtrise du jeu pour qu'elle fasse sens dans le jeu. Bastien a tenté également d'utiliser *Cities Skylines*, un jeu de simulation urbaine, en renversant la logique de sa première tentative avec *Crusader Kings II*. Cette fois, plutôt que découvrir des savoirs historiques, les élèves devaient appliquer des notions géographiques.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2^{nde}, *Cities Skylines*, observation de la séance

Nouvel appel au calme de Bastien au reste de la classe pour écouter le binôme au tableau :

Élève : « on essaye de faire un CBD »

Bastien : « ok alors ça va être intéressant de se demander de quoi est constitué le Central Business District ». Il redonne cependant la définition lui-même sauf que l'élève ne comprend pas vraiment ce qu'il fait et ne sait pas comment placer des gratte-ciels : Bastien lui explique en montrant clairement les zones de l'écran de l'ordinateur sur lesquelles il faut appuyer.

La notion de quartier d'affaires semble comprise par le binôme qui la mobilise immédiatement pour la placer dans la simulation. Sauf que, une nouvelle fois, les deux élèves ne disposent pas encore des compétences techniques suffisantes pour effectuer les manipulations à l'écran. Bastien intervient sur les deux plans : il reprécise à nouveau la

définition d'un CBD à l'ensemble de la classe et explique au binôme la marche à suivre en le guidant pas à pas dans leur construction. Avoir assimilé les notions disciplinaires peut faciliter la compréhension du jeu, même si le transfert n'est pas systématique et dépend de la maîtrise du dispositif.

Le scénario pédagogique peut également faciliter les transferts entre le jeu et des exercices scolaires. Cas exceptionnel dans nos données, l'un des exercices donnés par Anthony est similaire à l'activité du jeu. Avant de jouer à *Where is cat*, le cours d'Anthony commence par un exercice : « Ecris sur ton cahier la position du chat sur chaque image » pour entraîner les élèves primo-arrivants aux prépositions de lieu (Figure 76).



Figure 76 - Les élèves d'Anthony réalisant un exercice : « Ecris sur ton cahier la position du chat sur chaque image » (*Where is cat*, Collège, FLE)

L'exercice écrit est donc similaire à ce que *Where is cat* propose et entre dans la progressivité du travail effectué par Anthony et sa classe autour de cet objectif didactique. Dans l'exercice suivant, Anthony distribue deux feuilles : une image du jeu et des images de chats avec des propositions de lieu. Les élèves doivent coller les chats sur les emplacements demandés sur l'écran de jeu. Une nouvelle fois, l'exercice varie dans sa forme mais la tâche demandée aux élèves est globalement similaire puisqu'il s'agit de placer la bonne préposition de lieu. On peut rapprocher cela d'autres analyses sur les transferts de compétences par le jeu vidéo. Une étude sur le jeu de réflexion *Tetris* a d'ailleurs montré que les transferts entre le jeu et des exercices de géométrie étaient probants uniquement si c'était les figures provenant du jeu qui faisaient l'objet de l'exercice (Mayer, 2019).

Le bilan de cette partie est-il décevant pour autant ? En faisant celui de sa première expérimentation avec *Crusader Kings II* lors de son année de stage, Bastien parvenait à cette conclusion : « Le côté "Jouer sans apprendre" me convenait parce que je trouvais ça plutôt intéressant à observer ». Son constat est sûrement trop sévère : si la plupart des élèves ont peiné à maîtriser le jeu et à faire le lien avec du vocabulaire historique, ils ont tout de même vécu un autre rapport avec le passé qu'avec un cours d'histoire habituel. On peut même considérer qu'ils ont étendu leur culture ludique avec un type de jeu qu'ils méconnaissaient

avant d'entrer dans la salle. De son côté, Bastien a lui aussi appris. Son expérience particulièrement énergivore avec *Crusader Kings II* et décevante sur le plan strict des savoirs a influé sur sa séance avec *Cities Skylines*, mise en place l'année suivante. Le dispositif technique est différent : *Cities Skylines* était projeté au tableau, avec des binômes d'élèves se succédant à l'ordinateur, tandis que les élèves étaient répartis sur plusieurs ordinateurs pour *Crusader Kings II*. Bastien a cependant recadré l'aspect pédagogique¹. Le cheminement de Bastien avec *Crusader Kings II* ressemble au constat de Squire suite à son utilisation de *Civilization III* : « Encore une fois, plutôt que de présenter l'activité comme prévu pour apprendre l'histoire, je la présenterai comme un exercice destiné à les aider à mieux jouer. » (Squire, 2004, p. 383, notre traduction). Ce constat fait écho aux travaux de Bonnéry, ici cité par Bautier et Rayou (2009, p. 142), sur les pédagogies actives, comme la conception de croquis en géographie : « Dans le cours dialogué censé permettre ces acquisitions et appropriations, les échanges portent principalement sur le coloriage avec les bonnes couleurs aux bons endroits ». En effet, dans l'échantillon, les échanges observés en classe portent souvent plus sur le jeu et son maniement que sur les objectifs pédagogiques du programme.

II. Apprendre à jouer : le curriculum réel ?

Contrairement à certains cas où le jeu vidéo est réduit à l'état de vidéo, les séances où les élèves doivent prendre en main le dispositif sollicitent une maîtrise technique du jeu. On n'évoquera pas ici les cas de sur-étayage étudiés plus tôt. Nous avons en effet montré que ces interventions d'enseignant manipulant le jeu à la place des élèves ne leur permettaient pas d'apprendre efficacement les règles du jeu. De plus, elles sont loin d'être les seules modalités d'apprentissage du jeu.

A. Une spécificité de l'école ? La démonstration magistrale du jeu

Pour débiter la séance, une partie des enquêtés choisit d'effectuer une présentation magistrale du jeu, c'est-à-dire une explication orale des mécaniques de jeu en début d'heure. Cette présentation s'inscrit dans le « pilotage de la leçon » (Bucheton, 2021, p. 83) des enseignants, permettant d'expliquer le fonctionnement de l'objet du jour en s'adressant à l'ensemble de la classe. Pour présenter *This war of mine*, Estelle (Histoire, Lycée) détaille l'écran du jeu debout au tableau, mais elle peut compter en même temps sur Armand, un élève maîtrisant *This war of mine* au clavier : il tend à suivre avec la souris les éléments montrés par Estelle au tableau. De plus, elle a pu compter sur lui pendant la séance pour guider ses

¹ L'évolution de sa pratique a été décrite p.186

camarades de classe. Faute de joueurs connaissant *Crusader Kings II*, Bastien est obligé de présenter lui-même l'ensemble des mécaniques de ce jeu de stratégie.

1) Le cas de Bastien et de *Crusader Kings II*

Je vais à présent décrire les deux présentations effectuées par Bastien à ses classes de seconde. Ces deux séquences de présentation des règles ont cependant un point en commun : Bastien ne demande pas aux élèves d'effectuer le tutoriel du jeu, jugé trop long, mais de commencer directement par une partie classique. Bastien semble vouloir reproduire, dans le temps contraint de la classe, sa propre découverte du jeu : « moi personnellement je l'ai essayé [le tutoriel] une fois ou deux mais il n'explique pas grand-chose je trouve [...] et puis aussi par nature parce que je suis quelqu'un qui a tendance à *squeezer*¹ les tutoriels dès que j'ai la possibilité, j'aime bien tâtonner par moi-même. » Au cours de son expérimentation, Egenfeldt-Nielsen (2010) a pu étaler le temps de jeu sur plusieurs semaines, ce qui lui a permis d'imposer le tutoriel aux élèves. Il note cependant que cela n'a pas garanti chez tous les élèves une appropriation parfaite des mécaniques de jeu et que la médiation des enseignants était encore nécessaire. De plus, et cela montre le caractère exceptionnel de ce type d'expérimentation par rapport à nos cas, des versions d'*Europa Universalis II* ont été prêtées aux élèves pour qu'ils puissent s'entraîner à la maison. Dans le cas de Bastien, le tutoriel de *Crusader Kings II* est remplacé par une démonstration magistrale de l'enseignant. La séquence du mardi 10 mars 2020 décrite ci-dessous dure environ cinq minutes.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nde, *Crusader Kings II*, observation de la séance

L'enseignant prend lui-même en charge le tutoriel vidéoprojeté au tableau de la salle. Les élèves doivent tous choisir la période « Moyen Âge classique », démarrant à l'année 1066. La page suivante du menu est une « mise en contexte », détaillant la période choisie, que Bastien demande aux élèves de passer pour arriver à l'écran de sélection du domaine seigneurial. Il leur montre les divisions en royaume, puis en comté. Bastien les invite à choisir parmi les royaumes occidentaux (Angleterre, France, Bretagne, Hongrie, Pologne, Italie et le nord de l'Espagne). Sans explication, le Saint Empire Romain Germanique leur est proscrit, sûrement en raison de sa difficulté. Une fois l'explication terminée, les élèves peuvent commencer leur partie. Ces explications sont émaillées de quelques rappels à l'ordre, certains élèves ayant du mal à suivre les consignes tout en regardant leur écran. Tous les élèves ne suivent pas le discours de Bastien au même rythme : certains l'écoutent en étant détachés de l'écran, d'autres parcourent les menus, tandis que certains essaient de reproduire sur leur ordinateur ce que fait l'enseignant au tableau. Cette présentation dure cinq minutes et la vassalité n'est pas abordée.

Comme le binôme étudié précédemment l'illustrait, les premières minutes de jeu font rapidement apparaître des difficultés de maîtrise chez les élèves qui obligent Bastien à revenir plusieurs fois au tableau :

¹ « Squeezer » signifie « passer » une séquence du jeu non obligatoire.

- 1) 35 minutes et 40 secondes : La première intervention vise à indiquer l'onglet « Vassaux » permettant de donner des territoires à ces derniers. On notera que le terme de fief n'est pas utilisé, *Crusader Kings II* utilisant plutôt l'expression « Accorder un titre foncier ». Cette option est présentée par Bastien en fonction de ses avantages et de ses inconvénients : offrir trop de terres à un vassal peut le rendre trop puissant et lui donner des velléités de rébellion : « à vous de voir ce qu'il va se passer s'il n'est pas content ». Au cours de ces explications, Bastien conseille souvent plusieurs stratégies, ce qui peut participer à une certaine confusion chez des élèves peu habitués à ce type de jeu.
- 2) 40 minutes : La deuxième intervention au tableau concerne à nouveau les vassaux. Bastien revient sur la gestion des filtres de la carte pour afficher les limites des duchés et des comtés.

Nous l'avons montré précédemment avec l'exemple de la vassalité, cette présentation de Bastien n'a pas permis aux élèves de comprendre certains éléments. Ce manque conduit à de nombreuses interventions de l'enseignant pendant la séance : « et ça pour moi, c'est un peu un échec » explique-t-il à la fin du cours. Pour la prochaine séance avec une autre classe, Bastien décide de corriger sa présentation : « prendre vingt minutes sur les trois heures, où je leur montre chaque panneau les plus importants, celui du portrait, les panneaux de chaque onglet, armée etc., et puis... et puis les options que ça emmène en termes de *gameplay*. » Pour faciliter la prise en main, Bastien estime qu'il doit passer plus de temps pour présenter les différentes règles du jeu.

La séquence vidéo décrite ci-dessous, extraite de la séance du jeudi 12 mars 2020 avec une autre classe de Bastien, diffère de la première en plusieurs points. Il décrit cette classe de seconde comme plus « dissipée » que celle du mardi. En ce sens, il a décidé de ne pas accompagner la pratique par une fiche d'activité.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nde, *Crusader Kings II*, observation de la séance du jeudi 12 mars 2020

Bastien distribue ensuite les feuilles d'activité, en demandant aux élèves de ne pas sélectionner le tutoriel d'apprentissage. On entend les deux filles : « On va galérer (*rire*) ». Bastien projette *Crusader Kings II* sur le tableau de la salle (Figure 77) : « Regardez par là tout le monde ».



Figure 77 - Bastien projette *Crusader Kings II* sur le tableau de la salle.

Bastien commence à circuler dans les options de la partie, les élèves reproduisent ses gestes sur leur ordinateur. « On suit les filles s'il vous plaît, on regarde le tableau ». Elles doivent donc alterner entre regard vers leur écran et vers celui de leur professeur. Bastien explique ensuite les différents filtres de la carte de jeu. Les élèves continuent à faire comme lui. Arrive le moment de choisir le seigneur à jouer ; Bastien énumère alors les Etats à privilégier et ceux à éviter à cause de leur trop grande difficulté de gestion (Le Saint Empire Romain Germanique, notamment). À ce moment-là, il leur dit de regarder uniquement son écran pour saisir l'ensemble de la manipulation pour sélectionner leur seigneur. Les élèves commencent à débattre en binôme pour savoir quel seigneur jouer quand Bastien quitte son estrade pour aller répondre à une question individuelle. À peine une minute après le lancement de la partie, Bastien revient déjà au tableau pour préciser quelques éléments. Le début de la séance est plus agité que celle de mardi. Tous les élèves ne sont pas à l'heure en salle informatique et certains arrivent de manière perlée. Bastien, positionné au tableau avec le jeu affiché dans son dos, interdit aux élèves de lancer le jeu en même temps afin qu'ils puissent se concentrer sur ses explications au tableau. Les élèves n'ont donc plus la possibilité d'effectuer les étapes en même temps que leur enseignant sur leur propre ordinateur. Il décrit les différents filtres comme mardi (royaume, duché, comté) mais en précisant les possibilités que pourrait avoir un choix de seigneur moins prestigieux : « Vous commencez duc mais à la fin des trois heures, vous pouvez finir roi ». Mardi, Bastien s'était arrêté ici. Jeudi, il décide de poursuivre l'explication pour faciliter la prise en main du jeu. Il est à noter que les panneaux de texte proposés par le jeu sont zappés par Bastien qui, s'il les juge importants pour la compréhension du jeu, se sent obligé de les passer pour accélérer son explication.

Un élève lève la main : « Monsieur, c'est quoi le but du jeu ? ». Bastien explique : « Votre but, c'est à vous de le fixer, vous en avez plusieurs possibles à court moyen ou long terme. Le premier but, c'est de ne pas mourir, enfin, de ne pas perdre sa dynastie ».

Pour aider à la compréhension, il clique sur la fiche de son personnage, affichant un ensemble de fenêtres, de textes et de statistiques au tableau. Se rendant compte qu'il est peut-être allé trop vite, Bastien change l'objet de son explication : il ne détaille déjà plus le but du jeu mais les différentes statistiques présentes à l'écran. Sentant la classe se dissiper au bout d'une dizaine de minutes d'explications, Bastien revient sur le but : le jeu s'arrête uniquement si le joueur n'a plus d'héritier provenant de sa dynastie. « Dernière notion importante » pour Bastien, l'explication de l'onglet « Conseil ». L'enseignant montre les différents postes de conseiller du seigneur (Chancelier, intendant...) qui constituent également ses vassaux. On notera que l'enseignant n'explicite pas ce dernier terme. Chacun de ces conseillers peut déclencher des actions spécifiques : il prend comme exemple le développement des troupes militaires en cliquant sur son domaine. Or, l'évocation de ce dernier terme l'oblige à expliquer la différence entre le « royaume » et le « domaine royal » l'écartant une nouvelle fois de son explication initiale. Il enchaîne ensuite sur plusieurs menus, comme celui des lois, en encourageant les élèves à tester des configurations afin « de voir ce que ça fait ». Le tutoriel de l'enseignant se poursuit avec les derniers menus : on remarquera que l'onglet religion, permettant de voir la qualité de sa relation avec le Pape par exemple, est considéré par Bastien comme inutile même s'il s'agit d'un des aspects du jeu qui correspond justement au programme. Pour finir, Bastien leur montre les objectifs à court terme, situés en haut de l'écran, en conseillant aux élèves de commencer à effectuer ces tâches-là lors de leur partie. Chaque écran révèle autant de nouvelles possibilités de *gameplay* que Bastien se sent obligé d'expliquer à sa classe, allongeant considérablement le temps de sa présentation : au total, l'explication des règles du jeu dure environ 22 minutes, ce qui permet à Bastien de ne pas retourner au tableau pour des remarques complémentaires, contre seulement 5 minutes avec la classe du mardi.

Cette présentation, plus longue et exigeante, a engendré une confusion entre l'enseignant et les élèves sur deux plans : « au moment de présenter, je voyais leur attention se perdre petit

à petit et donc j'ai fini un peu par me dépêcher de terminer la présentation et j'ai oublié un truc principal qui était de présenter les objectifs possibles, j'ai essayé de me rattraper pendant qu'ils étaient dans le jeu ». Au fil de ces 22 minutes, il apparaît en effet que les élèves peinent à maintenir leur concentration. Un groupe composé exclusivement de garçons interrompt parfois Bastien avec des plaisanteries. Bastien semble lui aussi avoir des difficultés à gérer la masse d'informations à transmettre, au point où il en oublie certaines, notamment « les objectifs » à respecter par le joueur dans *Crusader Kings II*. Tout comme la séance du mardi, j'avais placé une caméra fixe derrière un groupe de filles le jeudi. Malgré le changement de présentation de Bastien, on ne remarque pas de grandes différences de prises en main dans les deux groupes d'élèves. Celles du jeudi, ayant eu une présentation plus dense et complète que la classe de mardi, se découragent d'ailleurs à plusieurs reprises.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nde, *Crusader Kings II*, observation de la séance du jeudi 12 mars 2020

Cette scène intervient au bout de 2h30. Une des élèves appelle Bastien : « on a abandonné ça y est, on n'arrête pas de mourir ». Bastien regarde leur écran : « Là, vous allez perdre parce que votre héritier ne fait pas partie de votre dynastie ». Elles expliquent qu'elles n'arrivent pas à marier l'une de leurs filles : « Je vous ai déjà expliqué ». Il leur précise à nouveau oralement. Trois minutes après, elles n'y arrivent toujours pas. Bastien est alors obligé de reprendre la souris et il remarque quelque chose que les deux filles n'ont pas remarqué : « Vous étiez mariés à l'empereur, c'est pas mal ça » « Ah bon ? »

Bastien est obligé ici de réexpliquer la règle de base de *Crusader Kings II* sur le fonctionnement de la dynastie dirigée par le joueur. Cette courte séquence montre également des règles encore mal maîtrisées et des éléments que les élèves n'ont pas su comprendre. On peut estimer que les consignes ont été trop nombreuses et que les élèves n'ont pu toutes les assimiler en ce début d'heure (Boullier, 2006). Cette modalité d'enseignement frontale des règles du jeu se retrouve également sur d'autres terrains de l'enquête.

2) Une transmission orale des mécaniques de jeu

L'introduction d'Anthony en enseignement moral et civique avec *Ace Attorney* est plus classique. Tout en présentant le but de la séance, il distribue les feuilles d'activité. Avant d'aborder le jeu, Alexis prend le temps de lire la fiche d'activité à haute voix et d'expliquer les questions (Figure 78).

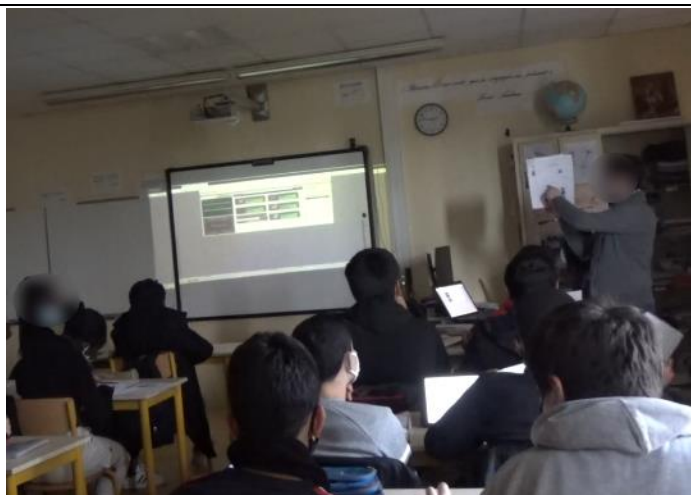


Figure 78 - Tout en projetant le jeu au tableau, Alexis explique les consignes de la fiche d'activité (EMC, collège, 4^e, *Ace Attorney*)

Il affiche ensuite au tableau le site internet sur lequel trouver le jeu. Puis, il passe au tableau pour leur montrer les différents menus du jeu, notamment le « manuel du jeune avocat » dans lequel ils pourront recopier les définitions. Comme pour la deuxième séance de Bastien, les élèves ne peuvent reproduire en même temps les actions de leur professeur à l'écran. Son explication est cependant stoppée par un problème de connexion internet aux tablettes qui empêche de lancer l'activité pendant une dizaine de minutes¹. Comme Bastien, Anthony a dû retourner au tableau pour expliquer une mécanique de jeu, celle de l'administration de la preuve au tribunal qui nécessite quelques manipulations. À la différence de *Crusader Kings II* cependant, *Ace Attorney* est bien plus simple de fonctionnement. D'ailleurs, certains élèves avaient déjà compris la mécanique avant que l'enseignant ne la leur explique au tableau. À l'inverse, lors de la deuxième heure, d'autres peinent à saisir le feedback du jeu, c'est-à-dire le retour visuel qui fait comprendre au joueur que son action dans le jeu est efficace : les élèves peinent à comprendre comment contredire l'avocat de la partie adverse à l'aide des preuves récoltées.

Pour tenter de parer à ces problèmes de compréhension, les enquêtés effectuent une présentation en début de séance plus légère tout en dispensant des consignes au long de la pratique. Avant de transmettre la manette, Adrien (Histoire, collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*) explique les touches (Figure 79) :

¹ Voir p. 249 : « Monsieur, ça ne marche pas ! » Le défi technique.



Figure 79 - Adrien en montrant la manette à sa classe : « Pour courir, vous appuyer sur la gâchette qui est là et vous dirigez ici avec le joystick »

Cette consigne est cependant rapidement insuffisante pour contourner les obstacles sur le parcours du personnage. Adrien a dû en effet expliquer les boutons sur lesquels il s'agit d'appuyer pour escalader un mur. Avec la classe suivante, Adrien adapte sa présentation en ajoutant cette fois les mécaniques de l'escalade aux boutons de course et de direction de l'avatar. Tout comme Bastien avec *Crusader Kings II*, les enseignants apprennent d'une séance sur l'autre à modifier leur posture et leurs consignes pour fluidifier le cours. De son côté, Nathan (Histoire, collège, *Soldats Inconnus*) a un dispositif original et unique dans l'échantillon. Il a en effet écrit la signification de l'ensemble des touches de la manette de Switch¹ au tableau. En transmettant cette dernière à Joyce, le premier joueur de la séance, il double les indications au tableau par une explication à voix basse au premier rang. La classe étant agitée, on peut supposer que Nathan, en s'adressant de la sorte à son élève, évite un nouvel appel au calme.

Les exemples décrits ici correspondent assez bien aux transmissions des règles chez les pratiquants de jeux de société. En effet, au cours de ses observations de parties de jeu, Barbier (2021) note une domination de la transmission orale des règles. À l'instar des cas de nos enquêtés, cet apprentissage, nécessaire au lancement de la partie, reste délicat, notamment à cause de « la difficulté de maintenir l'attention de tous les joueurs lors des explications qui sont parfois longues » (p.8), comme observée avec Bastien. Afin de mieux faire comprendre le principe du jeu de société, il est recommandé de lier l'explication orale à la manipulation du matériel de jeu « en désignant un élément mentionné par la règle, ou en produisant mécaniquement une situation de jeu fictive et en montrant les différentes actions alors possibles » (p.12). Bastien tente de le faire au tableau, seulement cela semble insuffisant pour que les élèves puissent maîtriser immédiatement le dispositif.

Depuis le début de ce chapitre, on s'est intéressé à des apprentissages par transmission. Celle de la notion de vassalité par la pratique du jeu a révélé une adaptation de ce savoir scientifique

¹ Console de salon de l'entreprise Nintendo.

en savoir ludique, lequel n'a pas été intégré par tous les élèves¹. Dans le cas de l'apprentissage des règles du jeu, nous venons d'étudier des cas où l'enseignant communique oralement les instructions à la classe. Présenter le jeu de cette manière offre une économie de temps et rappelle « le modèle du travail à la chaîne » (Rogoff et al., 2007, p. 116) en dispensant les consignes à l'ensemble de la classe. Cependant, cette forme de transmission ne garantit pas la bonne compréhension du jeu en classe. À cette modalité, que l'on pense souvent spécifique à l'école, s'oppose un apprentissage par participation (Brougère, 2009). Dans ce cas, il y a une absence de transmission directe, ce qui permet d'étudier comment des élèves tentent de s'approprier le dispositif de jeu en s'engageant dans l'activité préparée par le professeur. En effet, d'autres enseignants, comme Chloé (Collège, Français, *Limbo*), ne font aucune présentation formelle du jeu, même lors de la première utilisation en classe.

B. Apprendre par la pratique : du frayage au guidage

Les séances de Chloé avec *Limbo* forment un cas limite par rapport aux exemples précédents. L'enseignante ne débute pas son cours par une explication des mécaniques du jeu : c'est l'occasion d'étudier comment les élèves vont maîtriser le dispositif et les ressources sur lesquelles ils vont s'appuyer pour maîtriser le dispositif. Pour cela, nous allons étudier environ 28 minutes de la partie de deux élèves, Amir et Walid.

Amir et Walid observent le début de *Limbo* pendant lequel un personnage se relève, seul, dans une forêt. Les élèves mettent du temps à comprendre que l'animation du début est terminée et qu'ils peuvent commencer à contrôler le personnage. En attendant que quelque chose se déclenche à l'écran, ils discutent :

Walid : C'est quoi le but du jeu déjà ?

Amir : Je pense que c'est un peu Mario mais c'est plus un jeu d'énigme. Mario c'est pas un jeu d'énigme. Putain mais il va rester combien de temps comme ça ?

Après une minute d'attente, Walid finit par oser toucher l'écran, ce qui déclenche automatiquement le déplacement du personnage. Cela les amuse beaucoup. C'est alors Amir qui prend en main la tablette. Il comprend tout de suite comment faire avancer et faire sauter l'avatar. Un saut d'une hauteur trop élevée fait mourir le personnage. Walid récupère immédiatement la tablette pour jouer à son tour. On entend Chloé au loin préciser la durée de la partie : « 20 minutes max, ensuite on fait autre chose ».

Amir arrive devant une caisse qu'il n'arrive pas à pousser : « Madame, il n'est pas musclé mon joueur, il est pas musclé Tibo Inshape² du bled » Ils parlent un peu fort, ce qui provoque l'arrivée de Chloé à leur table : « Je crois que je vous ai dit quelque chose tout à l'heure ». Amir comprend alors qu'il n'a pas levé la main pour demander de l'aide à son enseignante, ce qu'il fait ensuite : « j'arrive pas à pousser la caisse, madame ». Chloé refuse cependant de l'aider mais Amir trouve comment tirer la caisse, plutôt que la pousser, en multipliant les clics sur l'écran de la tablette. L'avatar poursuit alors son parcours et son escalade sous les manifestations enjouées des deux garçons : « C'est Yamakasi

¹ Je fais référence ici aux récits écrits après la partie, ces derniers ne mentionnent pas tous les notions visées. Voir p 400 : Après le débriefing, écrire sa partie de jeu : les récits d'expérience de *Crusader Kings II*.

² Amir fait ici référence à Tibo Inshape, un vidéaste spécialisé dans la musculation.

[acrobate urbain] ! » « c'est un ninja, frère ! ». On entend Chloé expliquer qu'il ne faut pas qu'ils trichent en jouant avec les sauvegardes plus avancées de l'autre classe, disponibles dans le menu « option » du jeu. L'avatar traverse une étendue d'eau sur un bateau et arrive sur l'autre rive devant un talus qu'il ne peut atteindre en sautant (Figure 80).



Figure 80 - Durant leur partie de *Limbo*, les élèves devaient franchir le talus à droite.

Walid et Amir doivent alors trouver une solution pour passer. Ils s'obstinent à sauter devant l'obstacle sans succès et demandent rapidement des conseils à d'autres personnes, dont moi-même. Après un refus, je finis par leur dire : « tu as peut-être un truc pour t'aider à monter dessus ? ». Mon conseil est peu entendu et les élèves commencent à tourner en rond. « On va faire un test, on va aller dans l'eau » s'exclame Amir. « Non non, tu vas te noyer ! » prévient un élève d'un groupe voisin. Amir essaye tout de même et voit son avatar couler comme annoncé. Ensuite, Walid propose : « Peut-être qu'il faut que tu avances le bateau jusque-là ». C'est en effet la bonne solution mais Amir, en se trompant de touche, ouvre le menu permettant d'utiliser des sauvegardes plus avancées. Tentés, les deux garçons refusent cependant de tricher.

Amir redemande à Chloé : « Madame, on n'y arrive pas ». « Vous observez et vous réfléchissez » répond-elle en s'éloignant de leur table. Amir s'agace un peu, il appuie frénétiquement sur différents endroits de la tablette pour voir si cela débloque la situation. Walid reprend la tablette : « Je suis un pro, t'inquiète, j'ai joué aux jeux vidéo toute ma vie ». Walid remarque qu'il peut faire un saut plus long en s'élançant depuis le bateau, sauf qu'il ne comprend pas comment tirer le bateau vers le talus. Il demande de l'aide :

Amir : Madame on a le droit de demander des astuces ?

Chloé : Non je préfère pas, c'est l'idée d'être à deux

Amir : Mais on y arrive pas à deux (*rire*)

Découragés, les deux garçons abandonnent pendant une minute avant que Chloé arrive finalement pour les aider.

Walid : Il faut pousser le bateau pour atteindre l'endroit.

Amir : Mais on peut pas pousser le bateau sur la terre !

Chloé essaye de les diriger vers la solution : Tu es sûr ?

Amir : Bah oui

En arrivant vers le bateau, Amir constate que le personnage se penche automatique vers sa base pour le saisir (Figure 81).



Figure 81 - Écran du jeu *Limbo* : le personnage se penche pour saisir la proue du bateau.

Au bout de plusieurs tentatives infructueuses, Chloé, toujours présente, corrige le positionnement des doigts de Amir avant de partir aussitôt (Figure 82) : « Enlève ton pouce là »



Figure 82 - Chloé aide Walid et Amir à progresser dans *Limbo* (Français, collège, 5e)

Le fait que Walid ait plusieurs doigts sur l'écran empêchait le déclenchement de l'animation de saisie. Le personnage de *Limbo* peut poursuivre sa route à la grande joie des deux garçons, rapidement tempérée par une nouvelle remarque de Chloé sur le volume sonore. Lors du dernier obstacle de la séance, Walid et Amir font appel à leur camarade Alejandro, plus avancé dans le jeu, pour intervenir directement et les débloquent (Figure 83).



Figure 83 - Amir et Walid se font aider par leur camarade Alejandro (en rouge) (Français, collège, 5e, *Limbo*)

Amir commente vers la caméra : « Alejandro, c'est un bon, il nous a fait le truc »

L'observation de cette partie de *Limbo* avec Amir et Walid montre un enchevêtrement de différentes modalités d'apprentissages du jeu.

Tout d'abord, les deux adolescents mobilisent leur culture ludique pour appréhender le genre de jeu. *Limbo* est comparé à Mario, un jeu qu'ils semblent connaître. Amir comprend immédiatement qu'il doit déplacer son avatar vers la droite, une convention des jeux de

plateforme¹. Ils fonctionnent parfois par tâtonnement en expérimentant certaines manipulations. Par exemple, c'est à force d'appuyer sur plusieurs endroits de la tablette qu'Amir parvient à pousser la caisse bloquant le passage. Être un joueur de jeu vidéo dans le cadre de ses loisirs est un avantage. Lors de la séance avec *Crusader Kings II*, un élève de Bastien reconnaît des éléments graphiques : « ça c'est exactement la même carte que dans un autre jeu ». Cela veut dire qu'il a sûrement déjà joué à un jeu de stratégie similaire. Cet élève a eu moins de mal à comprendre le fonctionnement du jeu, que le groupe de filles que nous avons étudié précédemment. Évoluant en binôme, Walid et Amir progressent également en observant leurs tentatives respectives. En regardant Amir perdre une partie en faisant tomber son personnage d'une hauteur trop élevée, Walid fait un saut plus prudent et maîtrisé qui lui permet d'avancer. Ces derniers exemples relèvent assez bien de l'apprentissage par frayage observé par Delbos et Jorion dans la transmission du métier de paludier et définit comme suit : « Le frayage, c'est la répétition, c'est "à force". [...] Le frayage c'est aussi les raccourcis, la découverte des chemins les plus courts. » (Delbos & Jorion, 1990, p. 22).

Ces progrès dans la manipulation du jeu forgés par la répétition et l'accumulation d'expériences se retrouvent dans d'autres séances de l'échantillon. Pierre (35 ans, Philosophie, Lycée) remarque les progrès de Louna dans sa maîtrise de *Papers, Please* au point d'en faire l'objet d'un questionnement auprès du reste de la classe après une heure et dix minutes de jeu :

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Pierre fait pause et retourne au tableau. Pierre : « J'en profite qu'on s'interrompt ici, qu'est-ce que vous pensez de la manière dont elle agit au jour 5 par rapport au jour 1 ? En termes de ce qu'elle fait, de ses actions dans le jeu. » Une élève répond : « elle va plus vite. »
 Pierre : Elle va plus vite hein ? Tu le sens toi ? Plus tu joues, plus tu gagnes en rapidité. » Louna, la joueuse devant l'ordinateur, acquiesce en hochant la tête.

Ce sentiment est en effet partagé par Louna après le cours : « au début, je comprends rien, enfin j'essaie de comprendre ce que je fais, quel personnage je suis, puis après plus j'avance, plus je comprends donc ça va mais au début je prends un peu mes marques quoi ». Si une maîtrise plus importante est observable par le chercheur et constatée par les participants, c'est généralement après un temps de pratique relativement long qui n'entraîne pas dans tous les cas, nous l'avons vu, une meilleure maîtrise. L'apprentissage par la pratique et l'observation seule semble toutefois être minoritaire dans l'échantillon au profit d'une place importante prise par l'apprentissage guidé. Cette modalité fait référence aux formes d'assistance et de conseils pouvant être offertes par des joueurs à leurs pairs, une pratique

¹ Un jeu de plateforme est un type de jeu vidéo dans lequel le joueur doit faire progresser un avatar sur un plan en deux dimensions de la gauche vers la droite de l'écran en lui faisant franchir des obstacles. *Super Mario Bros* est le titre emblématique de ce genre.

observée notamment au sein des participants aux jeux en ligne multi-joueurs (Berry, 2012). À chaque obstacle rencontré dans *Limbo*, Amir et Walid tentent d'abord de le surmonter eux-mêmes. Or, après quelques tentatives, les deux garçons demandent généralement une solution aux personnes autour d'eux, sans trop de succès. Certains les préviennent des risques de certaines manipulations (« ne va pas dans l'eau, tu vas te noyer ! ») tandis que d'autres, comme Alejandro, font à leur place mais tout en leur montrant pas à pas les gestes à effectuer. Bastien souhaite également développer ce type d'échanges par l'utilisation de *Crusader Kings II* avec ses classes de seconde, c'est-à-dire « une approche un peu apprentissages informels [...] une part de coopération entre eux pour comprendre les mécaniques d'un jeu qui sont assez complexes. ». Les scènes d'entraide entre élèves sont plus présentes dans les cas où ils jouent en groupe et l'enseignant adopte une posture d'accompagnement (Bucheton, 2021), comme dans la séance de Cédric.

Élèves de Cédric, Technologie, Collège, 5^e, *Minecraft*, entretien post-observation

RV : C'est le cas pour tout le monde ? Mais comment ça se fait que vous ne compreniez pas au début ?

Élève, garçon : On n'avait jamais fait ça, on n'avait pas de technique pour le faire, pis après on a regardé au fur et à mesure des groupes et puis ils nous ont aidé et puis le prof aussi

RV : Plus les groupes ou plus le prof ?

Élève, garçon : Bah plus... plus les groupes quand même

Ces situations correspondent à ce que Perrenoud appelle les « nouvelles didactiques » (1994, p. 109), c'est-à-dire des situations d'enseignement dans lesquelles l'élève est mis en activité et où les échanges entre élèves sont favorisés pour réussir un exercice. En passant dans les rangs parmi les joueurs de *Crusader Kings II*, on peut observer certains élèves plus compétents que d'autres expliquer des mécaniques de jeu à leurs voisins : « Pour attaquer des gens, il faut juste sélectionner votre armée, après vous faites clic droit sur ceux que vous vous voulez attaquer ». L'élève ne reprend pas le contrôle mais tente plutôt de guider pas à pas son camarade vers son objectif militaire. Pour répondre à ces nouvelles tâches, l'élève décrit ici adopte une stratégie du métier d'élève consistant à « organiser le travail [ici le jeu] des autres » (Perrenoud, 1994), que l'on retrouve également dans les groupes de *Minecraft*. Dans ces séances, le contrôle de l'enseignant étant moins fort, certains élèves peuvent s'affirmer comme des personnes-ressources auprès de leurs camarades, surtout quand ils maîtrisent une partie du jeu utilisé. En observant des élèves jouer à *Civilization III*, Squire (2004) remarquait également l'émergence de leaders servant de modèles à des joueurs moins expérimentés. Le degré de collaboration semble cependant varier en fonction de la disposition des tables et des joueurs dans la salle. Avec Anthony (EMC, Collège REP, *Ace Attorney*), les tables sont agencées en rangées. L'enseignant ne change pas de configuration pour ce type d'exercice. Les élèves communiquent essentiellement avec leur voisin de table, ou plus exceptionnellement avec le groupe situé devant ou derrière eux. Avec *Crusader Kings II*, les

élèves de Bastien sont assis les uns à la suite des autres (Figure 84) : les échanges entre élèves se font majoritairement avec leurs voisins immédiats.



Figure 84 - Salle informatique dans le lycée de Bastien pendant la séance avec *Crusader Kings II*.

Dans la salle de Chloé, les élèves sont disposés en îlots. Pendant la première séance, ces quatre élèves se lèvent pour aller conseiller leur camarade assis en face d'eux à tour de rôle et en fonction des besoins (Figure 85).



Figure 85 - Séance de Chloé (*Limbo*, Français, collège, 5^e). Deux binômes s'entraident pendant l'heure. Le garçon sur l'image de gauche va aider ses camarades sur l'image de droite.

Cette communication verbale autour de la progression dans le jeu varie en fonction de la présence ou non d'un exercice écrit. Les joueurs de *Limbo* n'ont en effet aucune fiche d'activité à remplir pendant leur partie, ce qui facilite les échanges avec leurs camarades. En plus de ces derniers, les élèves sollicitent l'aide de leur enseignante qui finit par leur donner la solution pour passer le niveau du jeu. En demandant de l'aide à Chloé, Amir et Walid se réfugient vers une stratégie plus « classique » du métier d'élève consistant à « s'avouer incompetent » (Perrenoud, 1994, p.107) afin d'obtenir des conseils, voire une manière de progresser plus vite dans l'exercice. Toutefois, comme nous l'avons décrit précédemment, les deux garçons sollicitent leur enseignante en dernier recours, après avoir épuisé leurs autres ressources. De plus, Chloé s'adapte souvent à ce type de demande. Ici, son guidage est en effet progressif, allant du refus de donner une solution toute prête à la rapide intervention

sur la tablette. Dans ses interventions, Chloé limite le plus souvent possible la posture de sur-étayage (Bucheton, 2021) qui consiste à faire à la place des élèves.

Fait rare dans les données, j'ai pu observer la séance du lendemain matin avec la classe de 5^B de Chloé. Voir Walid et Amir prendre à nouveau la tablette pouvait donner l'occasion de voir si, dans un temps plus long, une meilleure maîtrise du jeu était visible. Dès le début de cette deuxième séance, Amir réussit directement à passer le nouvel obstacle, il précise cependant qu'il reproduit la technique qu'un copain lui a expliquée avant cette séance. Il est difficile de préciser où Amir a obtenu cette connaissance. On peut supposer qu'ils ont discuté de *Limbo* entre camarades dans les couloirs ou dans la cour de récréation et qu'Amir a pu glaner quelques informations lui permettant de mieux réussir dans le jeu. Walid à l'inverse tente de lui-même de saisir un objet, comme ce fut le cas lors de la séance de la veille mais sans toutefois réussir. Ce qui est tout à fait remarquable pendant les vingt-cinq minutes de jeu de cette deuxième séance, c'est l'absence totale de sollicitation de l'enseignante. Ils ne lui demandent en effet aucune aide, ce qui peut confirmer qu'elle fait figure d'ultime ressource comme constatée la veille : Walid et Amir ont donc progressé dans leur maîtrise du jeu.

Leur partie relève bien du processus d'apprentissage comme d'une participation à une activité. Pour atteindre ce stade, le coût d'entrée est néanmoins important. En effet, au cours de ces deux séances avec *Limbo*, Amir et Walid ont utilisé toutes les ressources disponibles dans et en dehors de la classe pour réussir à progresser : mobilisation de leurs pratiques ludiques passées, répétitions de tentatives, appel aux camarades ou à l'enseignante, et discussions informelles dans l'établissement. Il faut également que la situation préparée par les enseignants offre des « affordances », c'est-à-dire « des possibilités d'engagement » (Brougère, 2009, p. 275). À ce titre, Chloé ouvre certains canaux (jouer sans avoir à réaliser un travail écrit à côté, jouer en groupe) mais en ferme d'autres comme l'aide à des camarades hors binôme. Ces modalités multiples correspondent bien à ce que Berry démontrait pour la pratique des jeux en ligne : « Les connaissances des joueurs se construisent au carrefour de plusieurs logiques mêlant des apprentissages par frayage, des apprentissages par imitation et des apprentissages guidés ou tutorés » (Berry, 2009, p. 284). On peut également observer des « apprentissages collatéraux », c'est-à-dire « des apprentissages qui ne sont pas directement liés à la pratique ludique elle-même mais aux "alentours" de l'activité » (Berry, 2007, p. 82). Un élève de Cédric (Technologie, collège, *Minecraft*) illustre bien ce type de savoirs : « apprendre à jouer avec le clavier, peut être aussi les touches déjà, et aussi que le jeu c'est pas fait que pour jouer qu'on peut faire d'autres trucs [...] pour se mobiliser un peu dans la technologie et apprendre un peu les bases de la technologie, les écrans comme ça ». Un lycéen de Bastien m'explique avoir développé des compétences similaires dans sa pratique de *Minecraft* à la maison : « en jouant très souvent à *Minecraft*, j'ai appris à taper sans regarder le clavier [...] je m'y attendais pas, un jour, on m'a demandé de taper un texte, j'ai tapé sans regarder le clavier et j'y arrivais parfaitement en fait, donc j'ai appris ça ». En observant des

échanges entre élèves pendant leur usage du jeu, on peut remarquer ce que Pasquier appelle des « savoirs minuscules » (2002) c'est-à-dire des « savoirs communs sur la vie quotidienne » (Berry, 2007, p. 82). Quand les enseignants cadrent moins l'activité et adoptent une posture d'accompagnement, les élèves échangent volontiers sur les devoirs à faire dans d'autres matières ou sur d'autres événements liés à leur vie privée¹.

Si on la compare à d'autres pratiques culturelles, la transformation de l'apprentissage et de la pratique du jeu vidéo à l'école se rapproche de celle mise en évidence par les travaux sur le hip-hop de Faure et Garcia (2005). Les chercheuses montrent des oppositions entre les pratiques entre pairs dans des ateliers de quartiers, orientés vers la performance sportive, et des ateliers pédagogiques en lycée plutôt centrés sur l'apprentissage d'une chorégraphie. Les modalités d'apprentissage du hip-hop rapportées par Faure et Garcia sont également différentes en fonction du contexte. Au lycée, les élèves devaient reproduire les mouvements de l'intervenant au cours d'une séance limitée dans le temps. Dans les MJC², les novices s'appliquaient à observer puis à reproduire les gestes des danseurs plus expérimentés pendant de longues périodes. Cette description relève bien de la théorie de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) qui considère que tout apprentissage est lié au fait de participer à une activité. Pour s'engager dans un nouveau groupe, les débutants adoptent une posture périphérique légitime qui consiste à observer les plus aguerris en action et à réaliser les tâches les plus faciles. L'objectif est de s'intégrer progressivement au groupe. La pratique du jeu vidéo en classe navigue entre ces deux modalités, c'est-à-dire un « apprentissage pédagogisé » (Bonnéry, 2006, p. 2) semblable à ces séances de danse guidées par l'enseignant et un apprentissage qui se fait par frayage et par perfectionnement entre pairs.

Pour ce qui est de la classe, il semble difficile d'affirmer que les élèves apprennent uniquement par la pratique, une modalité qui demande du temps, de l'autonomie et une culture ludique préexistante. Comme pour d'autres aspects du métier enseignant (Chopin, 2010), le manque de temps est un obstacle à l'apprentissage du jeu vidéo. On pourrait détourner le titre³ d'un article d'Howard Becker (1972) : « A school is a lousy place [to play] anything in ». Becker explique en effet que la formation sur le tas est un dispositif d'apprentissage efficace lorsqu'un temps suffisamment important est laissé à un apprenti pour expérimenter des procédures, notamment en lui autorisant le droit à l'erreur. Selon lui, ces modalités d'apprentissage sont peu présentes à l'école, faute de temps suffisant pour les mettre en place. En d'autres termes, en suivant Becker, la transmission frontale des règles du jeu est peu efficace car elle est contraire à l'apprentissage d'un jeu vidéo dans le cadre des loisirs, qui se fait plus par frayage ou par guidage.

1 Pendant une séance de Cédric avec *Minecraft*, ma caméra capte un échange entre deux garçons devant leur ordinateur : « Tu es mon meilleur en fait » « c'est vrai ? » « Oui. »

2 Maison des Jeunes et de la Culture.

³ Le titre original de l'article de Becker est : « A school is a lousy place to learn anything in »

Seuls les enseignants fonctionnant par projet comme Cédric et Christophe avec *Minecraft* ont pu établir une séance dédiée uniquement à cet apprentissage. À ce titre, l'exemple de Bastien est tout à fait symbolique. Les trois heures consécutives mises en place pour familiariser les élèves à *Crusader Kings II* se sont révélées insuffisantes pour maîtriser correctement cet exigeant jeu de stratégie pour une majorité d'entre eux. Une séance de trois heures, un temps important dans un emploi du temps scolaire, reste cependant famélique comparée à la pratique d'un jeu de stratégie dans le cadre du loisir (Dussarps, 2020). Ces différentes complications au cours de la pratique en classe peuvent expliquer la recherche d'autres objectifs et motifs de satisfaction pour les enseignants.

III. Adapter les règles du jeu à celles de la classe

Apprendre aux élèves à maîtriser le jeu de la séance fait partie intégrante du travail enseignant lors de la scolarisation du jeu vidéo. Il est parfois peu anticipé par les enseignants, comme le soulignait Charlotte Prétat dans le cas de l'usage de jeux de société dans des écoles belges (2022). En plus d'entraîner une attention particulière et physiquement exigeante, comme l'illustrent bien les nombreuses interventions de Bastien, cet aspect englobe un ensemble de contraintes. Face à la durée parfois importante nécessaire à cet apprentissage, les enseignants s'organisent de manière différente et adaptent les règles du jeu pour que le résultat de la performance et l'effet de la pratique sur les apprentissages ne soient pas les seuls facteurs de satisfaction.

A. Apprendre en jouant : une source de déception

Le cadre scolaire peut rendre ardu l'apprentissage des règles du jeu vidéo. Bastien et Nathan adaptent leur présentation, en refusant aux élèves de manipuler l'ordinateur en même temps que lui pour l'un, en baissant le ton de sa voix pour mieux contrôler la situation, pour l'autre. Pour les enseignants, le temps est une donnée importante : l'explication du fonctionnement du jeu doit être le moins chronophage possible. Si Bastien peut s'étendre plus de vingt minutes sur le fonctionnement de *Crusader Kings II*, c'est parce que la séance entière dure trois heures lui donnant ainsi une assise confortable. D'autres enseignants ne font pas de présentation formelle des règles du jeu en début d'heure parce qu'ils peuvent s'appuyer sur d'autres atouts comme le fait d'avoir déjà utilisé un jeu plus tôt dans l'année. En utilisant *Papers, Please* en philosophie, Pierre en est à sa troisième utilisation d'un jeu vidéo dans l'année. Si le jeu est différent, le dispositif général est déjà connu par les élèves. Dans le premier groupe, la même élève qu'aux séances précédentes se dévoue pour aller sur l'ordinateur et la classe sait que le jeu servira de support à une discussion autour des notions

du chapitre. En entretien, les enseignants font part de la meilleure maîtrise du jeu par les élèves après plusieurs sessions, comme c'est le cas pour Sébastien.

Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, 3^e, *Bury me my love / Them Bombs*, entretien post-observation

C'était la deuxième fois qu'ils y jouaient ils en connaissent les mécanismes, la première fois ça a été plus long à se mettre en route, j'ai mis toute la séance la première fois, là je voyais bien par exemple qu'au bout d'une demi-heure il fallait arrêter, ils avaient fait le tour, ils avaient joué une fois chacun, il fallait passer à autre chose. La première fois, on a pris toute la séance parce qu'il y a toute une première partie de séance pour comprendre le fonctionnement, qui je suis, le manuel il faut se plonger dedans une première fois.

Cédric et Christophe (collège, technologie) peuvent consacrer une séance entière dédiée à l'apprentissage de *Minecraft*. Cette organisation leur est permise par la pédagogie de projet, majoritairement pratiquée en technologie, leur octroyant une grande liberté d'organisation de leur volume horaire. Cependant, le fonctionnement des groupes formés lors du projet *Minecraft* montre des niveaux de maîtrise inégaux : par exemple, les joueurs les plus familiers du jeu dans leurs pratiques de loisirs ont tendance à s'arroger la direction du projet. Cela renvoie aux rôles centraux des joueurs-experts évoqués précédemment. La répétition de séance avec jeu vidéo au cours de l'année n'est cependant pas toujours une garantie de maîtrise. Etienne utilise avec sa classe de 6^e le *Discovery Tour* du jeu *Assassin's Creed Odyssey* sur la Grèce antique. Plus tôt dans l'année, sans ma présence, il avait également utilisé la version sur l'Égypte antique. Dans l'extrait suivant, il essaye de rappeler cette première expérience à l'un des élèves tenant la manette :

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Etienne s'adresse à Jules, un élève du premier rang tenant la manette : « Ce que tu peux faire Jules, je sais pas si tu te rappelles dans *Origins*, touche du haut à gauche, tu contrôles l'aigle ». Le rappel de cette situation passée ne suffit pas à Jules pour effectuer la manœuvre, son voisin de table lui montre la touche à actionner. Malheureusement, celui-ci se trompe également et les consignes de Etienne ne suffisent pas. Il doit une nouvelle fois se rendre au tableau pour intervenir. Le bouton appuyé par Jules était bien le bon mais la pression exercée sur celui-ci était trop forte pour effectuer l'action désirée.

Je n'ai pas pu assister à la séance, intervenant plus tôt dans l'année, recourant à *Assassin's Creed Origins*, la version dédiée à l'Égypte Ptolémaïque. Etienne essaye de rappeler à Jules la manipulation permettant d'incarner un aigle afin de surplomber le paysage. Or, ni Jules, ni son camarade voulant l'aider ne parviennent à la reproduire. Bien que l'assignation d'une période consacrée à l'acquisition du jeu et la réitération de son utilisation au fil de l'année puissent faciliter la pratique, elle ne se révèle pas toujours suffisante pour garantir la maîtrise du dispositif par l'ensemble des élèves. Cette difficulté dans la mise en place de cet

apprentissage du jeu se couple parfois à une déception quant à la réception qu'en font les élèves. Après leur séance, je demande à Nathan et à Pierre ce qu'ont pu apprendre, selon eux, les élèves grâce au jeu vidéo.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, 3^e, entretien post-observation

(il réfléchit pendant cinq secondes) Bonne question justement [...] ils sont passés à côté de la chose [...] ils se sont dit clairement c'est pas un jeu qui va leur permettre de leur apprendre des choses, ils se sont vraiment mis dans une posture de divertissement.

Avec sa classe de 3^e agitée, Nathan regrette que les élèves n'aient pas apprécié l'aspect esthétique et historique de *Soldats Inconnus*.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, entretien post-observation

Ouais, ça c'est pas une question super facile (rire) (il prend du temps pour répondre) Qu'est-ce qu'ils ont appris... ? En même temps, si je ne réponds pas c'est bizarre parce que ça veut dire que c'est pas clair... mais déjà ils ont appris à y jouer. Je pense que ça c'est déjà un premier truc que j'aime bien avoir parce que ça veut dire qu'on a justement pas perdu le jeu dans le cours et donc ils ont appris à y jouer.

Interrogés à chaud, les deux enseignants doutent des effets de leur séance sur les connaissances en histoire et en philosophie. Cependant, ils ne l'expriment pas de la même manière. Si Nathan est déçu, Pierre relève la découverte d'un nouveau type de jeu pour sa classe de Terminale. Il valorise également l'aspect ludique de cette séance tandis que Nathan regrette que les élèves ne l'aient pas dépassé. Déçu par le manque d'intérêt pour l'aspect historique de *Soldats Inconnus*, Nathan me confie ensuite un autre motif de satisfaction plus centré sur l'ambiance de classe et la relation entre élèves : « [...] et quand même, ils passent un bon moment, ils s'insultent pas, ils arrivent quand même à se respecter même dans quelque chose qui peut sortir des clous ». En plus d'objectifs disciplinaires, Nathan recherchait également une bonne entente entre des élèves parfois agités, ce qui peut illustrer les propos de Bernstein¹ :

« Quand le cadre pédagogique est assoupli pour ouvrir l'enseignement à des réalités quotidiennes, c'est bien souvent dans un but qui n'est pas simplement de transmettre les connaissances scolaires, mais dans un but de contrôle social de certaines formes de déviance. »
(Bernstein, 1971, p.281)

En plus de l'explication des mécaniques de jeu ou de la transmission des notions du programme, les enseignants souhaitent également créer un climat de la classe favorable (Barrère, 2002a). Pour cela, les séances sont émaillées de remarques ou de prescriptions, plus ou moins formelles, pour jouer en se conformant aux règles de la classe.

¹ Cette citation est traduite par J.C. Chamboredon.

B. Jouer ensemble calmement : des règles de vie plutôt que la performance

Dans l'échantillon, les cas où les enseignants recherchaient la performance vidéoludique étaient rares. Les élèves, surtout les garçons, tentant de faire preuve de virtuosité étaient rapidement réprimandés, comme Estelle demandant à Armand, son élève-expert de *This war of mine*, de ralentir ses actions pour que le reste de la classe puisse suivre. Plutôt que de réussir à performer dans le jeu, jouer en classe impose de suivre les règles de fonctionnement de la classe. Amir et Walid se voient parfois rappeler au calme par Chloé ou à la nécessité de lever la main pour demander de l'aide. Les élèves de 4^e qui avaient joué à *Limbo* lors de l'année précédente témoignent également de ces exigences qui dépassent la matière scolaire.

Anciens élèves de Chloé, Français, Collège, 4^e, *Limbo*, entretien 11 février 2020

Élève : ça dépendait aussi de si on était sage ou pas, si on n'était pas sage on ne jouait pas à *Limbo* du reste de la semaine.

RV : En fait vous n'avez joué à *Limbo* que sur ce chapitre ?

Élève : Si si mais elle l'a fait aussi pour l'ambiance de classe.

RV : C'est-à-dire ?

Élève : Pour apaiser, pour qu'il y ait moins de bêtises.

RV : Ah ouais donc elle vous disait que si vous étiez sage aujourd'hui, vous pouvez finir un quart d'heure avec *Limbo* ?

Élève : Ouais.

RV : Et ça marchait ?

Élève : Oui (*rire*) [...]

Élève : Quand je joue de toute façon, j'essaye le plus possible de m'amuser après y'a des moments où ça nous embête un peu mais ici en cours, on pouvait s'amuser mais on pouvait aussi, y'avait des règles quoi, donc on pouvait pas faire n'importe quoi.

RV : C'était quoi les règles ?

Élève : Pas monter le niveau sonore.

Ce dernier échange montre que les élèves construisent leur métier d'élève grâce aux remarques des enseignants (Boulin & Netter, 2023). Ce métier peut cependant rentrer en tension avec une attitude de joueur, impliquant divertissement et second degré. Par exemple, dans le cours de Chloé, les élèves ont le droit de jouer à *Limbo* dans le couloir ou s'asseoir par terre dans la salle avec leur tablette, ce qui a tendance à favoriser l'observation d'une attitude ludique chez les élèves. Or, cette attitude entraîne une hausse du bruit obligeant Chloé à rappeler les règles relatives au comportement. Les enquêtés rappellent cette consigne, à travers leurs gestes de cadrage¹, quand il s'agit de tempérer l'enthousiasme des élèves en début de séance. Les élèves doivent savoir adapter leur comportement entre leur domicile et la salle de classe. C'est précisément ce qu'explique un élève d'Anthony (EMC, Collège REP,

¹ Voir p.343 : Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants.

Ace Attorney) lorsqu'il précise à propos du jeu vidéo : « Des fois quand tu es à la maison, tu rages [...] Ici, si tu rages tu te fais virer du cours, tu vois ».

Les enseignants mettent également en place des règles visant à respecter le temps et l'espace de jeu. Dans l'extrait ci-dessous, *Limbo* devient une récompense pour bon comportement après son étude en classe. Devant les classes observées, Chloé précise en effet ses conditions.

Chloé, 38 ans, Français, Collège, 5^e, *Limbo*, observation de la séance

Chloé attend le silence : « À chaque fois que je dois sévir, c'est des minutes de jeu que vous n'aurez pas. » Elle les met en garde de ne pas jouer à *Limbo* en dehors du cours au CDI : « Pourquoi ? Parce que vous ne pourrez pas jouer avec vos coéquipiers. « Le but c'est pas de le finir le plus vite possible, c'est d'y jouer, de s'imprégner de l'ambiance et de jouer en équipe. On va pas jouer à *Limbo* toute l'année qu'on soit bien clair hein ? Il y a des moments où vous serez plus libres d'y jouer, quand vous avez fini vos exercices par exemple. J'ai mis tout le collège au courant, vous n'avez pas le droit de jouer à *Limbo* au CDI par exemple. »

Chloé interdit formellement aux élèves de sa classe de jouer à *Limbo* sur les tablettes du CDI, sans son contrôle donc le temps que ce jeu fasse l'objet du chapitre en classe. À l'inverse, après cette séquence, Chloé aménage et encadre des temps de jeu libre. Adrien fait de même, en proposant aux élèves de poursuivre la partie d'*Assassin's Creed Unity* lors de la pause méridienne. La pratique du jeu en classe est également strictement bornée dans le temps par les enseignants, comme l'expliquait Chloé : « c'était... un peu comme une maman "vous allez jouer un quart d'heure et après on travaille" ». Woods qualifie de « stratégie de négociation » (1997, p. 358) cet usage du jeu comme d'une récompense en échange d'un travail accompli. Pour cela, les élèves doivent apprendre à respecter les limitations données par l'enseignant. Etienne réalise un travail analogue lorsqu'il répartit, chronomètre à la main, cinq minutes de jeu par élève lors de la pratique du *Discovery Tour d'Assassin's Creed Odyssey*. Savoir jouer avec des camarades et partager la manette ou le clavier devient une qualité recherchée. J'ai pu m'entretenir avec quatre anciens élèves de Chloé qui ont également joué à *Limbo* dans son cours l'année précédente.

Anciens élèves de Chloé, Français, Collège, *Limbo*, entretien 11 février 2020

RV : C'est quoi la différence entre jouer la maison et jouer en classe ?

Élève, 4^e garçon : À la maison, on va plus pouvoir jouer nous-mêmes et on va plus pouvoir essayer de s'entraider et de trouver des solutions, alors qu'ici une fois qu'on meurt on alterne, et imaginons si l'autre réussit un niveau, il doit rejouer donc on s'ennuie un petit peu.

Élève, 4^e fille : Sinon c'est un peu de divertissement alors qu'ici on fait beaucoup d'analyse devant un jeu vidéo ce qu'on n'a pas l'habitude de faire, du coup on doit beaucoup analyser et... comprendre le jeu.

Élève, 4^e garçon: Pareil. À la maison on se divertit aussi, on se divertit en cours mais moins.

Devoir se conformer aux objectifs pédagogiques de la séance (« on doit beaucoup analyser ») est l'une des différences les plus attendues entre le contexte familial et l'école. Les élèves des

classes de Christophe et de Cédric avec *Minecraft* témoignent également de cet écart : « Au collège, bah le prof va nous imposer de créer ça puis voilà ». Néanmoins, les anciens élèves de Chloé notent également une différence dans la façon de progresser dans le jeu. La découverte du jeu et la recherche de stratégies en autonomie s'opposent à l'obligation de devoir composer avec un camarade de classe. Jouer en classe, c'est donc devoir apprendre à jouer avec d'autres comme me le confie un élève de la classe d'Etienne après une séance avec le *Discovery Tour* : « la différence pour moi, à la maison comme souvent je suis seul [...] du coup je m'en fiche un peu de voir ce que les autres ils pensent [...] alors qu'à l'école je suis pas seul donc j'apprends un peu à jouer avec les autres [...] je fais pas ce que je veux ». Cette obligation de jouer avec l'autre, dû également au faible nombre de machines disponibles, entraîne des manières de jouer originales comme ces deux élèves de la classe de Chloé appuyant en même temps sur la tablette (Figure 86).



La pratique du jeu connaît cependant certaines limites, notamment le fait de ne pas avoir recours à ce que les enseignants assimilent à de la tricherie. Si Amir et Walid n'ont pas souhaité tricher en accédant à des niveaux plus avancés du jeu, d'autres ont succombé à cette tentation. J'ai pu observer un élève de Bastien rechercher des astuces sur son téléphone pour progresser plus rapidement dans *Crusader Kings II*. Assimilée au départ à de la tricherie, Bastien finit par envisager cette possibilité dans des expérimentations futures : « les élèves qui avaient leur portable c'était pour essayer de tricher [...] alors ça m'a embêté, ce n'était pas le plus efficace qu'il aille chercher de la triche mais qu'il aille faire des recherches sur le jeu [...] je me demande, finalement, est-ce que je n'autorise pas les portables [...] pour rentrer un peu dans cette démarche d'apprentissages informels ». Bastien revient sur cet instant du cours après une nouvelle séance où il a dû constamment intervenir pour aider les binômes. La perspective d'autoriser l'aide par Internet doit lui sembler une solution, voire une stratégie de survie (Woods, 1997), pour alléger sa charge de travail pendant ce type de séance. Afin de respecter l'équité entre les élèves, les enseignants réprimandent et empêchent ce qu'ils considèrent comme des cas de tricherie. Or, à la maison, les joueurs de jeux vidéo puisent

dans ces contenus vidéos en ligne pour améliorer leurs performances et garder un niveau d'expertise suffisant pour évoluer dans leur groupe de pairs (Berry, 2012 ; Roques, 2023). La consultation de ces ressources en ligne est également présente dans la pratique et l'apprentissage d'autres loisirs comme le tricot (Guittet & Zabban, 2023). L'école et les enseignants éloignent donc les élèves de certaines ressources et pratiques utiles pour apprendre à jouer, tout en leur en fournissant d'autres, notamment l'aide du professeur ou celles des joueurs-experts. D'une manière analogue, lorsque les enfants souhaitent jouer comme ils l'entendent en détournant les règles officielles, les animateurs en centre de loisirs les recadrent vers la « vraie » manière de jouer (Besse-Patin, 2018). En d'autres termes, c'est une « conception adultocentrée » (p.13) du jeu qui prime sur les réappropriations adolescentes.

De même, le fait que les enquêtés mettent l'accent sur le climat scolaire fait référence à l'apprentissage de la vie de l'organisation scolaire, une dimension importante du métier d'élève (Perrenoud, 1994). Les « didactiques nouvelles » (p. 109) mettent d'ailleurs plus l'accent sur le développement personnel de l'élève que sur les savoirs strictement scolaires du curriculum formel. Derrière l'excitation du jeu, « des lois bien plus contraignantes » (Brougère, 2005, p. 40) peuvent prévaloir, notamment des règles de fonctionnement de la salle de classe. La pratique du jeu vidéo souhaitée par les enseignants se centre parfois plus sur les règles et les normes que sur le fond, à l'instar de certaines pratiques éducatives familiales. Par exemple, la pratique du jeu de société est l'occasion d'apprendre aux enfants à « respecter les consignes » (Berry, 2021, p. 287). Ces règles de comportement relèvent assez bien des pratiques éducatives des classes moyennes et supérieures, dont les enseignants font partie (Garcia, 2018). Ces règles de vie en classe avec un support vidéoludique rappellent celles des dispositifs d'éducation au cinéma (Barbier C. et al., 2020). Lors d'une projection, les enseignants et intervenants procèdent à un rappel des règles à suivre : ne pas boire ou manger pendant la séance, ne pas utiliser son téléphone et ne pas discuter. De même, dans les dispositifs d'éducation au théâtre, une partie du temps est consacrée à apprendre à se tenir correctement pendant la représentation (Deslyper, 2021). Intégrer le jeu vidéo à l'école nécessite de la part des enseignants de s'engager dans un travail de transmission de normes de comportement.

Conclusion : Un « style de jeu scolaire » ?

Dans ce chapitre, j'ai voulu analyser comment la pratique du jeu vidéo pouvait transmettre des notions du programme scolaire. Au terme de cette réflexion, je reprends l'analyse de Dauphagne (2010) : si les élèves apprennent en jouant, ce sont avant tout des savoirs ludiques, à l'instar du cas de la vassalité, peu en adéquation avec les savoirs scientifiques et difficilement transposables. Avant d'atteindre les notions visées, l'apprentissage du jeu, qui

n'est pas toujours prévu par les enquêtés, occupe une place toute particulière dans les interactions en classe et se heurte à deux difficultés. La première est la différence de culture ludique entre les élèves et leurs enseignants. La plupart des jeux utilisés par leurs enseignants leur sont inconnus. Par exemple, aucun des lycéens de Bastien ne connaissait le jeu de stratégie *Crusader Kings II*. Vouloir rendre des notions scolaires plus accessibles par l'intermédiaire d'un dispositif numérique implique en effet une maîtrise de ce dernier. Pour compenser, certains enseignants se lancent dans une démonstration magistrale des mécaniques dont les élèves peinent à se saisir. Deuxièmement, le manque de temps alloué à cet apprentissage, en raison des contraintes des rythmes scolaires, ne permet guère à d'autres types de modalités, comme le frayage ou le guidage, de s'exprimer. D'autres enquêtes sur l'usage du jeu vidéo pointent ces difficultés (Egenfeldt-Nielsen, 2010 ; Squire, 2006). Son expérimentation se déroulant sur plusieurs semaines, Squire peut se permettre de reconfigurer sa mise en place autour de *Civilization III*. L'une de ses modifications principales est d'insérer trois à quatre jours de séances dédiées uniquement à la maîtrise du jeu¹, un privilège dont ne disposent pas les enquêtés.

On peut comparer ces observations avec des études sur les pratiques des joueurs, comme celles de Manuel Boutet (2012) employant la notion de « style de jeu ». En l'appliquant aux jeux de rôle en ligne, l'auteur relève une répétitivité de la pratique, nécessaire pour perfectionner ses techniques en jeu. De plus, étudier le style de jeu nécessite de prendre en compte l'environnement de jeu, qu'il soit matériel ou social. Par conséquent, Boutet constate que « jouer ne se réduit pas aux règles ni au dispositif » (p. 209) mais dépend également de ces facteurs contextuels. On peut également le constater dans l'échantillon mais avec quelques différences comparées à ces pratiques dans la sphère du loisir. Tout d'abord, la pratique n'est pas orientée vers le perfectionnement des gestes ou la performance en jeu. Le manque de temps en classe entrave cette possibilité. Jouer en classe, c'est également ne pas jouer seul, ce qui implique toute une série d'interactions et d'obligations : savoir passer la manette à son camarade, solliciter l'aide d'un camarade ou de l'enseignant, voire même ne pas jouer du tout, quand la partie est entièrement prise en charge par une tierce personne. La scolarisation du jeu vidéo ne concerne pas seulement la transformation de l'objet, mais aussi de la pratique. Cela rejoint les travaux sur l'introduction des pratiques numériques à l'école (Fluckiger, 2016) : une maîtrise des outils ne garantit pas nécessairement une performance équivalente dans un cadre scolaire. Les enseignants souhaitent en effet une utilisation différente de ces dispositifs en milieu éducatif.

Observer une partie de jeu vidéo à l'école, c'est donc devoir rendre compte de ces « multiples engagements » (Boutet, 2012, p. 221) entre l'enseignant, le dispositif et le groupe classe. Pour les gérer au mieux, les enseignants doivent appliquer une pédagogie du contrôle de la pratique

¹ « Again, rather than framing the activity as one designed to “teach history,” I would frame it as an exercise designed to help them do better at the game. » Squire (2004, p.383).

et de l'activité ludique des élèves. Celle-ci consiste tout d'abord à adapter les règles du jeu à celles de la classe, comme nous venons de le voir. Elle vise également à réduire l'instabilité et l'incertitude de la situation de jeu.

Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants

Jouer, c'est ne pas savoir où l'on va, même si l'on a soigneusement préparé son itinéraire et calculé ses effets.

Henriot, 1969, p. 76

Aussi rigoureuse soit-elle, la préparation du cours apporte son lot d'incertitudes quant à son bon déroulement en classe et ne présente aucune garantie de réussite (Barrère, 2003). Le chapitre 4 rendait compte des situations où le jeu vidéo était utilisé dans des contextes favorisant son utilisation pédagogique : les tensions dans l'activité entre la forme éducative et la forme ludique étaient minimales. Or, celles-ci sont plus fréquentes dans les autres cas de l'enquête. En introduisant un jeu vidéo dans sa séquence pédagogique, l'enseignant s'expose à ne pas avoir un contrôle total de la situation. Le jeu imprime en effet un rythme par son déroulement par les actions à effectuer pour atteindre un objectif afin d'arriver au point attendu par l'enseignant. Cependant, comme nous l'avons précédemment identifié dans la littérature et les discours médiatiques, la pratique du jeu vidéo en classe met souvent de côté l'enseignant au profit de l'interaction entre l'élève et le dispositif. Je propose d'interroger ce qui semble être une évidence en étudiant la manière dont les enseignants gèrent l'activité ludique des élèves en classe. Certains enquêtés peuvent diriger l'activité, pour réduire l'incertitude du déroulement du jeu, afin de cibler précisément les objectifs pédagogiques. D'autres cas montrent au contraire le souci de favoriser grâce à celle-ci l'attitude ludique (Henriot, 1989) des élèves. Pour qualifier ces deux types de situation, on peut reprendre deux processus mis en lumière par des professionnels de l'animation (Besse-Patin, 2019) : la pédagogisation (p.179), c'est-à-dire l'adaptation du jeu en activité pédagogique, et la ludification qui consiste en la « transformation d'une activité conçue comme pédagogique (ou éducative) en une activité ludique » (*ibid.*).

Dans ce chapitre, il s'agit donc d'envisager les interactions en classe entre l'enseignant, le jeu et les élèves comme faisant partie du processus de formalisation éducative du jeu. Pour cela, les enseignants doivent en effet remodeler une activité ludique qui est déjà une modélisation, c'est-à-dire une instauration d'un « ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première comme modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, 1991, p.19). Pour faire comprendre le sens de l'activité aux élèves, qu'elle soit pédagogique ou ludique, l'enseignant doit mettre

en place une « meta-communication » (Bateson, 1977), c'est-à-dire effectuer un ensemble de gestes et de paroles adressant le message « ceci est un jeu » ou « ceci n'est pas un jeu mais un travail » à sa classe. Pour comprendre la façon dont les enseignants modalisent l'activité, on peut utiliser les travaux de Dominique Bucheton sur les postures d'étayage des enseignants. Bucheton qualifie d'étayage les différentes manières d'aider les élèves à progresser. Ces différentes manières, ces postures donc, correspondent à différents degrés d'intensité des interventions de l'enseignant, pouvant aller du contrôle de l'activité au lâcher-prise¹. Dès lors, ces postures d'étayage seront utiles pour analyser l'effet des interventions des enseignants sur l'attitude ludique des élèves. À ces postures enseignantes répondent différentes postures des élèves quant aux tâches à effectuer (Bucheton, 2021, p. 108-111). Ils adoptent une « posture première » lorsqu'ils s'engagent pleinement dans une activité, sans avoir forcément compris les enjeux d'apprentissage. La « posture scolaire » désigne la façon dont les élèves vont tenter de correspondre aux normes scolaires et aux attentes des enseignants. Bucheton parle ainsi de « posture réflexive » pour désigner le comportement d'élèves parvenant à prendre du recul sur leur travail afin d'en comprendre les finalités. La posture « ludique-créative » désigne le détournement de l'activité vers d'autres finalités, souvent peu accepté par l'enseignant. Pour finir, lorsqu'un élève conteste l'activité et ne veut pas la réaliser, il adopte une « posture de refus ». Bucheton précise que chaque posture d'élève possède un versant positif et un négatif. Par exemple, le versant positif de la posture scolaire « traduit la capacité des élèves à évaluer avec lucidité les enjeux scolaires de la situation » (p.108). À l'inverse, le versant négatif de cette posture serait la trop grande passivité d'élèves effectuant les tâches sans prise d'initiative personnelle. Dans le chapitre 4 qui étudiait les séances dans certains lycées de l'enquête, nous avons rendu compte de la diversité du jeu de posture des enseignants et de leur adéquation avec l'observation d'une attitude de « jeu sérieux » (Lemêtre, 2015b ; Netter, 2019) chez certains élèves. Dans les cas traités dans ce chapitre, les postures adoptées par les enseignants et les élèves sont plus restreintes.

Pour Bucheton, les postures ne sont pas fixes. Elles évoluent en effet selon « les imprévus qui surgissent constamment lors du cours de l'action » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 31) entraînant à leur tour une série de dilemmes sur la réaction à adopter. Ces imprévus peuvent provoquer des changements de posture des enseignants, appelés « ajustements » (Bucheton, 2021, p. 119). Ces ajustements en classe, fluctuants, permettent de dépasser le travail prescrit pour atteindre « le travail réel » (Goigoux, 2007, p. 57) de l'enseignant utilisant un jeu vidéo dans sa pédagogie. Surtout utilisée dans la formation et l'observation de l'activité enseignante, on peut appliquer cette notion de posture comme grille d'analyse des interactions entre l'enseignant, le dispositif et la classe. Ce chapitre concerne exclusivement les séances où les jeux sont pratiqués par les élèves : on ne traitera pas ici des cours d'histoire où le jeu vidéo

¹ Les postures d'étayage de Bucheton ont déjà été employées pour décrire les séances de Pierre, Estelle et Bastien. Voir p.189 : Un ensemble ouvert de postures.

est seulement visionné. On commencera par étudier les situations où l'activité de jeu est strictement cadrée par l'enseignant pour finir par celles où l'enseignant prend de la distance et adopte plutôt une posture d'accompagnement de la pratique¹.

I. Cadrer l'activité ludique : une nécessité

A. La crainte de l'imprévu

Quand il s'agit d'aborder les limites de l'usage du jeu, les enquêtés pointent régulièrement la crainte d'avoir à gérer une situation hors de contrôle. Faustine redoute un usage erratique du dispositif par les élèves, loin des objectifs du cours : « Parce que j'ai peur avec des jeux à monde ouvert comme *Assassin's Creed* c'est que les élèves fassent tout et n'importe quoi et qu'ils ne se concentrent plus sur le but principal ». Cette crainte liée à la perte de contrôle du déroulé fait écho à celle d'un débordement comme l'explique Mahaut : « y'a eu une classe où [...] ils étaient un peu restés dans l'énervement d'avoir un jeu vidéo ». Pour Etienne, cette excitation est provoquée par les nombreuses informations diffusées par un jeu vidéo : « je me rends compte qu'il y a trop de stimuli dans tous les sens en fait ». Pour Sébastien, cette appréhension de la perte de contrôle explique pourquoi ses collègues d'anglais n'ont pas souhaité tenter d'expérimenter des jeux vidéo avec leur classe². Si Pierre n'était pas opposé à l'idée d'utiliser un jeu vidéo lors d'un cours d'inspection, ses séances avec *Papers, Please*, pendant lesquelles les deux demi-groupes prennent des directions différentes, le font ensuite hésiter. En le questionnant à nouveau après les cours sur ce point, il estime qu'une séance avec un film lui apporterait plus de sécurité : « ça, je maîtrise ! ».

Faustine considère que les élèves risqueraient de se disperser, d'être moins attentifs au cours, s'ils devaient manipuler *Assassin's Creed*. Cette appréhension justifierait de n'en diffuser qu'une vidéo, ce qui simplifierait la mise en place technique que nécessitent le transport et l'installation de son ordinateur personnel. Après l'avoir expérimenté eux-mêmes, Mahaut et Etienne décrivent le même ressenti. Des formateurs académiques me confiaient également la même appréhension des enseignants stagiaires : l'enthousiasme et l'excitation des élèves constituent l'inquiétude la plus communément exprimée pendant les formations. L'activité ludique semble être un facteur perturbateur de l'ordre scolaire et de la bonne conduite de la séance. Plus précisément, ce sont deux caractéristiques du jeu qui paraissent poser problème : l'incertitude et la frivolité (Brogère, 2005). Le caractère imprévisible de l'issue d'un jeu, ainsi

¹ Un tableau bilan des séances observées en fonction de la posture majoritaire des enquêtés est disponible p.503 : Annexe 1.

² « J'ai l'impression que c'est quelque chose qui fait encore un petit peu peur [...] j'ai réussi à emmener dans le truc deux collègues d'anglais mais ça semblait un peu compliqué "on n'a pas vraiment la main sur le truc" parce que bah oui évidemment on ne sait pas ce qu'il va se passer, ce sont les élèves qui gèrent finalement presque et donc j'ai senti une sorte de résistance. » Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, 3^e, *Bury me my love / Them Bombs*, entretien pré-observation.

que les choix que les joueurs peuvent faire, créent une incertitude quant à l'issue finale. L'intérêt d'un jeu réside justement dans cette incertitude : si l'issue était connue à l'avance, le jeu perdrait tout intérêt. De plus, en raison de leur appréhension quant à l'agitation des élèves, les enseignants redoutent la superficialité du jeu, c'est-à-dire une activité qui n'aurait ni valeur ni conséquence. Les enquêtés s'inquiètent de l'attitude désinvolte que les élèves pourraient adopter envers l'activité proposée. Par conséquent, les enseignants doivent prendre en compte la double-incertitude de la situation. En effet, l'incertitude du jeu peut s'ajouter à l'incertitude habituelle de la situation d'enseignement. De nombreuses recherches ont déjà souligné le caractère instable du métier, que cela soit au niveau de la relation pédagogique avec les élèves (Barrère, 2002a) ou de la multiplication des tâches individuelles et collectives à remplir (Tardif & Lessard, 1999). Nous avons pu voir, lors du chapitre 6, la diversité des objectifs pédagogiques des enquêtés dans la préparation de leur séance. Les aléas de l'actualité ou des événements internes à l'établissement peuvent donner lieu à des changements imprévus en plein cours (Lantheaume, 2007) obligeant l'enseignant à ajuster sa posture (Bucheton, 2021). De plus, le maintien de l'ordre scolaire est une tâche de plus en plus importante dans le cadre de l'exercice du métier (Barrère, 2002c). Maintenir son autorité en classe et éviter les incidents est d'autant plus important qu'elle est constitutive de la réputation du professeur au sein de son établissement, auprès de ses collègues et de sa direction (Barrère, 2002a). Si un seul carnet de correspondance a été confisqué au cours de l'enquête, il serait bien hâtif d'en conclure à un effet pacificateur du jeu vidéo. Pour une partie d'entre eux, le jeu vidéo est l'aboutissement d'un travail relationnel avec les élèves : c'est parce qu'ils ont réussi à construire de bons rapports avec les élèves qu'ils peuvent utiliser le jeu vidéo sans crainte de débordement. C'est sûrement forts de cet acquis, et de la certitude que la séance se passera sans incident, que les enseignants ont accepté de m'accueillir avec mes caméras. L'absence d'incident constatée peut aussi être attribuée à la tolérance des enseignants envers les nuisances sonores et les conversations occasionnées par l'usage des jeux vidéo, en plus de leur capacité à instaurer une pédagogie du contrôle de l'attitude ludique des élèves.

Dans cette perspective de contrôle, Alexis (EMC, Collège REP, *Ace Attorney*) rappelle la nécessité pour le professeur de présenter l'activité proposée dès le début de la séance pour éviter d'éventuels malentendus et autres débordements : « Il faut aussi que le prof soit là pour borner parce que sinon ça va vite, donc il faut bien rappeler que c'est toujours une séance de travail et que du coup on ne tolère pas plus de choses ». D'ailleurs, c'est avec l'hostilité d'une partie de la classe choisie pour l'expérimentation de *Civilization III* que Kurt Squire a dû composer. Dans sa thèse, il explique avec moult détails et anecdotes les multiples incivilités d'élèves peu concernés et ne comprenant visiblement pas l'objectif du projet (Squire, 2004). Les enseignants doivent mettre en place ce que Tardif et Lessard appellent « le cadrage de la situation » (1999, p. 187), c'est-à-dire l'ensemble des conditions nécessaires au lancement d'une activité pédagogique.

B. Introduire le jeu : la présentation aux élèves

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié les différentes règles de vie instaurées par les enquêtés pour préserver le calme de la classe. Ces mises en garde sur le niveau sonore ou ces précisions sur la collaboration entre pairs s'inscrivent dans un ensemble plus large de gestes professionnels visant à cadrer l'activité.

1) « Ceci n'est pas qu'un jeu »

Alexis, 29 ans, Enseignement Moral et Civique, Collège REP, *Ace Attorney*, observation de la séance

Alexis s'adresse à sa classe en début d'heure : « On va travailler sur une application, un site internet où vous allez jouer le rôle d'un avocat ». Les feuilles d'activités sont ensuite distribuées aux élèves. Alexis explique alors l'ensemble des questions de ce qu'il appelle une « activité informatique ».

Dès le début de la séance, l'enseignant cadre cette séance d'EMC sur la justice par le choix des mots utilisés. Si le verbe « jouer » est employé, le mot « jeu vidéo » est en revanche évité pour privilégier l'utilisation d'une « application » dans le cadre d'une « activité informatique ». De même, quand Christophe débute son cours de technologie avec *Minecraft*, il préfère parler d'activité de « construction » à plusieurs reprises au détriment de « jeu ». Cette prudence dans les termes est semblable à celle des enseignants encadrant des séances de théâtre scolaire préférant employer l'expression « travail théâtral » plutôt que « jeu théâtral » (Lemêtre, 2015b). Le cadrage de l'activité est également réalisé à l'occasion des gestes didactiques, notamment la distribution des feuilles d'exercices par Alexis indiquant la nature de la séance du jour. Les enseignants doivent réguler les attentes des élèves y compris dans les séances où le jeu n'est présent qu'à l'état de vidéo. L'entrée des élèves de Mahaut pour son cours d'histoire avec *Call of Duty WWII* est marquée par une certaine agitation : « Madame, j'ai ramené ma manette ! ». Même si cet élève plaisante, cette intervention à voix haute trahit la nature spéciale de cette séance, tout comme ma présence et celle de ma caméra. L'agitation se poursuit quand Mahaut questionne sa classe sur leur pratique du jeu « Qui joue aux jeux vidéo dans la classe ? ». La fin de l'extrait vidéo de *Call of Duty WWII* marque cependant le début de l'activité de travail¹. Si les remarques sur le comportement à adopter sont régulières, l'ouverture du cours s'accompagne assez rarement d'une description formelle du jeu. Nous l'avons vu précédemment, Pierre présente *Papers, Please* à sa classe de Terminale en donnant la date de sortie et le nom du développeur, Lucas Pope. La présentation est ensuite complétée par une analyse de l'écran-titre afin de comprendre le sujet du jeu. Nathan s'essaye également à présenter *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* à sa classe de 3^e. L'enseignant tente

¹ Le cours de Mahaut est analysé en détails p.422 : L'analyse de la représentation des camps de *Call of Duty WWII* par Mahaut

de faire deviner aux élèves la nationalité des soldats affichés et vérifie également leurs acquis en leur demandant la signification du mot « Grande Guerre » indiqué au tableau, un chapitre du programme d'histoire déjà travaillé en classe. Avec celle de Nathan, la présentation de *Papers, Please* par Pierre est la plus étoffée rencontrée sur le terrain : la plupart du temps, les enseignants n'en donnent au mieux que le nom. Les informations complémentaires sur le jeu sont le plus souvent apportées sur les feuilles d'activité, à l'image de la présentation du studio responsable de *This war of mine* par Estelle.

La présentation de la séance consiste également à déterminer quels élèves prennent en main le dispositif, notamment dans le cas où le jeu est projeté au tableau. Les choix des enseignants sont variés. Par exemple, Adrien et Nathan se montrent attentifs au fait de donner la manette alternativement aux filles et aux garçons de la classe, tout en évitant de la confier aux élèves qu'ils jugent les plus perturbateurs. La transmission de la manette ou la distribution des tablettes est également l'occasion de rappeler certaines règles de comportement.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Au moment où la cinématique s'arrête et où le joueur est censé reprendre le contrôle de l'avatar, l'enseignant demande : « Qui court vite ? » sous-entendu « Qui veut jouer ? ». Les premières mains levées sont plutôt celles des garçons de la classe. Adrien choisit pourtant une fille. Après une mise en garde générale de la classe sur le niveau de bruit toléré, Adrien présente la manette à tout le monde en expliquant le bouton pour courir. Il précise à destination de la classe : « Par contre, si on pouvait éviter de lui crier Cours cours cours ! On dirait qu'on est avec des beaufs devant un match de rugby ». Les élèves s'amuse de cette dernière réplique et la joueuse prend place devant le tableau.

Cet extrait contraste avec la décontraction de Pierre en philosophie. Il explique en effet qu'ils feront des pauses régulières lors de la partie de *Papers, Please*, tout en rappelant les liens avec la séance du matin. Il ne fait aucune remarque sur le comportement à avoir pendant l'heure. Pierre peut aussi s'appuyer sur la routinisation de cette activité pédagogique, *Papers, Please* étant le troisième jeu utilisé cette année. Les élèves s'attendent à la forme générale du cours, à l'instar des enseignants utilisant *Minecraft* dans le cadre d'une pédagogie de projet. C'est d'ailleurs en ces termes que Chloé (Français, collège REP, *Limbo*) décrit la façon dont elle découpait ses séances de 5^e entre période de jeu et moment de travail scolaire : « en fait ça a créé un rituel dans la classe, ça... ils jouaient, ils lisaient, ils jouaient, ils lisaient, ça a apaisé la classe, j'étais assez surprise de ça ». Ces différentes manières de mettre en place la séance avec un jeu vidéo s'approchent du travail des animateurs de séjours de vacances. Ces derniers doivent en effet « tempérer l'excitation » (Besse-Patin, 2019, p. 170) des enfants en faisant attention à d'éventuels débordements par le rappel strict des règles. Cette phase du début de séance permet de « remodeliser » (Goffman, 1991, p. 91) l'activité proposée par le jeu vidéo en la ramenant vers les exigences sérieuses de l'école par l'atténuation de la frivolité du jeu.

2) Une confusion des cadres

Certaines présentations auprès des élèves sont pourtant teintées d'ambiguïté :

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, observation de la séance

Les élèves rentrent dans la salle et commentent le matériel de Nathan installé : « oh on va jouer à la Switch », « je vous prends tous à Mario », « wow grosse manette pro ». Après l'installation des élèves, Nathan prend la parole : « On va travailler sur ce jeu, on va voir comment [...] les jeux vidéo en général qui ont justement pour support une période historique, peuvent-ils justement bien retranscrire ou non l'histoire [...] dans le but de rédiger un dossier, vous pourrez le présenter à l'oral dans le cadre du brevet ». Après distribution d'une fiche récapitulant les différentes séances du projet « histoire et mémoire », Nathan ajoute : « Comme je vous l'ai dit ce matin, ça va être une pratique ludique et récréative mais tout le monde ne pourra peut-être pas passer mais ça ne veut pas dire que vous ne serez que spectateur »

Dans cet extrait de séance d'environ trois minutes, les signaux envoyés par Nathan peuvent en effet apparaître contradictoires pour l'assistance. Après avoir constaté que les élèves rentraient dans une certaine agitation et impatience de jouer, Nathan prend un peu de temps pour préciser le projet, notamment en rappelant qu'il sera évalué pour le Diplôme National du Brevet. Il termine ensuite sa présentation en annonçant une « pratique ludique et récréative ». Nous le verrons plus loin, les difficultés à lier les dimensions ludiques et éducatives peuvent trouver leur origine dans ces annonces diverses et parfois contraires. En début de séance avec le *Discovery Tour* d'*Assassin's Creed*, Etienne envoie également des signaux contradictoires :

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Au moment de transmettre la manette à un autre élève pour poursuivre les visites guidées du *Discovery Tour*, Etienne apporte une petite précision : « Si vous vous ennuyez un petit peu, vous pouvez vous promener un peu, Jules, si tu as envie de te promener n'hésite pas. »

Par « se promener », Etienne entend de profiter de la liberté de mouvement offerte par le mode éducatif d'*Assassin's Creed* et encourage les élèves à gravir certains monuments pour changer du contenu académique des visites guidées qu'il leur présente d'ailleurs comme potentiellement ennuyeuses. Si Nathan attend plutôt que les élèves de 3^e adoptent une posture analytique et réflexive sur *Soldats Inconnus*, Etienne souhaite au contraire que les élèves de sa classe s'écartent, parfois, des visites guidées très cadrées du *Discovery Tour*.

La présence d'une forme ludique implique l'existence d'une métacommunication faisant comprendre aux participants que l'activité proposée est un jeu. Or, plutôt que déclarer « ceci est un jeu » (Brougère, 2010, p. 55), les enseignants semblent dire « ceci n'est pas qu'un jeu ». Dès lors, les élèves peuvent avoir des difficultés à cerner l'attitude demandée vis-à-vis du jeu vidéo proposé. Cette présentation du jeu aux élèves fait partie du processus de déludicisation c'est-à-dire la mise à distance de la métaphore ludique dans le cadre éducatif, étudiée par

Potier (2018). Cet enchevêtrement des cadres ludiques et éducatifs produit des tensions (Brougère, 2010, p. 60) visibles dans plusieurs situations des cours observés.

C. Les tensions dans l'activité

Pour illustrer les tensions entre les dimensions ludiques et éducatives d'une séance, nous décrivons la suite du cours d'Etienne, lorsqu'il demande à Jules, l'élève qui tient la manette du *Discovery Tour*, de prendre un peu de liberté pour se promener : Jules se contente d'aller directement au point suivant, sans sortir du rail, et de poursuivre le récit historique de la visite guidée. Dans ce cas, l'enseignant tente de favoriser la prise d'initiative de l'élève, en lui proposant, sans l'obliger, de diriger librement son avatar dans le sanctuaire d'Olympie. L'élève choisit cependant de suivre le fil d'ariane vers le reste de la visite guidée sans prendre de risque : il adopte le « versant négatif » de la posture scolaire décrite par Bucheton (2021, p.108), c'est-à-dire une absence de prises d'initiatives personnelles et le suivi de l'aspect scolaire de l'activité. On peut aussi l'interpréter comme le refus d'adopter une posture ludique et créative. Cependant, contrairement à ce qu'écrit Bucheton (p.109), ce n'est pas l'enseignant qui interdit cette prise de liberté mais plutôt l'élève qui ne s'autorise pas la libre promenade dans le sanctuaire d'Olympie. La suite du cours d'Etienne apporte un autre exemple de contraste entre ce qui est attendu par l'enseignant et l'attitude adoptée par les élèves.

Etienne : « Tu ne voudrais pas aller sur le temple un petit peu ? »

Cette question est bien accueillie par Laurine, la dernière joueuse de la classe qui, connaissant la manipulation, grimpe immédiatement sur le temple d'Héra. Si Etienne veut qu'ils se focalisent sur les détails architecturaux, les élèves réagissent plutôt en commentant son ascension, en rigolant, ou en utilisant leurs propres références culturelles : « C'est Spiderman de l'Antiquité ! » « Vas-y, saute du toit maintenant ! »

Contrairement au cas précédent, Etienne souhaite plutôt cadrer l'activité en demandant à Laurine d'escalader un temple afin d'en commenter l'architecture. Seulement, les élèves se concentrent sur l'ascension de Laurine, avec beaucoup d'amusement, plutôt que sur la description d'Etienne. Pour qualifier cet antagonisme entre la forme éducative et la forme ludique, Gilson et Prétat (2018) utilisent le terme d'« écrasement ». Ce terme sous-entend cependant la prédominance totale de l'une des formes sur l'autre¹. Les extraits précédents montrent au contraire des nuances et des variations importantes au sein de la même heure de classe. Le dispositif choisi et l'exercice scolaire proposé apparaissent parfois secondaires par rapport à la posture et au cadrage de l'enseignant. On privilégiera le terme de « tension » qui permet de mieux qualifier ce conflit d'attitudes, parfois bref, entre les formes ludique et éducative.

¹ Les termes complets employés par Gilson et Prétat : « L'écrasement du ludique par le pédagogique » « l'écrasement du pédagogique par le ludique »

Ces tensions sont diverses dans leur manifestation, comme déjà évoqué avec Etienne. Celles-ci peuvent se révéler lorsque l'attention du groupe classe se concentre plus sur l'activité ludique que sur l'objectif pédagogique de la situation comme observé dans le cours de Nathan.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, observation de la séance

L'avatar contrôlé par la joueuse se retrouve devant un pont que l'armée française doit détruire. Nathan : « Alors, justement, vous autres, soyez attentif au décor. » Le reste de la classe ne s'y intéresse pourtant guère et assaille la joueuse de multiples directives pour réussir son objectif. On retrouve les mêmes difficultés de concentration qu'avec *Assassin's Creed*.

Nathan ne parvient pas à emmener les élèves, impliqués dans la partie, vers une discussion autour de l'esthétique du jeu. Lors de la séance, j'ai d'ailleurs immédiatement inscrit dans mes notes la similitude entre cette tension dans l'usage de *Soldats Inconnus* et celle observée dans le cas d'Etienne précédemment, ou encore dans ce passage du cours d'Adrien avec *Assassin's Creed Unity*.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

L'avatar contrôlé par la joueuse au tableau s'élève sur les toits de Versailles et poursuit son parcours dans une ambiance propice à la rigolade, ses camarades s'amusant de la voir sautiller sur les immeubles. Pendant ce temps, Adrien précise que les bâtiments sont pourvus de nombreuses prises pour faciliter les déplacements du joueur. Il tente de poursuivre en décrivant certains monuments du jeu mais la classe s'intéresse à autre chose : la joueuse escalade un pan de mur à main nue au lieu d'utiliser l'échelle, pourtant juste à côté d'elle, ce qui déclenche, une nouvelle fois, l'amusement général.

La tension peut aussi naître lorsque l'enseignant donne trop de possibilités d'actions aux élèves. Par exemple, dans la simulation urbaine de *Cities Skylines*, Bastien offre toute latitude aux différents groupes de sa classe pour aménager leur territoire en fonction de leur spécialité. Or, les ambitions d'un groupe, celui en charge des industries par exemple, peuvent entrer en opposition avec celui responsable des espaces verts, et provoquer un début de chahut dans la classe. De mon observation, la plupart des élèves de cette séance affichent une attitude que l'on pourrait qualifier de ludique. Lorsqu'ils réagissent à ces conflits d'acteurs géographiques, ils jouent le rôle demandé par Bastien : conseiller municipal spécialisé dans les transports ou dans les activités culturelles par exemple. De plus, ces querelles sont teintées de second degré : ils s'amusent à défendre l'intérêt de leur groupe. L'instabilité ne passe donc pas ici directement par l'interaction avec le dispositif mais par la mise en place pédagogique de Bastien et la répartition des élèves selon des rôles précis. Un manque de connaissances disciplinaires conduit également à entrer en tension avec l'activité ludique proposée¹.

¹ On peut renvoyer aux exemples sur la transmission de la vassalité avec *Crusader Kings II* ou les difficultés en langue des joueurs de *Bury me my love*. Voir p.306 et 316.

Ces tensions observées entre la forme ludique et la forme éducative se rapprochent d'autres exemples de dissensions entre une activité proposée et l'appropriation effective des utilisateurs en contexte éducatif. Des travaux en didactique rapportent en effet des divergences autour de l'utilisation d'objets dans plusieurs disciplines. En éducation physique et sportive, certains élèves détournaient des objets destinés à un cours de cirque (cerceaux, plots...) pour s'amuser alors que l'enseignant attendait logiquement qu'ils réalisent le travail demandé (Adé et al., 2009). De même, dans un cours de géographie en collège, l'enseignante distribue des photographies de sites touristiques à étudier. Cependant, pour des élèves bavardant entre eux pendant le travail demandé, « les photographies évoquaient plutôt d'emblée le plaisir de la baignade et les réminiscences agréables du séjour en classe de neige » (2009, p. 131). La scolarisation de certaines pratiques culturelles provoque également des tensions similaires. Par exemple, la mise en discipline scolaire du théâtre entraîne des comportements d'élèves opposés aux prescriptions des enseignants (Lemêtre, 2015b). Les élèves sont parfois déçus par certains exercices proposés, empreints d'un sérieux et d'une exigence scolaire bien éloignée de la dimension ludique et divertissante qu'ils se représentaient. Les enseignants doivent faire preuve d'autorité pour recadrer les engagements vers les objectifs prévus. De la même manière, mais hors des murs de l'école, Jack Guichard rend compte d'une expérimentation menée à la Cité des enfants dans les années 1990 (Guichard & Martinand, 2000, p. 126-127). Afin de faire comprendre la logique de l'incrustation vidéo, les médiateurs avaient installé un panneau incliné surmonté d'écrans, sur lequel les enfants devaient s'allonger. Sur les écrans était projetée l'image de l'enfant installé sur le panneau incrustée dans des images aériennes. L'image finale donnait à voir l'enfant en train de voler au-dessus d'un paysage. Seulement, selon Guichard, les enfants étaient plus concentrés sur le fait de se déplacer sur le panneau incliné qui leur rappelait plutôt un mur d'escalade à parcourir que sur le processus d'incrustation vidéo. On peut faire le parallèle avec les observations des cours avec *Assassin's Creed* où les élèves pouvaient plus s'engager dans l'escalade des bâtiments qu'être attentifs aux précisions historiques de leur enseignant. Par conséquent, en ne prenant pas en compte l'appropriation possible des utilisateurs du dispositif, le jeu vidéo porte « le risque de communiquer le spectacle de la science au lieu de la science elle-même » (2000, p. 181).

Les cas où les élèves s'investissent massivement dans l'aspect ludique de l'activité et délaissent la visée pédagogique de l'enseignant relèvent assez bien d'une « posture première » identifiée par Bucheton (2019, p.110). Par ce terme, elle désigne en effet le comportement d'élèves s'engageant dans une tâche sans en avoir compris les enjeux didactiques. Une séance pédagogique avec un jeu vidéo peut être jugée satisfaisante sur le plan de l'implication des élèves à jouer mais peu convaincante sur le plan du lien avec le travail demandé. De même, ces exemples montrent le caractère potentiellement instable d'une situation de classe. Les tensions provoquées par l'introduction d'un dispositif ludique en situation pédagogique

entraînent un dilemme chez les enseignants : doivent-ils intervenir au risque de détruire l'attitude ludique des élèves ? Peuvent-ils au contraire les laisser faire et profiter des possibilités offertes par un jeu vidéo tout en assumant de mettre en péril les objectifs du programme ? Pour résoudre, voire anticiper, ces tensions, les enseignants de l'enquête choisissent souvent de cadrer l'activité ludique des élèves.

II. Réguler le jeu : une posture dominante de contrôle

Comme l'avait déjà remarqué Larry Cuban (1997), les enseignants tendent à favoriser les outils qui renforcent leur contrôle sur la classe. Celui-ci peut tout d'abord se manifester par l'adaptation du logiciel en lui-même. Antonin, enseignant stagiaire en histoire-géographie, propose une séance à l'aide du jeu de construction de cités grecques *Le maître de l'Olympe*, en collaboration avec sa tutrice. Les élèves étaient répartis par binôme sur chaque ordinateur de la salle informatique. Afin d'éviter les errements de ces jeunes élèves dans le jeu, Antonin avait déjà préparé une partie du jeu avec l'ensemble des bâtiments remarquables d'une cité grecque : « Au final, ils n'ont pas tellement joué. Ils ont surtout observé, en fait avec la souris, le clic droit pour savoir un peu ce qu'ils étaient en train de regarder. » Les élèves étaient avant tout des observateurs et devaient décrire les bâtiments sur une feuille d'activité à l'aide des annotations du jeu disponibles en cliquant sur les monuments. Ce contrôle est interne au dispositif et permet de faciliter l'accompagnement de l'enseignant en classe. Le plus souvent, les enseignants doivent cependant intervenir eux-mêmes sur les actions en jeu des élèves. Parmi l'ensemble des postures d'étayage définies par Bucheton, nous allons nous intéresser à la posture de contrôle. Elle sert à cadrer la situation dans la mesure où le professeur prend en charge « la médiation de toutes les interactions des élèves » au cours d'un enseignement qui « se fait souvent en frontal » (Bucheton, 2021, p. 100).

A. Gérer les décisions en jeu pour contrôler l'incertitude

Les extraits suivants du cours d'Etienne montrent comment l'enseignant dirige l'activité en jeu des élèves.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Jules incarne à ce moment-là un aigle qui lui permet de prendre de la hauteur pour observer une cité antique. Théo, un élève particulièrement agité depuis le début de l'heure, réagit une nouvelle fois à des éléments ludiques : il aperçoit en effet rapidement la mention du mot « boost » à l'écran permettant à l'oiseau d'aller plus vite. Théo demande à Jules d'actionner cette touche mais Etienne, l'enseignant, intervient pour donner un objectif plus didactique : « Montre-nous Jules à quoi ça ressemblait Olympie ». Jules oblique alors vers un temple que les élèves reconnaissent comme étant celui de Zeus. [...] L'élève suit donc le fil d'Ariane tout en rentrant volontairement dans d'autres personnages afin d'amuser ses camarades. Le point en surbrillance de la prochaine station est en vue

quand Etienne intervient : « Stop, ne bouge plus ! ». Le joueur arrête son avatar devant un stade où des lutteurs s'entraînent pour les jeux. Etienne leur demande donc de décrire la scène avant de lancer la nouvelle station.

Tout d'abord, afin d'éviter un débordement, Etienne canalise l'attention des élèves. L'intervention de Théo, relative à l'amusement provoqué par le maniement de l'aigle, peut provoquer une tension dans le déroulé du cours, si le reste de la classe le suit. Afin de prévenir ce risque, Etienne intervient donc pour diriger le parcours de son élève à l'écran vers l'un des objectifs de son cours : la description du sanctuaire d'Olympie. Dans le deuxième extrait, le cadrage d'Etienne est plus fort. Il demande directement à l'élève d'arrêter ses mouvements, d'immobiliser son avatar, et propose au reste de la classe de commenter la scène à l'écran. Comme le montre le cas d'Etienne, les enseignants de l'enquête contrôlent parfois strictement l'activité du jeu. En orientant les mouvements du joueur, ils altèrent le caractère de décision propre au jeu. S'engager dans une activité ludique, c'est non seulement décider de jouer mais également prendre « une succession de décisions » (Brougère, 2005, p. 34) dans le jeu lui-même. Dans les différents cas observés, Adrien est sûrement l'enseignant qui illustre le mieux cette dimension de l'activité enseignante avec le jeu vidéo. Je retranscris ici plusieurs moments de sa séance où les élèves viennent manipuler *Assassin's Creed Unity* au tableau pour parcourir la ville de Versailles à la veille de la Révolution française.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Pour éviter un tâtonnement trop long et nuisant au déroulé du cours, Adrien guide la joueuse en lui conseillant d'escalader un bâtiment précis tout en lui indiquant les touches à actionner [...]. La reprise du jeu nécessite un cadrage strict de la part du professeur : « tu descends et tu appuies sur le [bouton] rouge en descendant ». [...] Une fois au sol, Adrien lui donne une instruction : s'infiltrer dans la salle des états généraux. Les consignes de l'enseignant sont fréquentes et précises. Il l'arrête d'abord dans sa course pour lui demander « d'aller doucement » afin de ne « pas se faire repérer ».

Ces extraits, non exhaustifs, se situent tous pendant le cours avec sa première classe de 4^e. La séance suivante avec son autre classe du même niveau se déroula de la même manière. On constate qu'Adrien dirige pas à pas les décisions en jeu des élèves qui se succèdent au tableau, au point qu'ils n'ont jamais véritablement l'initiative. Il n'utilise pas la posture de contrôle dans le même but qu'Estelle qui voulait modérer les performances d'un élève surtout désireux de montrer sa maîtrise, ce qui l'éloignait d'une attitude de « jeu sérieux ». Adrien contrôle l'activité de jeu des élèves pour éviter des maladresses et arriver au but voulu. Les touches à presser sont souvent indiquées explicitement par l'enseignant, tout comme la direction à prendre. Lorsqu'Adrien commente l'intérêt historique des lieux, le temps de l'explication peine parfois à correspondre au rythme rapide du jeu.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

L'avatar du joueur arrive sur la place du marché de Versailles mais passe trop vite au goût d'Adrien qui était occupé à détailler les produits que l'on pouvait y trouver à l'époque. Il est obligé d'ordonner à l'élève de revenir en arrière pour finir son explication.

Le contrôle du jeu est d'autant plus crucial qu'il détermine le bon déroulement du cours : Adrien souhaite arriver jusqu'à l'évènement des états généraux pour que les élèves puissent compléter leur fiche d'activité. Ce contrôle de l'enseignant sur les décisions du joueur est une réponse à l'incertitude du jeu et de la situation d'enseignement. Le contrôle d'Anthony se situe à un autre niveau de l'interaction entre lui, les élèves et le jeu proposé. Il utilise *Where is cat*, un jeu qui consiste à cliquer sur un chat caché dans la pièce d'une maison. À chaque réussite, la pièce change et le joueur doit à nouveau se mettre à la recherche du félin.

Anthony, 33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*, observation de la séance

Le jeu est projeté au tableau et les élèves doivent lever la main pour dire où se trouve le chat en faisant une phrase complète. L'action, c'est-à-dire le fait de cliquer sur le chat, est réalisée par Anthony uniquement lorsque la réponse est correcte (Figure 87).

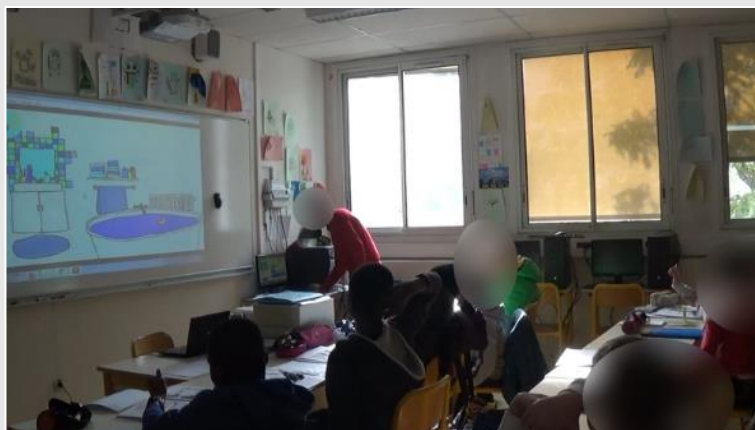


Figure 87 - Anthony effectue la manipulation sur l'ordinateur relié au tableau à la place des élèves.

La posture de contrôle d'Anthony permet d'éviter les perturbations que pourrait éventuellement provoquer la prise en main du dispositif par les élèves. Il applique la décision de l'élève, à partir du moment où celle-ci est la bonne. Le *gameplay* du jeu est donc en partie effacé et remplacé par des échanges verbaux. Dans le cours observé, utiliser *Where is cat* revient à réaliser une séance de questions-réponses, les élèves restant dans une posture scolaire.

À la posture dominante de contrôle de l'enseignant correspond ce que Bucheton appelle le « jeu fermé des postures » des élèves (2021, p. 124). Ce dernier est cependant qualifié de « délétère » (*ibid.*) pour la réflexivité et les initiatives des élèves mais également pour l'atmosphère de la séance. Son contrôle strict de la séance bride en effet les initiatives de ses élèves, or la séance se déroule dans une atmosphère détendue, tout en étant studieuse. En

effet, on peut entendre quelques plaisanteries et un vocabulaire volontairement relâché comme décrit dans le chapitre 5 : toutefois, elles sont uniquement le fait d'Adrien et non des élèves. Dans les cas précédents, les élèves des classes observées alternent entre une posture première, lorsqu'ils réagissent aux éléments les plus ludiques, et une posture scolaire quand ils écoutent attentivement les explications de leur enseignant. Adrien sollicite en effet assez peu les élèves durant la séance. La posture de contrôle définie par Bucheton, adaptée ici à l'activité ludique des élèves, est en réalité multiple. Elle ne vise pas simplement à guider le joueur mais elle permet également la remodalisation de l'activité ludique en activité pédagogique.

B. « Mon ennemi, c'est le temps » La posture de sur-étayage

Dans son manuel de pratiques en classe, Jeremiah Mc Call mentionne la possibilité pour l'enseignant de manier lui-même le jeu au tableau pour une meilleure maîtrise : « Le fait que l'enseignant contrôle le jeu permet aux élèves de se concentrer sur la simulation elle-même, et non sur les problèmes liés à son contrôle ». (2011, p. 70, notre traduction). Dans certains cas, le contrôle des enquêtés ne suffit pas à faire avancer l'activité. Bucheton détermine alors la « posture de sur-étayage » lorsque les enseignants doivent accentuer leur posture de contrôle au point de faire la tâche demandée à la place des élèves.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Etienne baisse lui-même le son du jeu pour que les élèves puissent se concentrer sur son objectif disciplinaire : « Est-ce que vous pouvez m'aider à répondre aux questions ? ».

Une partie d'entre eux n'écoute pas et reste à regarder l'écran. Etienne est obligé de confisquer la manette des mains du joueur pour reprendre le contrôle de la séance et enfin obtenir des réponses à ses questions.

Dans le cas décrit ici, Etienne reprend la manette pour mettre un terme à l'agitation naissante, les élèves restant concentrés sur les manipulations de la joueuse à l'écran. Cette action arrête l'activité de jeu au tableau. Elle est cependant à distinguer de la posture de sur-étayage des enseignants qui consiste à réaliser les actions de jeu à la place des élèves.

1) Le manque de maîtrise du jeu

Quand les enquêtés adoptent cette posture, il faut distinguer les interventions visant à prendre les décisions de jeu à la place des élèves et celles censées leur faire apprendre les mécaniques de jeu, déjà étudiées précédemment¹. Nous allons donc nous intéresser au premier cas. Les élèves de Bastien devaient jouer par binôme à *Crusader Kings II*, un jeu de stratégie. Si Bastien expliquait en entretien qu'il souhaitait plutôt rester en retrait lors de la

¹ Voir p.319 : Apprendre à jouer : le curriculum réel ?

partie, l'observation du cours est néanmoins révélatrice de cette posture de sur-étayage. La situation suivante se déroule après une heure et onze minutes de jeu pour un groupe composé de deux élèves.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Crusader Kings II*, observation de la séance

Bastien arrive auprès d'un groupe d'élèves : « Alors, est-ce que ça avance ? » Les élèves font alors part de leur difficulté à comprendre les mécaniques de jeu. Pendant plus d'une minute, les échanges sont confus entre rappels des règles par l'enseignant et incompréhensions des élèves. Bastien, qui avait repris le contrôle du jeu entre temps, est en train de gagner une bataille contre un seigneur ennemi. Bastien, avec enthousiasme : « Voilà victoire, ça y est, on y arrive, voilà c'est ça ! »
Une élève tempère : « Mais monsieur c'est parce que vous le faites pour nous en fait »

Cette description traduit bien une partie des interventions de Bastien au cours de cette longue séance de trois heures. À cause du manque de maîtrise du jeu par les élèves, Bastien est obligé d'intervenir lui-même pour faire avancer la partie. Ce cas de figure, qui se renouvelle plusieurs fois au cours de la séance, est loin de satisfaire l'enseignant.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Crusader Kings II*, entretien post-observation

Pour moi c'est un peu un échec [...] alors des fois je leur redonne la souris très vite, je commence à prendre et je me dis « vas-y, fait », sauf qu'à un moment donné, je me dis aussi bon je suis en train de lui dicter quoi faire avec la souris mais c'est vrai que quand je la prends, j'estime que c'est un peu problématique où l'élève peut ne plus suivre il peut... il n'est plus dans le jeu forcément donc... c'est le prof qui joue, voilà.

La reprise de contrôle, voire le « faire à la place », peut s'expliquer par la culture ludique insuffisante de certains élèves, nécessaire à la prise en main de jeux vidéo exigeants, comme nous l'avons montré dans le précédent chapitre. Elle peut être également attribuée au souhait de maîtriser le temps de la classe. Il apparaît en effet que l'introduction d'un outil peut entraîner une difficulté supplémentaire dans la gestion du temps des enseignants au cours de leur pratique (Assude, 2005).

2) Le manque de temps

Parmi les différentes études sur le temps dans l'enseignement recensées par Chopin (2010), nous nous limiterons à l'analyse de la gestion du temps *in situ*. « Mon ennemi, c'est le temps » m'explique Adrien à la fin de ses séances de 4^e. En effet, ses différentes actions de direction, issues de sa posture de contrôle du jeu, visent à parvenir au point prévu avant la fin de l'heure. Le paroxysme de ce processus intervient lorsqu'il doit reprendre la manette pour terminer la séance, ce qu'Adrien fera lors des deux séances avec sa classe de 4^e.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Première séance

Adrien donne une mission à l'élève au tableau : s'infiltrer dans la salle des états généraux. Les consignes de l'enseignant sont fréquentes et précises. Il l'arrête d'abord dans sa course pour lui demander « d'aller doucement » afin de ne « pas se faire repérer ». La première tentative de la joueuse est un échec, car elle se fait repérer par des gardes, mais cela donne l'occasion à Adrien de montrer une certaine logique : le personnage ne peut pas rentrer dans ce lieu car il n'est député d'aucun ordre. Deux autres élèves se succèdent sans plus de réussite, ce qui entraîne la reprise en main d'Adrien, sous les légères contestations de certains élèves : « il faut qu'on avance » justifie-t-il. Prenant un chemin de traverse radicalement différent des précédentes tentatives, Adrien arrive rapidement sur l'un des toits ce qui lui donne une vue surplombant l'attroupement de députés du tiers-état. Il explique à ce moment le mécontentement de ces derniers de se voir écarter des premières réunions privilégiant les échanges entre le Roi et les deux autres ordres.

Adrien peine à atteindre le moment du discours de Louis XVI pendant la réunion des états généraux. Lors de l'heure suivante, Adrien choisit de procéder autrement pour mener sa séance.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Deuxième séance

Marqué par le cours précédent où cette partie était très chronophage, Adrien ne change pas de joueuse et décide de guider très strictement la progression en lui indiquant précisément les endroits où elle doit passer. L'avatar arrive à la bonne porte, celle de l'Hôtel des Menus Plaisirs, qui reste fermée aux membres du tiers état. C'est le moment que choisit Adrien pour reprendre la manette « pour gagner du temps ». Adrien prend le contrôle du jeu, tout en vérifiant, un peu inquiet, le temps restant. Cette reprise en main intervient plus tôt que dans le dernier cours. Rompu à l'exercice d'infiltration, Adrien rentre sans difficulté dans l'Hôtel des Menus Plaisirs.

Cette reprise en main du jeu par Adrien illustre bien le recadrage opéré par les autres enquêtés suite à leur première expérimentation d'un jeu vidéo¹. Le temps de la classe est un marqueur important des dilemmes et des imprévus que les enseignants doivent gérer (Bucheton, 2021, p. 84). Dans ce cas de sur-étayage, les interventions des enseignants peuvent être qualifiées de « chronogènes » (Chopin, 2010, p.17), c'est-à-dire qu'elles visent à faire avancer le temps didactique. Ces interventions se font au détriment de l'activité ludique des élèves. D'autres enseignants ont des stratégies différentes pour accélérer le temps de la classe en se substituant aux élèves, à l'image de Cédric lors de cours de technologie dans lequel le jeu *Minecraft* est mobilisé.

¹ Voir p.283 : L'évolution de la séance : entre accentuation du contrôle et improvisation maîtrisée

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, observation de la séance

Les élèves devaient construire l'extérieur du dôme. Après un tour d'une dizaine de minutes dans la salle pour observer les autres groupes, je retourne vers le premier pour constater leur avancement. Devant mon étonnement en découvrant le dôme déjà construit entièrement, j'échange avec eux :

RV : C'est facile de faire tout ça ?

Élève : Bah ça va parce que le prof il arrive à faire ça tout en programmant

RV : Le dôme, c'est le prof qui l'a fait ?

Élève : Nous on a fait les calculs [...] le prof le fait en un seul coup, c'est plus rapide

Voyant que je discute avec des élèves, Cédric s'immisce dans la discussion :

« Je ne leur demande pas de construire le dôme, par contre elles doivent me donner toutes les dimensions : centre, hauteur, largeur, longueur, matériaux utilisés. Si elles ne me donnent pas toutes les infos, je refuse de construire le dôme... Et après, je trouve que c'est du fastidieux que de leur faire construire un dôme pour rien »

Au contraire d'Adrien qui reprend matériellement le contrôle sur l'activité, Cédric a configuré *Minecraft* pour faire en sorte de contrôler la construction du bâtiment souhaité. Une fois que des élèves lui fournissent les éléments du programme attendus (« centre, hauteur, largeur... »), il peut, depuis son ordinateur, construire automatiquement le dôme pour les élèves : « quand ils ont besoin de construction et qu'ils sont un peu à la peine, je vais aller les aider à construire par exemple, un énorme dôme, plutôt qu'ils passent trois heures à construire un dôme ce qui n'apportera strictement rien s'ils ont compris. Hop, en quelques commandes, je vais leur construire ».

Ces interventions des enquêtés pour orienter l'activité des élèves rappellent les observations d'Anne Cordier (2011) sur le travail des documentalistes en collège. Dans le cadre de séances de recherches d'informations sur Internet, ces enseignants s'appuient peu sur les compétences des élèves et préfèrent les réorienter sur des logiciels documentaires plus légitimes et efficaces à leurs yeux. Pour ce faire, les manipulations sont réalisées par l'enseignant-documentaliste à la place des élèves, avec une grande rapidité d'exécution, rappelant celle de Bastien sur *Crusader Kings II*. Ce sur-étayage des enseignants vise à intervenir, parfois « dans l'urgence » pour reprendre l'expression de Perrenoud (1996), afin de combler une absence de connaissances techniques, que cela soit d'un logiciel ou d'un jeu vidéo, dans le temps contraint et limité des horaires scolaires.

Les sur-étayages de Bastien et Adrien sont les situations de reprise de contrôle les plus prononcées que j'ai pu rencontrer. Ces deux enseignants interviennent généralement très vite lorsque les élèves sont en difficulté dans la maîtrise du jeu. D'autres enseignants agissent de manière moins directe, comme Chloé dans l'extrait suivant.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, observation de la séance

La séquence filmée dure cinq minutes et trente secondes. Deux élèves jouent dans le couloir sur leur tablette. Ils sont devant le cadavre de l'araignée, ce qui leur fait penser à des anecdotes personnelles (araignée dans leur chambre...) Ils en parlent une minute avant que Chloé les recadre : « On avance

ou quoi ? Qu'est-ce qu'il peut faire votre personnage ? Comment vous faites pour décrocher sa patte ? » Ils lui expliquent qu'ils ne peuvent pas faire cette manœuvre mais elle insiste, en leur faisant comprendre que leurs doigts sont mal placés sur la tablette. Ils n'y arrivent tout de même pas malgré l'aide d'une élève d'un autre groupe qui vient les conseiller. Assise à côté, Chloé leur demande : « Je peux essayer ? » En une trentaine de secondes, elle arrive à les débloquer puis leur rend la tablette.

Comme nous le verrons par ailleurs, Chloé adopte plutôt une posture d'accompagnement, voire de lâcher-prise, dans la majorité du temps de jeu des élèves. Il lui arrive plus rarement de reprendre le contrôle. Quand elle choisit de le faire, comme ci-dessus, elle le fait de manière très progressive en leur donnant tout d'abord des pistes pour réussir (« Qu'est-ce qu'il peut faire votre personnage ? »). Ce n'est qu'après cinq minutes de différentes tentatives qu'elle demande aux élèves de tenter leur chance. Dans la formulation, sa démarche (« Je peux essayer ? ») contraste avec la reprise en main d'Adrien, pressé par le temps (« Il faut qu'on avance »). Dans les faits, le but est le même : contourner les difficultés des élèves en faisant à leur place. Cependant, les deux situations diffèrent du fait des processus pédagogiques dans lesquelles les jeux s'insèrent. L'utilisation du jeu vidéo par Adrien, afin d'illustrer un événement historique, correspond à la popularisation du savoir. Le but est explicitement la découverte de nouvelles notions, ce qui explique le cadrage strict de l'activité. Chloé recherche davantage à solliciter des compétences sociales, comme la coopération entre les élèves, et cherche à comparer *Limbo* avec des œuvres littéraires et cinématographiques ce qui situe plutôt la séquence dans le processus d'esthétisation du divertissement.

C. Le tissage rendu possible par le contrôle du jeu

Bucheton définit le tissage comme suit : « Les gestes de tissage contribuent à donner du sens aux apprentissages en reliant les tâches proposées aux apprentissages précédents et futurs ou à d'autres disciplines, en associant aussi l'extrascolaire : l'expérience quotidienne et l'expérience du monde » (2019, p.249). Selon les données de Bucheton, ces gestes sont minoritaires dans les pratiques des enseignants¹. Dans l'échantillon, les enquêtés le font cependant régulièrement dans le cas où le jeu est contrôlé par les directives enseignantes. L'étude des gestes de tissage donne à voir comment les enquêtés relient l'activité de jeu à d'autres sujets, comme le programme ou des préoccupations extrascolaires. Ces gestes de tissage sont à distinguer des séances de débriefing, prenant place dans des séances séparées de celles dédiées à la pratique du jeu. Devant la difficulté pour les élèves de mobiliser des connaissances historiques en même temps que la pratique du jeu, Nathan ne lia *Soldats Inconnus* avec le programme d'histoire qu'une fois la partie terminée, en réalisant notamment une carte heuristique au tableau. Bucheton propose de classer les gestes de tissage en trois catégories : les parallèles avec des sujets d'actualité, les liens entre la tâche imposée et le reste

¹ « 7%, c'est le pourcentage de l'ensemble des gestes pour les trois catégories de tissage » (Bucheton, 2021, p.90)

de la leçon voire du programme et la phase d'« institutionnalisation du savoir » (Bucheton, 2021, p. 90) quand l'enseignant fait le bilan de ce qui a été appris à la fin du cours.

1) Faire le lien avec l'actualité

Pour donner du sens à l'activité de jeu, Etienne essaye de faire des liens entre le passé et le présent à plusieurs reprises pendant l'heure.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

La visite guidée porte sur la triche parmi les participants aux Jeux olympiques pendant l'antiquité. Etienne : « Vous avez trouvé un endroit au collège où on pourrait mettre des statues de tricheur ? » La question est accompagnée d'une plaisanterie sur un élève qui semble avoir été coupable de tricherie au cours de l'année. Etienne fait un parallèle avec l'actualité et l'expulsion de la Russie de la prochaine compétition¹.[...] La statue de Zeus est immédiatement escaladée par l'avatar sous les commentaires amusés des élèves sur le tatouage porté par Zeus, « un ajout du jeu vidéo » précise Etienne. Il tente ensuite de faire le lien avec le présent : « Est-ce que cette statue est encore présente en 2020 ? ». Jules émet l'hypothèse, validée par Etienne, que la statue a été détruite.

Ces gestes de tissage (raisons de la disparition de la statue de Zeus, anecdote sur l'élimination de la Russie ou une pique à destination d'un élève tricheur en le comparant avec ceux des Jeux olympiques modernes) sont rendus possibles par le contrôle d'Etienne sur l'activité de jeu des élèves et le faible nombre de ces derniers. Pendant l'activité ludique, une autre manière de faire sens est d'élargir son but en ciblant d'autres domaines d'apprentissage.

2) Faire le lien avec le programme

Anthony, 33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*, observation de la séance

Il y a une concurrence entre les élèves pour savoir qui va répondre en premier. Le chat est toujours rapidement trouvé mais les échanges avec Anthony se situent plus sur le plan de la formulation et de la précision de la phrase. Anthony en profite pour questionner sur le vocabulaire d'autres objets. Après une bonne réponse donnée par l'un des élèves, il retourne au tableau pour montrer un objet du doigt : « Juste pour information, c'est quoi ça déjà ? » Trois élèves répondent tout de suite « Ballon de basket »

¹ L'observation se déroule en février 2020. En décembre 2019, les athlètes russes ont été expulsés des Jeux olympiques de 2020 et 2022 en raison de manquements aux règles anti-dopage.



Figure 88 : Anthony au tableau avec sa classe de Français Langue Étrangère. Le jeu *Where is cat* est projeté au tableau.

Gardant la maîtrise sur les interventions des élèves, Anthony peut orienter les échanges sur d'autres sujets (Figure 88). Dans les cas présents, il vérifie les acquis de vocabulaire appris lors de séances précédentes. Le contrôle important d'Adrien sur la pratique d'*Assassin's Creed* lui permet de lier l'histoire avec d'autres thématiques.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Une fois arrivé au sommet de l'édifice, Adrien redonne des directives à l'élève tenant la manette : il lui demande de faire tourner la caméra autour de l'avatar afin de montrer le paysage urbain de Versailles. Ensuite, Adrien s'adresse à la classe : « Pour vous permettre de reprendre conscience de ce qu'était Versailles à cette époque-là, aujourd'hui vous allez dans la ville de Versailles, c'est une ville énorme, c'est même le chef-lieu d'une académie de l'Éducation Nationale, il y a une continuité du bâti entre Versailles et Paris qui est constante. On a l'impression d'être dans une ville gigantesque mais Versailles au moment de la Révolution française, à chaque fois, c'est pour parler du lieu du pouvoir, comme maintenant on parle de L'Élysée, on parle du lieu de pouvoir du président de la République. Donc là quand on dit Versailles, on parle du château, on parle rarement du village de Versailles »

Les précisions d'Adrien sur la ville de Versailles interviennent après son strict guidage des déplacements de l'avatar. Il donne des détails en faisant un parallèle entre son statut actuel et son passé. Adrien adjoint également des notions de géographie (« une continuité du bâti ») et d'enseignement moral et civique (« L'Élysée [...] lieu de pouvoir du président de la République »). Une autre manière de tisser du lien est d'user de l'analogie. Les enseignants d'histoire le font régulièrement, comme nous l'avons vu avec Etienne pour les Jeux olympiques antiques et modernes. En suivant Didier Cariou, on peut en distinguer deux types: « les analogies sauvages rapprochent un savoir historique de la pensée sociale présente des élèves, les analogies savantes rapprochent un fait historique d'un autre fait du passé ou d'un élément de la pensée sociale contrôlé par les élèves. » (2004, p. 60). Les enquêtes mobilisent plutôt des analogies savantes, généralement hors des objectifs du cours. À l'instar d'Etienne avec les jeux Olympiques ou Adrien avec Versailles, les comparaisons, comme gestes de tissage, se font généralement entre la période historique étudiée et le temps présent.

Pour faire un rapprochement avec le chapitre en cours et compléter la fiche d'activité, Adrien doit passer par le menu d'options du jeu *Assassin's Creed* et profiter du contenu encyclopédique intégré dans le jeu.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Pour en savoir plus, l'enseignant demande à la joueuse d'aller dans le menu pause du jeu et d'ouvrir l'encyclopédie afin d'obtenir plus d'informations sur ce lieu. « Voilà le lieu où s'est tenue l'assemblée des états généraux » annonce Adrien devant la fiche définissant l'hôtel des Menus Plaisirs. Adrien peut demander aux élèves de répondre à l'une des questions de leur feuille d'activité : « Où et quand précisément se déroule cette assemblée ? » Pendant que les élèves copient sous la dictée de l'enseignant, la jeune fille attend patiemment les prochaines consignes.



Figure 89 - Adrien montre du doigt la date des états généraux qui vient d'apparaître à l'écran. Les élèves doivent la recopier sur leur cahier.

C'est une fois que le jeu est contrôlé et orienté que les gestes de tissage peuvent se faire. Dans le cas présenté ici (Figure 89), Adrien, comme dans le reste de l'heure, impose à l'élève d'ouvrir les fiches pédagogiques intégrées au jeu (« J'essaye à chaque fois de remettre le côté historique »). C'est ici que le tissage peut se faire, dans un rapport à l'écrit qui tranche avec la pratique d'un jeu vidéo. Le plus souvent, les enseignants d'histoire émaillent l'interaction par des réflexions sur l'exactitude historique du jeu. Adrien et Etienne profitent des rares moments où ils ne doivent pas guider l'élève qui tient la manette pour mettre en garde la classe sur les erreurs contenues dans le jeu.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Le parcours de toit en toit de l'élève-joueur est une nouvelle fois accompagné des précisions d'Adrien sur les éléments fantaisistes d'*Assassin's Creed* : les cordes présentes entre les bâtiments sont avant tout là pour permettre à l'avatar de se balader librement. [...] Les éléments jugés irréalistes sont le plus souvent ramenés aux capacités physiques hors normes du héros, ce qui était régulièrement souligné par Adrien pendant la séance.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Flavien, l'élève à la manette, monte sur un cheval. Cette autre manière de se mouvoir pourrait tenter l'élève pour parcourir plus largement l'espace qui lui est proposé dans *Assassin's Creed Discovery Tour*. Flavien et son cheval trottent donc quelques instants dans l'arène de combat ce qui oblige Etienne à mettre en garde sa classe : « Il est évident que normalement les chevaux n'avaient pas le droit de passer par ici, on est dans un jeu vidéo donc là, ça n'a pas d'importance ».

Ces précisions, dont on ne donne ici que quelques extraits, sont régulières dans les gestes de tissage des enseignants d'histoire. Plus que dans d'autres disciplines, les enseignants de cette matière semblent plutôt méfiants envers les effets de la fiction sur les représentations historiques des élèves. Cette suspicion se matérialise d'ailleurs par un travail spécifique que nous traiterons ultérieurement¹.

Interrogés après les séances, les élèves rendent compte de l'écart entre la pratique du jeu à la maison et en classe, en soulignant l'apport de leur professeur : « C'est mieux d'être avec le prof parfois dans les jeux on peut pas comprendre des choses mais si on est avec le prof, on peut comprendre » (Élève de la classe d'Anthony, FLE, collège). Un élève de la classe de Faustine (Histoire, 6^e) explique la différence entre son expérience d'*Assassin's Creed* à la maison et ce qu'il a vécu en classe : « Avant je jouais à *Assassin's Creed* [...] mais je me rendais pas compte, je voyais pas vraiment ce bâtiment il s'appelait comment [...] je m'en fichais en fait, je voulais juste faire les missions qu'il y avait ». La description que cet élève fait de sa pratique d'*Assassin's Creed* rappelle la « perspective de l'action » (Bazile, 2018a) relative à ces expériences où l'excitation et la performance ludique prennent plus de place qu'un éventuel désir d'apprendre l'histoire. Les élèves de la classe d'Adrien, enseignant qui cadrerait strictement l'activité de jeu pour travailler la Révolution française avec *Assassin's Creed Unity*, témoignent de l'effet de la posture de leur professeur sur l'activité de jeu.

Élèves d'Adrien, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, entretien post-observation

Élève 1, garçon, 4^e : Ce qui est bien c'est qu'il montre que dans les jeux vidéo, y'a pas que l'aspect jouabilité où on doit faire des missions et tout ça, y'a plein de petits détails qui sont cachés et qui apportent du réalisme et qui apportent de la connaissance.

Élève 2, fille, 4^e : Sans le prof, le jeu c'est plus un jeu de batailles ou de guerre.

Élève 3, fille, 4^e : Ouais, on n'aurait pas pris le temps de regarder ce qu'il y a autour.

Élève 4, garçon, 4^e : On doit essayer de le faire le plus rapidement possible, sans regarder autour, voilà et sans regarder le contexte, ce qu'il y a dans le décor justement, et c'est hyper important, c'est lui qui, en arrêtant le jeu, nous l'explique.

Parmi l'ensemble de ces gestes, le « tissage retour » (Bucheton, 2021, p.90) qui consiste à faire le bilan des apprentissages à la fin du cours, est généralement absent. Lorsque la fin du cours approche, les enquêtés ont le plus souvent tendance à accélérer le temps didactique, parfois en adoptant une posture de sur-étayage comme nous l'avons vu avec Adrien. Le bilan

¹ Voir p. 414 : Une pratique pédagogique spécifique : travailler « l'esprit critique » en histoire.

pédagogique est renvoyé à une étape ultérieure, qualifiée parfois de débriefing, que nous étudierons dans le prochain chapitre¹.

La posture de contrôle, majoritaire dans les cas étudiés ici, ne consiste pas uniquement à une réduction de l'activité ludique. Dans d'autres cas, les enquêtés tendent plutôt à ajouter une dimension ludique à l'activité des élèves. Seulement, cet ajout n'est pas gratuit et vise également à faciliter le contrôle de l'enseignant sur le déroulé de la séance.

D. Gamifier pour mieux régner

Si les postures observées jusqu'à présent témoignent plus d'une « pédagogisation » de l'activité de jeu, certains enseignants usent du processus de « ludification ». Toujours en restant maître de la situation, les enquêtés peuvent favoriser des instants de compétition entre élèves, ou tentent d'aiguiser leur curiosité par des questionnements induisant, même brièvement, une énigme à résoudre. Certains enseignants vont même jusqu'à faciliter la pratique des élèves en ajoutant eux-mêmes des *cheatcodes*, c'est-à-dire des combinaisons de touche permettant d'obtenir des avantages facilitant la progression dans le jeu.

1) Le recours au quiz

Le cas de la séance d'Anthony est intéressant dans la mesure où il fait varier l'activité autour du même dispositif de jeu. Le premier exercice autour de *Where is cat* se déroulait exclusivement à l'oral : Anthony demandait aux élèves la localisation du chat sur l'image et il réalisait lui-même les clics sur l'ordinateur. Ensuite, Anthony a distribué des fiches d'activité aux élèves sur lesquelles ils devaient découper des images du jeu et les placer par rapport à un objet sur une feuille. Lors de la séance suivante, l'enseignant propose une autre mise en œuvre :

Anthony, 33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*, observation de la séance

Le cours de jeudi commence avec une autre utilisation du jeu : le dispositif est d'abord similaire à mardi, les élèves sont toujours en interaction avec l'enseignant. Les élèves ont une ardoise sur laquelle ils doivent écrire la bonne proposition de lieu (Figure 90). Ils sont également répartis par équipe. Avant chaque image du jeu, Anthony explique qu'il ne choisira que les 2 ou 3 élèves les plus rapides. Les bonnes réponses sont comptabilisées par Anthony dans un tableau des scores.

¹ Voir p. 395 : Jouer puis écrire : l'esthétisation du divertissement



Figure 90 - Le jeu des ardoises devant *Where is cat* (Anthony, FLE, Collège)

La complexification de l'exercice, alliant l'observation et l'écriture, s'accompagne d'une compétition par équipe via un système de points inscrits au fur et à mesure sur le tableau par Anthony. Les échanges donnent parfois lieu à des comportements de « mauvais joueur », notamment lorsqu'un élève s'estime, à tort selon l'enseignant, être le premier à avoir répondu. Il fait même semblant de pleurer, ce qui amuse l'ensemble de la salle.

Etienne utilise un dispositif similaire. Cette version du *Discovery Tour d'Assassin's Creed* sur la Grèce antique ajoute des questionnaires interactifs à la fin des visites guidées. L'utilisateur peut vérifier ses connaissances en lien avec les savoirs qui viennent de lui être exposés.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Etienne demande ensuite à Théo de déclencher le quizz de fin de visite. Les questions ne correspondent pas à celles de la fiche d'Etienne. Plus précises et plus difficiles, elles portent sur des éléments très factuels comme des noms de personnages historiques ou d'épreuves olympiques. Seule la réponse à la troisième question est correcte car elle correspond à une question de la fiche d'activité d'Etienne (le nombre d'épreuves au pentathlon).

Ces séances de questions-réponses se caractérisent par un fort engagement de la majorité des élèves, chacun voulant être le premier à donner la bonne réponse et à récolter des points pour son équipe et pour sa classe. On note immédiatement un enthousiasme de la part des élèves quand Etienne compare leur score à la classe précédente, entraînant une compétition entre eux, une ardeur que ne connaît pas la fiche de questions, plus marquée par l'obligation scolaire et la contrainte de l'écrit. Nous avons vu dans le chapitre 5 qu'Adrien utilisait également une compétition entre élèves par l'usage des ardoises, ces derniers expliquaient d'ailleurs en entretien apprécier ce moment de la séance¹. Anthony et Etienne soulignent également cette dimension en entretien.

¹ Voir p.210 :
Adrien, un « prof-cool » qui s'assume.

Anthony, 33 ans, FLE, Collège, *Where is cat*, entretien post-observation

RV : Ce qui m’a étonné quand je suis arrivé et que j’ai vu le passage avec les ardoises, je me suis dit, tiens en fait tu as gamifié le jeu, c’est-à-dire que tu as rajouté une dimension...

Anthony : (*Il me coupe*) De compétition. Ouais ouais en fait... je le fais assez régulièrement et souvent c’est un truc qu’ils aiment beaucoup, dès qu’il y a un peu de compétition de toute manière ils aiment bien, pour faire une petite révision et surtout pour que l’écrit soit plus ludique, je fais ça, et là du coup, ça les oblige aussi à faire attention à l’orthographe qui est un peu l’objectif tu vois

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin’s Creed Discovery Tour*, entretien post-observation

Etienne : Après en termes de notes, je ne mettrai jamais une note là-dessus je veux dire, je fais les zéro sur trois, deux sur trois (il fait référence aux quizz dans le jeu à la fin des visites guidées) voilà pour plaisanter au tableau pour qu’ils aient un souvenir visuel de récompenses.

RV : C’est marrant parce que dès que tu rajoutes un truc comme ça, ça les...

Etienne : ça les stimule, ça les motive ouais.

Les deux enseignants semblent décrire cette situation comme ludique (« l’écrit [...] plus ludique » ; « pour plaisanter [...] récompenses »). D’ailleurs, élèves et enseignants s’accordent pour dire que c’était l’un de leurs moments préférés de l’heure de cours¹. Etienne semble cependant un peu déçu par cet enthousiasme, sûrement parce qu’il remarquait parfois le manque d’entrain des élèves lors des promenades libres dans le *Discovery Tour*².

Sommes-nous pour autant en face d’une situation que l’on pourrait qualifier de ludique ? Pour répondre, il faut déjà partir des éléments qui semblent la définir comme telle : la distribution de points en récompense, la compétition pour susciter l’engagement et l’enthousiasme des élèves relèvent plutôt bien des logiques de gamification. Ces éléments ne sont pas propres au jeu, notamment le comptage de points que l’on retrouve plus généralement à l’école (Brougère, 2021) ou la compétition dans la pratique sportive. Le monde du travail a également imité ces pratiques du monde de l’éducation pour tenter d’accroître la productivité des salariés (Savignac, 2017). D’ailleurs, si elles servent à évaluer sur l’instant des acquis, ces deux séances de quizz ne sont pas comptabilisées dans les relevés de notes des élèves. Le fait d’être dénuées de conséquences sur le bulletin peut expliquer la joie des élèves et l’ambiance « bon enfant » qui peuvent se dégager de ces moments des séances, tout comme le souci des enseignants de préserver l’aspect relationnel de l’activité (Barrère, 2002a). En d’autres termes, cette compétition entre élèves est vécue comme un moment de « respiration » parmi d’autres activités sollicitant plus l’écrit, à l’instar de la

¹ Élève d’Anthony, garçon : « Mon moment préféré ? Avec les ardoises parce que ça permettait de voir qui était le meilleur ». Anthony : « les ardoises c’était sympa, en général ça fonctionne bien ils sont assez au taquet »

² Etienne : « je ne les ai pas trouvés très excités, voire même un peu mous, ça m’a un peu surpris... »

complétion d'une fiche de questions en parallèle de la pratique du *Discovery Tour* dans la séance d'Etienne. Cette « pointification » est souvent envisagée par les travaux en *game design* comme devant être intégrée au dispositif informatique pour rendre une situation ludique (Savignac, 2021). Or, dans les cas présents, cette gamification de l'activité n'est pas le fruit des seules mécaniques de jeu, elle est en réalité co-construite par l'enseignant qui ajoute lui-même des éléments qui permettent de contrôler l'activité : Anthony distribue les ardoises qui servent à écrire les réponses et inscrit les scores au tableau ; tandis qu'Etienne compare les résultats de ses élèves à ceux de la classe précédente pour attiser leur esprit de compétition.

Reste que cette vision de la gamification est critiquée pour l'appauvrissement (Bogost, 2014) du jeu qu'elle propose à travers ces aspects très restreints. Pour Lavigne, le recours à la pointification marque une « volonté de contrôle » (2014, p.493) des utilisateurs en leur faisant réaliser des actions simplistes et répétitives en échange de récompenses. Le recours à ce type de procédé peut également signifier la recherche de la mise en activité des utilisateurs, plus que le ludique de la situation. Dans le cadre de l'enquête, les enseignants optent précisément pour cette « pauvreté de la dimension ludique » (Potier, 2017, p. 402) en raison de la facilité avec laquelle ils peuvent la maîtriser et la contrôler.

2) La rare posture du magicien

Il est rare que les enseignants cadrant strictement l'activité utilisent la posture du « magicien » car elle implique une prise de risque. Elle consiste à « provoquer l'étonnement » (Bucheton, 2021, p. 101) chez les élèves en passant par des énigmes, des jeux de rôles ou des anecdotes. L'objectif est de susciter leur curiosité, notamment en laissant planer l'incertitude. Nous avons déjà observé cette posture précédemment, quand Pierre interrogeait Louna, la joueuse de *Papers, Please*, sur ses choix dans le jeu.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Après sa présentation de la ville de Versailles, Adrien s'adresse à l'élève qui tient la manette : « Là tu vas tourner très délicatement la caméra et vous, vous essayez d'apercevoir le château ». Ce dernier apparaît au bout de dix secondes de silence et d'observation.

Etienne essaye de faire de même en fin d'heure avec l'une des élèves manipulant le *Discovery Tour*.

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Discovery Tour*, observation de la séance

Etienne conseille à l'élève de s'éloigner du parcours de la visite guidée traitant de la viticulture à l'époque antique pour explorer les vignes aux alentours. Pendant que l'élève se balade, Etienne demande : « Elles sont où les vignes ? Vous les voyez ? » L'élève déplace très brièvement la caméra, et le reste des élèves les montre du doigt.

Ces instants ne durent que quelques secondes mais témoignent d'un bref moment d'interactions entre la classe, l'enseignant et l'élève maniant la manette. Ces moments sont rares et très contrôlés : les enseignants en sont à l'origine et les réponses attendues sont le plus souvent largement à la portée des élèves.

3) Réduire les contraintes, libérer le jeu

Les enseignants peuvent également ajouter une dimension ludique au cours en limitant les consignes ou en modifiant certaines options des jeux vidéo utilisés. L'accélération du temps didactique (Chopin, 2010) peut également entraîner une libération du jeu, et non pas uniquement sa restriction comme observée précédemment avec Adrien. Dans une première partie du cours avec le *Discovery Tour*, les visites sont scrupuleusement suivies et Etienne est plutôt positionné au fond de la classe. Dans un second temps, Etienne se montre plus présent au tableau, intervient plus souvent, et autorise les élèves à ne pas consulter toutes les visites guidées. Il préfère voir les élèves se concentrer sur des éléments architecturaux et guider la progression du joueur. Une fois que l'exercice scolaire est rempli, ici compléter la fiche de questions, Etienne les encourage à explorer les lieux sans passer obligatoirement par les visites guidées. Bastien semble également adapter la situation, en limitant l'aspect sérieux de la simulation urbaine *Cities Skylines*.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Cities Skylines*, observation de la séance

Lors d'un changement de groupe au tableau, Bastien se dirige vers l'ordinateur et se saisit de la souris et du clavier : « Alors attendez, je vais faire un truc tout de suite sinon on va jamais y arriver... ». Il ouvre les menus d'options du jeu : « On va se mettre en "argent illimité" parce que sinon... ». Les deux élèves du groupe jubilent.

Après plus d'une heure de cours, Bastien a pu voir les difficultés de certains élèves à manier le jeu. De plus, les élèves répartis par groupe doivent s'occuper d'un domaine de la politique de la ville (écologie, loisirs, transport...). Cette répartition entraîne une difficulté : en plus de devoir gérer les nombreuses mécaniques de jeu de *Cities Skylines*, les élèves doivent prendre en compte que le budget du jeu est commun à l'ensemble des groupes. Une prise de décision d'un groupe peut nuire à celles des autres, car, en entamant le budget, elle empièterait sur les possibilités de leurs camarades.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, *Cities Skylines*, entretien post-séance

RV : Le fait d'avoir mis le budget illimité aujourd'hui, c'est pour enlever des contraintes ? Mais du coup est-ce que tu ne t'es pas dit que ça pouvait limiter l'aspect simulation ?

Bastien : Alors là en fait c'est ça [...] comme je leur demande davantage, de faire des aménagements, construire etc., [...] peut-être que ça limite ce pan là, ça c'est vrai mais je me suis dit, comme la principale chose, [...] c'est de leur faire aménager des choses, là tu vois ils sont partis avec 500.000 oui j'aurai pu leur dire « vous avez tant de budget » mais j'ai pas préparé le truc assez, il aurait fallu

connaître tous les bâtiments...

RV : Que chacun ait un budget à eux en fait.

Bastien : Ouais c'était une contrainte de trop, mais je l'ai fait en cours de route, c'était au milieu du cours, où je me suis dit « ça passera pas » du coup j'ai quitté le jeu, j'ai activé le mode.

Pour ne pas bloquer le déroulement du cours, Bastien libère les élèves d'une contrainte et leur donne une plus grande liberté de décision dans le jeu. Cette facilité octroyée se fait cependant au prix de la rigueur de la simulation qui s'en trouve amoindrie. Que ça soit des interventions concrètes de l'enseignant pendant l'activité de jeu ou des modifications du dispositif, les différents cas évoqués dans cette partie montrent une posture de contrôle régulière et variée dans ces manifestations. Néanmoins, d'autres enseignants tentent de laisser une initiative plus importante aux élèves.

III. Laisser jouer les élèves est-il possible ?

Si le projet est d'utiliser un jeu vidéo pour ce qu'il est, cela devrait impliquer, contrairement à ce que nous avons observé et commenté dans ce qui précède, de laisser jouer les élèves sans contrainte. Par ailleurs, cela renvoie à l'idée de mise en activité des élèves valorisée dans les recommandations officielles¹. Les cas développés dans cette partie traitent de la posture d'accompagnement (Bucheton, 2021) des enseignants et permettent de voir comment, en prenant de la distance avec le dispositif, elle rend possible une activité ludique de la part des élèves.

A. Entre ludique et éducatif : la posture d'accompagnement

En choisissant d'accompagner les élèves, certains enquêtés les conseillent sur leur pratique du jeu, au lieu de strictement les diriger comme dans les cas précédents. D'autres enseignants tentent au contraire de laisser les élèves en complète autonomie.

1) Aider et guider la pratique du jeu

Les enseignants des lycées favorisés étudiés dans le chapitre 4 sont ceux qui variaient le plus leur jeu de posture pendant la séance. Certes, les interventions de Pierre dans *Papers*, *Please* rythmaient la pratique du jeu, mais elles consistaient à échanger sur les actions du jeu elles-mêmes, ce qui marque une grande différence avec les autres situations de l'enquête où l'activité de jeu est souvent instrumentalisée pour des objectifs disciplinaires. Quant à Estelle, une fois les consignes et le jeu compris, elle alterne ses allées et venues entre le groupe des

¹ Parmi celles-ci, on peut rappeler la loi d'orientation de 1989 souhaitant mettre l'élève au centre du système scolaire. Plus récemment, on peut également citer un rapport de l'inspection académique intitulée : « Mettre les élèves en activité au collège pour les former, les évaluer, les orienter » (Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n°2007-031, 2007).

testeurs, ceux qui manipulent le jeu, et le groupe des rédacteurs, ceux qui travaillent sur leur fiche d'activité. La répartition des rôles entre les élèves entraîne donc une variation des postures de l'enseignant. Lors de ses séances avec *Crusader Kings II*, la posture de Bastien est caractérisée par un nombre très élevé d'interventions auprès des élèves. Cette sur-sollicitation de l'enseignant se traduit souvent par une posture de sur-étayage, pendant laquelle Bastien doit réaliser les tâches à la place des élèves. Le reste du temps, il ne parvient pas à lâcher-prise et multiplie les gestes de guidage plus ou moins serrés. Les moments d'institutionnalisation du savoir sont par ailleurs assez rares, ce qui pourrait aider les élèves à situer les savoirs visés par l'enseignant (Bonnéry, 2007). En plus d'aider à la progression du jeu, Bastien doit veiller à la complétion de la fiche d'activité. Il effectue régulièrement des gestes didactiques à destination de l'ensemble de la classe lorsqu'il les juge nécessaires, notamment en rappelant aux élèves de noter sur la feuille certains événements historiques s'affichant à l'écran. Il retourne également souvent au tableau pour manipuler le jeu lui-même, ce qu'il fait à cinq reprises pendant la première heure de la séance. Lorsqu'il intervient sur les ordinateurs des élèves, c'est avant tout pour des raisons techniques et pour combler les lacunes de ces derniers. La disposition de la classe d'Alexis pour utiliser son scénario personnalisé dans *Ace Attorney* est semblable à la configuration de Bastien : les élèves jouent par groupes de deux devant le dispositif, ici une tablette. Or, la comparaison des deux séances montre des sollicitations radicalement différentes. En effet, Alexis est beaucoup moins sollicité que Bastien. Il peut se déplacer souvent dans la classe pour aider les élèves sur certaines mécaniques de jeu, reformuler des consignes, voire plaisanter à quelques reprises avec eux. Pourquoi cette différence avec le cours de Bastien ?

À l'inverse des élèves devant maîtriser l'exigeant *Crusader Kings II*, ceux d'Alexis sont en face d'un jeu très didactique dans lequel sont inscrites les définitions des métiers de la justice que les élèves doivent recopier sur la feuille d'activité. La classe étant occupée à cette tâche d'écriture relativement simple, Alexis peut se permettre de changer de posture, de prendre plus de distance vis-à-vis de l'activité des élèves, justement parce que le dispositif affiche les connaissances à sa place. Cette situation peut ressembler à celle d'Etienne avec le *Discovery Tour*, les visites guidées diffusant les savoirs visés. Cependant, Etienne est obligé de bien plus cadrer les actions des joueurs à l'écran et la transmission des connaissances, *Assassin's Creed Discovery Tour* étant un dispositif beaucoup plus ouvert et sujet aux tensions avec l'objectif didactique. Les enseignants utilisant *Minecraft* sont habitués à cette posture d'accompagnement, notamment dans le cadre d'une pédagogie de projet.

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, observation de la séance

Je pose la caméra devant un groupe plus avancé que les autres. Les filles manipulent le clavier et la souris mais sont guidées par un garçon. Le groupe peine à faire fonctionner une porte automatique

qu'ils doivent relier à un système électrique par l'usage de la *redstone*¹. Trois minutes après mon arrivée, Cédric s'approche pour expliquer une erreur et comment s'en sortir mais sans pour autant donner immédiatement la réponse : « Pour éviter un court-circuit, il faut mettre un truc isolant ». C'est à ce moment-là que le garçon reprend le clavier des mains de sa camarade. Il va directement dans les options pour choisir l'élément manquant. Après une première erreur, il choisit le bon matériau, avec la confirmation de son enseignant.

Cédric : « Voilà tu peux en mettre deux côte à côte, tu vois ça a le même effet que dans la réalité ». Il poursuit en expliquant le fonctionnement d'un circuit électrique. Son explication terminée, Cédric s'éloigne. Une minute après, Cédric me glisse : « tu vois Romain, les gros changements que ça apporte, c'est les discussions »

Dans cette intervention, Cédric trouve un certain équilibre dans son étayage comme expliqué par Saillot : « Lorsqu'un enseignant mobilise une posture d'étayage d'accompagnement, il doit penser à ce qu'il dit lorsqu'il aide l'élève afin d'être suffisamment clair et explicite sans tomber dans l'effet Topaze pour autant. » (2015, p. 135). Cédric intervient pour aider le groupe à avancer, sans recourir à l'effet Topaze qui lui ferait faire le travail à leur place. Il guide son élève vers la bonne réponse tout en ajoutant des gestes de tissage, pour expliquer le lien entre le jeu et des connaissances plus générales (« ça a le même effet que dans la réalité ».) La disposition et l'activité du cours de Christophe avec *Minecraft*, sont similaires à celles du cours de Cédric. Les élèves sont répartis en groupe à travers la salle et doivent réaliser une construction dans le jeu. Les deux enseignants accompagnent différemment l'activité des élèves. L'intervention de Cédric auprès d'un groupe d'élèves, décrite ci-dessus, est assez rare, il a en effet plutôt tendance à les laisser venir vers lui. À l'inverse, Christophe se montre plus présent auprès des élèves, notamment en encadrant l'activité de jeu au début et à la fin du cours par un échange avec la classe sur ce qui a été accompli pendant l'heure, un des rares moments d'institutionnalisation des savoirs observés pendant l'enquête. Il se déplace ensuite régulièrement auprès des différents groupes pendant l'heure et reste assez peu à son bureau. Une partie des enseignants de l'enquête adopte donc une posture d'accompagnement similaire, faite de guidage et d'aides ponctuelles, à défaut de pouvoir lâcher totalement prise et laisser les élèves en autonomie.

2) Le lâcher prise : une posture exceptionnelle

Les enseignants utilisant un seul dispositif de jeu au tableau, à l'instar d'Etienne ou d'Adrien avec *Assassin's Creed*, tendent plutôt à contrôler et à guider fortement l'activité des élèves. La disposition de la classe est similaire chez Nathan mais son approche est différente. En effet, sa posture est plus proche du lâcher-prise que de la posture de contrôle ou même d'accompagnement.

¹ Nom d'un matériau conducteur d'électricité dans *Minecraft*.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, observation de la séance

L'élève au tableau débute un nouveau niveau se déroulant dans la ville belge d'Ypres après le premier bombardement au gaz des forces allemandes. Nathan recadre : « Chut chut, messieurs dames, on laisse jouer tranquillement et surtout on regarde les détails ». Le reste de la classe n'est cependant pas très attentif et continue de suivre le parcours de l'avatar en plaisantant à voix haute.

Dans sa volonté de laisser jouer les élèves, Nathan intervient assez peu. Quand il le fait, comme le montre l'extrait ci-dessus, cela tient davantage à un rappel à se concentrer, dans le calme, sur le décor de la ville passablement détruit, permettant ainsi d'aborder les conditions de vie des civils pendant la Grande Guerre. Or, sa consigne orale se limitant à demander de regarder « les détails » ou « le décor », elle n'est pas suffisamment précise pour que les élèves se focalisent sur un point en particulier. Les gestes de Nathan se consacrent ensuite aux choix du niveau et de l'élève qui prend la manette. Lorsque les élèves pratiquent le jeu, il évite de trop intervenir.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, entretien post-observation

Nathan : J'étais plus observateur qu'autre chose. Mais j'aime bien regarder leur réaction, c'était intéressant.

RV : Tu évitais d'intervenir pendant qu'il jouait un petit peu, je trouvais.

Nathan : Ouais oui, j'aime bien les regarder [...] j'aime bien voir leur réaction pour voir l'appréhension de l'objet... pour voir si on a à faire à des réactions conventionnelles ou non...

Comme nous l'avons vu plus haut, les rares tentatives de Nathan de tisser des liens entre le jeu et le programme sont difficiles à réaliser pendant l'activité de jeu elle-même, les élèves étant concentrés plutôt sur les déplacements de l'avatar et les obstacles à franchir. Des résultats semblables ont été constatés avec d'autres enseignants ayant utilisé ce jeu (Vincent R., 2019). Karim (29 ans, enseignant en SEGPA, collège REP) l'a également essayé mais avec prudence : c'est lui qui dirigeait le jeu à la manette tout en commentant l'aspect historique. Il lisait également lui-même les fiches pédagogiques contenues dans le jeu¹.

Cette posture de lâcher-prise est également observable dans les séances de Chloé avec *Limbo* ou de Sébastien avec *Them Bombs*. Ces deux jeux requièrent assez peu l'aide des enseignants pour des raisons différentes. Tout d'abord, *Limbo* est pris en main relativement rapidement par les binômes des deux classes de 5^e, les élèves sollicitent peu Chloé pendant les parties. De plus, la pratique du jeu n'est pas accompagnée d'un travail écrit qu'elle devrait encadrer. Délestée de ces tâches, l'enseignante peut, un cours instant, utiliser son ordinateur pour remplir le cahier de texte sur le site du collège. Dans le cas de *Them Bombs*, la posture de Sébastien est nettement différente de celle qui le conduit à rencontrer des difficultés observées lors de l'usage de *Bury me my love*, pendant lequel il devait régulièrement intervenir

¹ Voir p.416 : Figure 102 - Fiche pédagogique intégrée à *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* sur le gaz de combat.

pour recadrer les élèves vers la pratique de l'anglais. *Them Bombs* est en effet utilisé avec une classe de 3^e option anglais renforcé. Ces élèves ont un bon niveau en anglais et respectent plus facilement la consigne générale de Sébastien, commune à la pratique de ces deux jeux : jouer en discutant en anglais. De fait, Sébastien se retrouve moins sollicité pendant l'heure, ce qui lui donne l'occasion, comme Chloé, de remplir quelques formalités administratives. Ces moments de jeu sont aussi l'occasion pour d'autres enquêtes, lorsqu'ils ne sont pas sollicités par les élèves, de passer le temps en regardant par la fenêtre de la salle ou de consulter leur téléphone, en d'autres termes, d'avoir un moment de relâchement. Une autre finalité de l'usage du jeu est dirigée vers l'enseignant lui-même (Goigoux, 2007) : « Après tu vois là où je suis moins épuisé, l'heure de liberté, j'interviens de temps en temps dans l'heure mais je suis moins épuisé que dans le cours sur Olympie tu sais où j'interviens au tableau, je les aide à répondre, là je reste en retrait, j'aide de temps en temps mais du coup, ça me repose un peu. » (Etienne, 35 ans, Histoire, Collège). En effet, lorsque les élèves sont concentrés sur le jeu, ou lorsque le dispositif diffuse lui-même le contenu à apprendre comme dans le cas des audioguides du *Discovery Tour* utilisés par Etienne, l'enseignant se déleste de son rôle de transmetteur de connaissances. Cette coupure reposante pour l'enseignant est possible lorsque le dispositif est globalement maîtrisé par les élèves, ce qui n'est pas le cas pour Bastien lors des séances avec *Crusader Kings II*.

Cette posture de lâcher-prise peut également rendre l'objectif pédagogique de la séance moins lisible pour les élèves. Par exemple, Chloé fait le choix de ne pas expliciter le but du cours en début de séance et de n'intervenir qu'à des moments exceptionnels¹. L'enseignante annonce simplement qu'ils vont jouer à un jeu. Si une feuille de questions est distribuée, les activités de jeu et de travail sont clairement séparées dans des temps différents². Lorsque je les interroge pendant leur partie en classe ou après la première séance de jeu, les élèves de Chloé peinent à bien cerner les attendus du cours. La plupart des élèves me confient tout simplement ne pas savoir quel est le but de la séance. D'autres tentent de deviner.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, observation de la séance

L'enseignante passe à côté d'un groupe. Un élève demande : « En fait, ça nous fait réfléchir, c'est ça ? »

Chloé : Tu veux savoir pourquoi, je vous fais jouer ? Je sais pas, réfléchis.

Un élève : Ah c'est pour l'esprit d'équipe ! C'est pour ça.

Chloé : Je n'en sais rien moi.

Le but de la séance est volontairement masqué, contrairement à d'autres disciplines où l'objectif est clairement défini, notamment par la posture de contrôle ou la présentation du

¹ Chloé n'intervient qu'en dernier recours pour aider Walid et Amir. Voir p.326 : Apprendre par la pratique : du frayage au guidage

² Après les phases de jeu, la classe avait quelques minutes en autonomie pour répondre à l'écrit aux questions de la fiche.

jeu et de ses règles. Par contre, l'élève puise dans ses souvenirs pour interpréter : « l'esprit d'équipe ! ». Chloé a en effet l'habitude de faire travailler les élèves en groupe.

Prendre de la distance avec l'activité ludique peut donc masquer les objectifs pédagogiques. Cette invisibilisation peut être nécessaire pour ne pas gâcher le caractère ludique de la situation et notamment l'incertitude du déroulement de la partie. Néanmoins, ce faible cadrage des enseignants entraîne des attitudes et comportements variés chez les élèves.

B. L'ouverture des postures des élèves : une attitude ludique source d'instabilité

Les observations menées dans les classes montrent qu'une posture d'accompagnement entraîne « une ouverture des postures des élèves » (Bucheton, 2021, p. 131), c'est-à-dire une diversification de celles-ci. Une des premières manifestations de cette ouverture des postures est la prise en charge des décisions en jeu par les élèves eux-mêmes plutôt que par leur enseignant.

1) Aider les camarades

Dans la séance de Pierre (Terminale, Lycée), la pratique de *Papers, Please* en philosophie montre, à plusieurs moments, une négociation entre la joueuse au tableau, les autres élèves et l'enseignant. Ces interactions sont supportées par la posture réflexive adoptée par des élèves qui s'interrogent sur le sens des actions à l'écran et le lien avec le cours sur la morale de la matinée.

Dans d'autres cas, les élèves ont tendance à rester dans une posture première, marquée par un fort engagement dans l'activité proposée. Le cours de Nathan est représentatif de ces situations où l'enseignant intervient peu sur les directions des joueurs à l'écran. De fait, ce sont plutôt les élèves qui prennent cette place vacante. Le plus souvent dans une posture de lâcher-prise, les quelques interventions de Nathan se limitent à appeler au calme, à donner quelques indices ou à complimenter. Les différents élèves qui prenaient les commandes de *Soldats Inconnus* étaient abreuvés de conseils et de directives par le reste de la classe. Certains cas montrent des moments importants de collaboration collective.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, observation de la séance

Le personnage doit trouver un code pour ouvrir un coffre dans un immeuble endommagé par des obus. Les discussions sont intenses pour savoir dans quel ordre rentrer les chiffres récoltés dans les débris. Certains désaccords sont exprimés vulgairement : « T'es con ou quoi ? » Après plusieurs tentatives, Yannis, qui insiste depuis plusieurs minutes, se fait entendre plus que les autres : « Teste 6, 4 et 8 ! » Sa solution fonctionne : « Applaudissez-moi les frères ! » clame-t-il ensuite.

Cette situation, où les élèves guident l'activité, n'est pas propre à l'usage du jeu vidéo. Dans un autre cours de Nathan, que j'ai pu observer, un élève devait placer trois grandes villes françaises sur une carte au tableau : le reste de la classe guidait énormément l'élève interrogé¹. Les séances où les jeux vidéo sont pratiqués par groupes d'élèves montrent aussi des similarités avec les situations précédentes, dans la mesure où ces derniers sont plus libres de prendre les décisions qu'ils souhaitent en jouant ou en guidant les autres dans leur partie.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, observation de la séance

Pour aider la progression d'une camarade, une élève guide ses pas : « Avance, tu prends le piège à loup qu'il y a là-bas, ensuite tu le tires et en dessous de ça, remotes au mur, et ensuite tu remotes sur ça » [...] Dans un autre groupe, à l'arrivée de l'araignée, le garçon donne plus de consignes car c'est un passage difficile. Des rires et des sursauts effrayés, et sans doute un peu surjoués, émaillent les échanges.

Dans la séance de *Limbo* où Chloé est souvent en retrait de l'activité des joueurs, les élèves pratiquent le jeu en binôme : celle ou celui qui ne joue pas guide parfois son ou sa camarade dans ses directions. On retrouve également ce type d'interactions dans les séances avec *Minecraft*.



Figure 91 – Le garçon à gauche pointe les directives à faire à l'écran à ses deux camarades filles (cours de Cédric, Technologie, collège, *Minecraft*.)

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, *Minecraft*, observation de la séance

J'observe un groupe d'élèves composé de deux garçons et deux filles sur deux ordinateurs. L'un des garçons dirige l'activité des deux filles qui sont aux claviers lorsqu'il constate qu'elles ont besoin d'aide. Il reprend parfois les commandes quand elles peinent à effectuer une action. L'autre garçon reste pour l'essentiel inactif pendant la séance et se contente d'observer ses camarades.

¹ « Plus au nord ! [...] à droite ! »

Dans le cas présenté ici, chaque élève participe à sa façon à l'activité ludique : l'un observe, ce qui est une forme de participation, tandis que les filles exécutent les commandes dirigées par un autre garçon (Figure 91). Dans le cas de *Limbo* expliqué plus haut, les directives sont plus de l'ordre de l'aide pour progresser. Dans *Minecraft*, les consignes données par le chef du groupe visent à réaliser le travail demandé par l'enseignant. Un joueur guidé par un autre plus expérimenté entraîne une dissymétrie qui fait basculer l'activité ludique vers une activité dirigée par un tiers. La situation de *Soldats Inconnus* rend compte des interventions des élèves qui, à force d'insistance, parviennent à orienter les décisions de la personne qui tient la manette.

Dans ces situations où l'enseignant adopte une posture d'accompagnement ou de lâcher-prise, l'attitude ludique des élèves est plus facilement observable que dans celles où il affichait une posture de contrôle.

Élèves de Chloé, Français, Collège, 5^e, *Limbo*, entretien post-observation

RV : Pendant ce chapitre avec *Limbo*, c'était quoi votre moment préféré de tout le cours ?

- Moi c'est quand je jouais et que je finissais un niveau.
- Moi aussi, quand je réussissais tu es avec ton pote, chaque fois que tu meurs tu échanges avec ton pote et au bout d'un moment ça fait vingt minutes qu'on est dessus, on en a marre, on a trouvé l'élément déclencheur et on y va.
- Moi mon moment préféré c'était l'araignée puisqu'il y a beaucoup de détails dedans, c'est noir et blanc mais on voit bien que c'est une énorme araignée.

Dans ces échanges, les élèves parlent surtout de leur activité de jeu, de leur réussite et des événements marquants du jeu, notamment l'affrontement avec l'araignée de *Limbo*. Un élève met également en avant le fait de jouer avec un de ses camarades de classe, ce que l'on retrouve régulièrement. Les élèves valorisent ces moments où ils jouent à plusieurs, ce qui leur aurait permis de mieux connaître leur camarade de classe : « En 6^e on ne connaissait pas tout le monde, en 5^e on a plus créé des liens, on a pu choisir nos groupes avec qui on pouvait être et on a pu de plus en plus faire connaissance avec les personnes de nos classes donc coopérer sur un projet comme ça, je pense que ça a créé plusieurs liens en fait » (élèves de Cédric, technologie, collège). Dans le collège REP d'Alexis¹, les élèves de sa classe mettent particulièrement en avant cette dimension de la pratique du jeu vidéo en classe après avoir joué en binôme à *Ace Attorney* : « c'est bizarre mais à l'école, tu es entouré de tes amis, y'a un *mood* et tout alors qu'à la maison c'est pas la même chose » m'explique une élève². Un de ses camarades poursuit : « c'est deux délires différents, moi quand je suis chez moi, je mets

¹ IPS 69,5

² Cette élève de 4^e poursuit son explication avec une comparaison pour le moins épatante : « en fait, imaginez, c'est comme si votre mère fait un plat de pâtes, elle vous en fait deux (*rire*), y'en aura un qui sera plus bon que l'autre mais vous ne saurez pas exactement c'est quoi l'ingrédient, vous allez pas forcément comprendre qu'est-ce qui est différent mais y'en a un qui est meilleur et bien c'est pareil pour les jeux à la maison et les jeux à l'école ».

Spotify, je mets de la musique pendant que je joue, alors que quand je suis à l'école, je suis calme mais en même temps je rigole avec mes potes, c'est différent ». Lors de cette séance décrite par des élèves, Alexis adoptait une posture d'accompagnement se limitant à aider matériellement les groupes en cas de problème informatique ou en cas de mauvaise compréhension de la fiche d'activités. En d'autres termes, Alexis n'intervenait pas sur leurs décisions dans l'expérience de jeu. La posture adoptée par l'enseignant a un lien direct avec l'attitude ludique des élèves. Dans les cas où le contrôle de l'enseignant est faible, cette attitude peut parfois déborder hors des règles de classe établies par les enseignants.

2) L'excès d'engagement : familiarités, plaisanteries et moqueries

Cet instant du cours de Nathan donne une idée assez juste des différents effets que peuvent entraîner les postures d'accompagnement et de lâcher-prise des enseignants sur la pratique du jeu par les élèves.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, 3^e, observation de la séance

La séquence suivante dure trois minutes. Les élèves ne réagissent pas vraiment à la scène cinématique présentant le contexte historique et préfèrent se moquer du visuel du personnage : il a des petits pieds, ce qui les amuse beaucoup.

Nathan : « Allez, allez concentrez-vous, il y a plein de choses à voir. »

Joyce, l'élève qui joue, loupe son lancer de grenade : rires dans la classe. Yannis, un élève au premier rang très actif, parle tout de suite assez fort et donne les consignes au joueur. « N'hurlez pas » précise Nathan. Le personnage de Joyce meurt et ce dernier se fait taquiner par ses camarades : « Il est mort au premier niveau ! » Nathan le complimente : « Allez c'était pas mal quand même ».

L'absence de direction claire de l'activité par les enseignants peut s'accompagner de moqueries ou de provocations diverses envers les autres participants, à l'instar de Joyce bruyamment raillé par ses camarades après son échec sur *Soldats Inconnus*. Moins cadrés par leur enseignant, les élèves peuvent également employer un vocabulaire familier.

Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, *Limbo*, observation de la séance

Les deux garçons jouent sur la tablette et déplacent le personnage de *Limbo* pour passer des obstacles : « Wa ! c'est un ninja, frère ! » Ils réagissent à chaque élément visuel du jeu. Le personnage se trouve maintenant sur une petite barque qui semble aller trop lentement au goût des deux adolescents : « Il va pas nous casser les couilles à prendre quatre ans ». Un groupe devant eux leur demande leur avancée : « Nous on a déjà passé le bateau, mais toi t'es juste trop lent, t'as rien compris ! »

Dans le cas des lycées favorisés abordés précédemment, ce vocabulaire est bien plus rare.

Dans ces établissements, la moquerie est parfois à l'initiative des enseignants eux-mêmes :

Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, *This war of mine*, observation de la séance

L'ordinateur est en place et le jeu est lancé à l'écran de la salle. Un garçon qui a joué hier intervient pour raconter son expérience mais se fait « chambrer » par l'enseignante à cause de sa mauvaise performance.

Ces diverses familiarités et moqueries ne provoquent pas de rupture de cadre (Goffman, 1991) pour plusieurs raisons : ces plaisanteries accompagnent une activité de jeu et ne font pas l'objet de sanctions par l'enseignant ou de contestations par les élèves. Par exemple, Joyce, l'élève moqué pour ses performances, ne s'est pas montré agacé par les remarques de ses camarades. Les interactions observées reflètent de manière significative l'humour typique observé au sein des groupes masculins, où les railleries et les provocations constituent des éléments prépondérants (Fine, 1987). Cependant, ces moqueries sont acceptées car les participants entretiennent une relation d'amitié (Roques, 2023) qui n'est pas mise à mal par ces remarques, tout comme l'activité de jeu. Pour l'observateur en effet, elles révèlent le cadrage ludique de la situation à l'instar d'autres activités ludiques, comme les jeux vidéo en ligne multi-joueurs (Berry, 2012), ou des sports d'affrontements tels que la boxe (Wacquant, 2002). En plus des relations amicales, cette ambiance semble nécessiter une culture ludique permettant de cadrer l'activité comme telle. Pendant le cours de Nathan, Yannis, l'élève particulièrement actif, témoigne souvent à haute voix de ses pratiques à la maison. Avec un de ses amis, ils vont même jusqu'à expliquer les conflits qu'ils ont eus avec d'autres joueurs lors de leur partie compétitive en ligne¹. Néanmoins, cette atmosphère relâchée n'est pas favorable aux gestes de tissage. C'est d'ailleurs pour cette raison que Nathan semble préférer faire le lien avec les éléments du programme qu'après la partie de jeu, en reprenant une forme de contrôle par un cours de type dialogué². En plus de ces manifestations d'un engagement fort, certains enseignants s'investissent parfois pleinement eux-aussi dans l'activité de jeu des élèves, en complimentant leur réussite ou en employant le vocabulaire propre au jeu du jour.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2^{nde}, *Crusader Kings II*, observation de la séance

Une nouvelle fois, Bastien intervient auprès d'un groupe qui peine à comprendre la situation dans le jeu : « Vous êtes en guerre ! »

Un élève : « Bah je sais pas moi »

Bastien, qui essaye de leur expliquer l'affrontement : « Tous les points rouges là, c'est des méchants »

Pendant ses manipulations au clavier, Bastien ne nomme pas des localités, des noms de personnages historiques ou des notions du chapitre mais plutôt des termes en rapport avec la pratique ludique, notamment en désignant les adversaires du joueur par un vocable

¹ « Monsieur ! Ils ont même insulté nos grand-mères en allemand » (Deux élèves de Nathan, histoire, collège, 3^e, *Soldats Inconnus*)

² Lors d'un cours dit « dialogué », l'enseignant pose des questions aux élèves pour faire progresser le cours.

enfantin (« des méchants »). Cette mobilisation d'un vocabulaire propre au jeu au détriment du lexique historique illustre l'effort de Bastien pour rendre la pratique de l'exigeant *Crusader Kings II* plus accessible aux élèves. On peut l'interpréter comme la manifestation d'un savoir ludique¹ et une illustration des difficultés à lier la forme ludique à la forme éducative.

3) Le risque du désengagement

Les postures d'accompagnement et de lâcher-prise donnent plus d'autonomie aux élèves. Mais celles-ci peuvent glisser vers ce que Bucheton qualifie de « posture de sous-étayage », quand l'enseignant laisse travailler les élèves seuls alors qu'ils sont devant un « problème à résoudre qui n'est pas à leur niveau » (2021, p. 100). Cette posture peut entraîner un désengagement de certains élèves, c'est-à-dire un désintérêt pour l'activité elle-même par une posture de refus.

Observation d'une séance d'un·e enseignant·e

Je vais voir un groupe de filles qui semblent en difficulté dans leur maniement du jeu. Elles ne sont pas encore allées demander à l'enseignant·e car iel est occupé·e avec d'autres groupes. Elles essayent de trouver toutes seules mais sans succès. Au loin, on entend l'enseignant·e : « Au bout d'un moment les filles, il va falloir prendre sur vous, vous avez déjà [effectuée cette action dans une autre discipline] ». Après une dizaine de minutes, elles ne semblent plus attendre l'aide de leur enseignant·e. Elles me disent ne pas jouer à ce jeu à la maison : « mon frère, il a essayé de m'apprendre mais bon ».

L'exemple ci-contre est représentatif des obstacles que peuvent rencontrer les élèves avec un jeu vidéo. Les élèves observés ont des difficultés à concilier le travail demandé avec la pratique d'un jeu qu'elles ne maîtrisent pas, notamment parce qu'il ne fait pas partie de leur culture ludique. Leur difficulté est accentuée par la posture de l'enseignant·e qui préfère donner une aide ponctuelle. Il veut également qu'elles transfèrent des savoirs-faires acquis dans d'autres disciplines. Or, dans l'hypothèse où elles maîtrisent en effet cette compétence, elles éprouvent des problèmes à la transférer dans un autre contexte qui diffère tant au niveau de la discipline qu'à celui du dispositif technique. Ces nombreux obstacles peuvent entraîner l'arrêt du jeu. Dans les séances de *Crusader Kings II*, certains groupes d'élèves s'arrêtent en effet de jouer sans aller au bout des trois heures. Un binôme de deux filles se voit ainsi autoriser par Bastien à faire leurs devoirs.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Crusader Kings II*, entretien post-observation

RV : Je voyais une élève qui avait pris son livre au bout de la deuxième heure, elle n'avait pas l'air d'accrocher, du coup ces élèves-là tu les laisses, tu ne forces pas ?

Bastien : Non mon idée, ce n'est pas de forcer parce que dans ce cas tu perds tout l'intérêt, même avec cette classe-là, avec un cadre scolaire, ça reste une séance de jeu et j'ai pas du tout eu là l'initiative

¹ Voir p.306 : Apprendre la vassalité avec *Crusader Kings II*

et l'envie d'aller vers elle et de dire « bon allez », parce que voilà, il y a le côté aussi séance un peu spéciale et donc...

Ce décrochage de l'activité de jeu peut parfois entraîner un désintérêt plus global pour le cours. Il n'est pas rare, dans certaines séances, de voir des élèves s'allonger sur leur table. Les enquêtés réagissent assez peu à ce manque d'engagement des élèves. Par exemple, les « dormeurs » ne sont jamais réprimandés. Afin d'éviter de rentrer dans une situation où les élèves joueraient par peur d'une sanction, les enseignants autorisent ces moments de désintérêt. Ils sont compensés par une absence d'évaluation de l'activité, une notation qui peut être perçue comme une pratique pouvant « casser le jeu » selon Sébastien (Anglais, Collège). Le désengagement peut donc être causé par un manque d'attrait pour le jeu vidéo ou par une maîtrise insuffisante du dispositif qui provoque une certaine frustration au fil de la séance. Il peut être également provoqué par une dépossession du joueur de son pouvoir de décision. Lors du cours avec *Paper's, Please* analysé dans le chapitre 4, on avait mis en évidence les difficultés à s'engager pleinement dans l'activité de l'une des joueuses au tableau qui se sentait submergée par les multiples consignes et discussions entre la classe et l'enseignant : « Moi je ne suis toujours pas dans le jeu » expliqua-t-elle pendant la séance.

Sur l'ensemble des observations, deux catégories d'élèves semblent les plus réfractaires à l'usage du jeu : les élèves très scolaires et ceux en situation de décrochage. Les premiers, plus à l'aise dans une posture scolaire se réfugient dans un autre travail, à l'instar d'une élève de Cédric qui, goûtant assez peu *Minecraft*, préfère commencer un exercice différent sur un logiciel de traitement de texte. Les seconds ont par contre souvent du mal à lier ces différentes activités entre elles et restent ainsi sur une posture première. Dans ces deux cas de figure, les élèves ne parviennent pas à mettre en place une attitude de « jeu sérieux » (Lemêtre, 2007 ; Netter, 2019) comme observée chez certains lycéens.

Néanmoins, dans ces moments de décrochage de l'activité proposée par l'enseignant, d'autres pratiques ludiques émergent. En effet, certains élèves profitent de la posture d'accompagnement de leur enseignant pour jouer sans contrainte et à leur insu.

C. Le jeu clandestin

Le manque d'intérêt pour la séance du jour peut emmener certains élèves à rompre l'ennui en utilisant leurs propres jeux, comme le jeu de cartes ou sur téléphone. Ces moments se déroulent à l'insu de l'enseignant et rompent avec la pratique du jeu en classe dirigée par ce dernier : les élèves décident eux-mêmes de rentrer dans cette activité et jouent sans la lier à des objectifs didactiques. En d'autres termes, ils jouent pour jouer en mettant en place des « communications clandestines » (Sirota, 1988) comme on peut l'observer dans les cas de Pierre et de Chloé.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Les deux élèves arrivés en retard lors du cours du matin sont assis devant moi. Le garçon montre peu d'intérêt à la séance, la fille tente parfois de participer sans succès. Au bout d'une demi-heure, ils ne suivent plus l'activité et jouent à des jeux sur leur téléphone portable dissimulé sous leur table.

Élèves de Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, 5^e, *Limbo*, entretien post-observation

RV : Vous ne jouez à rien d'autres ?

Élève 1, garçon, 5^e : Aux cartes, mais ça il faut pas le dire.

RV : C'est-à-dire ?

Élève 1, garçon, 5^e : Non rien mais...des fois j'en emmène.

Élève 2, garçon, 5^e : On joue aux cartes parfois en classe.

RV : Mais vous n'avez pas le droit ?

Élève 1 et 2 : Non.

RV : Mais vous jouez à ça dans quel contexte ?

Élève 1, garçon, 5^e : Quand on s'ennuie.

RV : Et le prof ne vous dit rien ?

Élève 2, garçon, 5^e : Bah souvent il nous voit pas donc...(rire)

Pour reprendre les travaux de Goffman, ces élèves ouvrent « un canal de distraction » (1991, p.319) par rapport à l'activité principale afin de « modaliser leur attente » (Besse-Patin, 2018, p.10), voire leur ennui. Le jeu libre peut parfois être octroyé par l'enseignant quand le travail du jour a été effectué correctement.

Élèves de Cédric, Technologie, Collège rural, 5^e, *Minecraft*, entretien post-observation

RV : Donc vous ne me parlez pas du plaisir de construire quelque chose dans le jeu ?

Élève 1, garçon, 5^e : Bah c'est par exemple... l'autre fois on avait la chambre de Van Gogh, on avait dû la reproduire mais c'était toujours bien et puis quand on avait fini, on avait fini un peu en avance, du coup on avait pu construire d'autres choses pour s'amuser [...]

RV : Donc là c'était plus du jeu ?

Élève 1, garçon, 5^e : Oui quand on a fini notre travail mais là ça nous avait duré jusqu'à la fin de l'année.

RV : Mais vous le faites tout seul ça ou c'est le prof qui vous dit « vous avez bien travaillé maintenant vous faites ce que vous voulez » ?

Élève 1, garçon, 5^e : Non non on le fait tout seul, il nous laisse libres pendant le cours, mais faut pas abuser non plus [*ils parlent tous en même temps pour dire la même chose*]

Les élèves de Cédric expliquent pouvoir jouer librement, une fois que le travail prévu a été correctement effectué. L'échange ci-dessus reste cependant ambigu : il n'est pas clair de savoir si Cédric autorise effectivement le jeu libre dans sa classe, il n'en parle d'ailleurs pas en entretien. Les élèves peuvent en effet profiter de sa posture d'accompagnement, l'empêchant d'être attentif à toutes leurs actions, pour jouer comme ils le souhaitent (Figure 92).

Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, 5e, *Minecraft*, observation de la séance

J'arrive vers le bureau de Cédric avec ma caméra. Il est en train de conseiller une élève qui vient lui demander de l'aide. Pendant leur discussion, je m'aperçois que des élèves plaisantent au fond [rectangle rouge]. Je délaisse le bureau de Cédric et je m'approche. Des garçons, joueurs de *Minecraft* dans leurs loisirs, enterrent les avatars des filles. Cédric, occupé avec son élève, ne voit pas la scène.

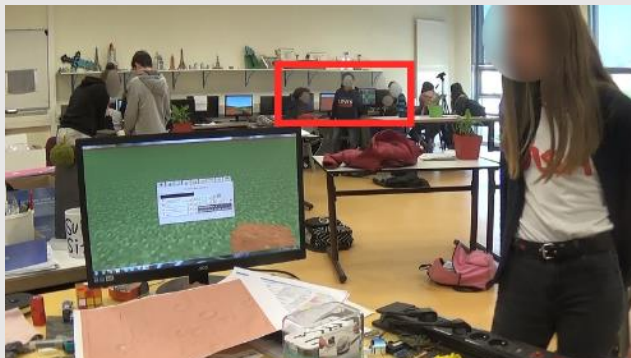


Figure 92 - Caméra tenu à la main derrière Cédric à son bureau. Au fond, un groupe de garçons se retourne vers les filles : dans le jeu, ils viennent d'enterrer leurs avatars pour les contrarier (rectangle rouge).

Le fait que les élèves œuvrent dans le même serveur peut occasionner des rencontres entre eux. Dans le cas présent, les élèves profitent du fait que leur enseignant soit occupé pour délaisser le travail demandé. Sans cette contrainte et sans la surveillance de Cédric, ces garçons chahutent dans *Minecraft*. On peut dire qu'ils jouent sans contrainte, au détriment cependant des filles qui n'apprécient évidemment guère ce traitement. Ils construisent une bulle de liberté en jouant de la manière souhaitée. Dans le chapitre précédent, nous expliquions les règles produites par les enseignants pour contrôler l'activité. Or ici, ce sont les élèves qui détournent les règles de la classe et produisent leurs propres règles en adoptant le versant négatif de la posture ludique et créative (Bucheton, 2021). Cristiano Muniz (1999) souligne comment, au cours de leur pratique de Monopoly, les enfants adaptent les règles pour maintenir la fluidité et le plaisir du jeu, évitant ainsi tout apprentissage. Dans d'autres séquences, la pratique libre du jeu est plutôt évacuée hors du cours, comme Adrien qui propose de jouer à *Assassin's Creed Unity* pendant la pause du midi ou Chloé qui explique aux élèves que *Limbo* est disponible sur les tablettes du CDI. Ces propositions des enseignants font penser à ce que Woods appelle des stratégies de négociation (1984, p. 53). Par ce terme, Woods montre des enseignants faisant des compliments ou proposant des récompenses aux élèves, comme regarder un film en fin d'année par exemple, afin d'avoir leur adhésion. Les enquêtés peuvent recourir à ce genre de proposition pour éviter d'éventuels débordements en classe, en aménageant des heures de jeu libre en dehors de la séance.

Conclusion : La recherche d'une incertitude contrôlée

Au cours de la formation académique observée en décembre 2019, le formateur expliquait aux stagiaires l'un des intérêts de ce dispositif : « Le jeu vidéo permet de changer la posture de l'enseignant ». Les observations montrent en réalité une diversité de postures prises par les enquêtés au cours d'une même séance et, surtout, qu'un contrôle de l'activité est souvent nécessaire. En fonction du jeu ou de l'objectif pédagogique, les postures des enseignants agissent directement sur l'activité ludique des élèves. Si l'on reprend les critères de Brougère (2005), c'est le pouvoir de décision des élèves sur la pratique du dispositif que les enseignants contrôlent afin de limiter le caractère incertain d'une situation ludique. Les enseignants souhaitent « conserver la main sur la pédagogie » (Potier, 2018, p. 52), notamment par l'adoption des postures de contrôle et de sur-étayage, souvent au prix d'une suppression de l'activité ludique. Cet aspect de la scolarisation permet de nuancer les potentialités éducatives du jeu vidéo en termes de rhétorique procédurale (Bogost, 2010). En effet, nous avons vu dans le chapitre précédent que, dans le temps contraint de la classe, les jeux vidéo pouvaient transmettre des savoirs « ludiques » (Dauphagne, 2010) souvent éloignés des savoirs scolaires. Dans d'autres cas, étudiés dans ce chapitre, la transmission du message est dépendante, non pas du dispositif, mais de la stricte direction de l'enseignant. Par cette pédagogisation de l'activité, ce chapitre permet de préciser l'une des conclusions de Vincent Berry dans un article traitant des liens entre jeux vidéo et apprentissages : « Plus on cherche à évaluer et à pédagogiser l'activité ludique, plus le jeu disparaît. À l'inverse, plus on laisse l'activité dans sa dimension ludique, moins l'apprentissage est visible » (2011, p.11).

En effet, dans le deuxième cas évoqué par Berry, laisser jouer fait courir plusieurs risques : celui de perdre de vue les apprentissages comme l'illustre le cas, entre autres, de Bastien (Histoire, *Crusader Kings II*) et Nathan (Histoire, *Soldats Inconnus*). De même, favoriser l'attitude ludique des élèves peut menacer l'ordre scolaire : on a pu l'observer dans le cas des élèves n'hésitant pas à s'invectiver dans le cadre d'une activité largement tournée vers l'amusement. Ces multiples postures vis-à-vis de la pratique du jeu vidéo sont nécessaires pour que les enseignants évitent une part du métier, qualifiée parfois de « sale boulot » (Barrère, 2002a, p. 104), un ensemble de tâches considérées d'ailleurs comme particulièrement envahissantes. En complément de ce que nous avons vu dans le chapitre précédent¹, certains enseignants de l'enquête développent un véritable « système de maintien de l'ordre » (Perrenoud, 1983) pour éviter les débordements et les ruptures de cadre tout en maintenant le cap vers les apprentissages visés. Ces ajustements au cours de la séance illustrent bien la « simultanéité de l'action » (Tardif & Lessard, 1999, p. 323) des enseignants au cours d'une séance les obligeant

¹ Voir p.337 : Jouer ensemble calmement : des règles de vie plutôt que la performance

à une « supervision active » (p. 330) et à une gestion de multiples dilemmes (Perrenoud, 1996). Ces adaptations relèvent de la *métis*, nom donné à une déesse de la mythologie grecque personnifiant la ruse. Alain Marchive (2008) utilise en effet ce terme pour qualifier la capacité de réaction et d'adaptation des enseignants lors de situations d'urgence. À ce sujet, Marchive se posait d'ailleurs une question : « Y aurait-il des formes pédagogiques qui, parce qu'elles produisent plus d'incertitude, favoriseraient le recours à la *métis*, alors que d'autres, plus rationnelles et plus prédictibles, en réduiraient la nécessité ? » (p.83). Au regard des observations, on pourrait répondre par l'affirmative : les enseignants ajoutent de l'instabilité à leur séance par l'introduction du jeu vidéo, à laquelle ils répondent par un cadrage de l'activité. Les enseignants semblent donc rechercher l'incertitude « contrôlée » du jeu mais tout en préservant la séance d'une instabilité pouvant nuire aux objectifs pédagogiques ou à l'ordre scolaire. Les postures des enseignants agissent donc comme des filtres : ils laissent passer les engagements qui les confortent dans une forme pédagogique qu'ils maîtrisent, comme c'est le cas d'Adrien ou d'Etienne et bloquent ceux qui peuvent menacer l'ordre du cours. Cette catégorisation des séances en fonction des postures ne doit pas empêcher de nuancer l'analyse. On peut en effet observer du jeu dans les cours « contrôlés », tout comme des gestes de contrôle, voire de sur-étayage, dans les séances où les élèves ont plus de liberté de décision.

Cet ensemble de postures adoptées par les enquêtés constitue l'une des caractéristiques de la « pédagogie du contrôle de l'activité ludique ». À la prise en charge de l'apprentissage du jeu et de l'adaptation des règles par les enseignants s'ajoute un ajustement des postures. Très fort pour la posture de contrôle définie par Bucheton, le cadrage est plus diffus dans la posture d'accompagnement. En revanche, dans les situations où les élèves jouent en groupe, l'activité est régulièrement cadrée par un travail écrit qui accompagne la pratique du jeu.

Chapitre 9 - Jouer / Écrire : Travailler avec un jeu vidéo en classe

J'ai appris qu'on peut mettre au travail toute une classe habituellement remuante. On peut avoir le silence absolu.

Quentin Torres-Rebours : Jouer pour apprendre en histoire, Café pédagogique, 10 novembre 2023

Si les enseignants passent beaucoup de temps à la gestion du matériel (de 4 à 20 % du temps selon les classes) en expliquant et réexpliquant comment se connecter, comment cliquer, etc., en particulier dans les classes de ZEP, le document numérique utilisé est supposé maîtrisé d'emblée.

Ferone et al., 2016, p. 377

Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, 6e, *Assassin's Creed Discovery Tour*, entretien post-observation

Ça fait trop scolaire ouais [...] mais j'y tiens quand même à cette fiche parce que sinon, j'ai peur que ça se transforme trop en une heure jeu vidéo.

Cette phrase d'Etienne témoigne du dilemme qui peut exister dans l'introduction d'un dispositif ludique au sein d'un contexte d'apprentissage. Etienne souhaite en effet rompre avec une pratique pédagogique habituelle en intégrant le jeu vidéo. Cependant, il ne peut rendre l'activité totalement gratuite. De fait, sa fiche d'exercice a permis aux élèves de répondre à des questions portant sur les visites guidées du mode éducatif d'*Assassin's Creed*, le *Discovery Tour*.

L'objectif de ce chapitre est de s'intéresser à l'un des aspects de la forme scolaire (Vincent, 1994) : sa dimension scripturale. Bernard Lahire (1993) a développé cette réflexion en parlant de forme scripturale-scolaire pour désigner une forme de relation sociale particulière fondée sur un rapport scriptural au langage et au monde organisant et objectivant les savoirs à l'opposé de la « forme sociale orale » (p. 14). La forme scripturale-scolaire entraîne une mise à distance par l'écrit de l'expérience ordinaire. Elle est au cœur de la scolarisation des pratiques culturelles à l'école. Les enseignants étudiés par Archat-Tatah (2013) pour le cinéma ou par Tupin (2004) pour les séries télévisées passent tous par la pratique de l'écrit pour travailler ces médias et pratiques culturelles. Archat-Tatah aborde d'ailleurs la scolarisation

du cinéma comme un « processus qui permet la distanciation de l'expérience d'un film en salle pour le constituer en objet de savoir et de réflexion pour soi et pour les autres au moyen de pratiques langagières secondarisées » (2013, p. 93).

L'ensemble des recherches sur le jeu vidéo en classe montre qu'il est régulièrement accompagné d'un travail écrit (Andlauer et al., 2018 ; Egenfeldt-Nielsen, 2010 ; Ethier et Lefrançois, 2022 ; Squire, 2004). Dans son manuel sur l'usage du jeu vidéo en cours d'histoire, Jeremiah Mc Call propose un ensemble d'exercices accompagnant le dispositif (2011, p. 92-124). Tout d'abord, il conseille aux enseignants d'établir des listes de vocabulaire afin d'aider les élèves à comprendre certains termes historiques du jeu (p.95). Ensuite, les élèves sont encouragés à établir un journal de bord de leur partie, majoritairement des jeux de stratégie : « Quel était le rôle de votre personnage dans le jeu ? [...] Quels étaient les défis que vous avez vécus ? » (p.97). Les autres exercices proposés par McCall tournent autour de l'analyse historique du jeu vidéo et de la compréhension des mécaniques de jeu, notamment en proposant de réaliser des diagrammes¹. Cependant, ces travaux s'intéressent principalement aux effets sur les apprentissages, il est plus difficile de cerner comment l'activité scripturale s'articule avec la pratique du jeu. Considérer le jeu vidéo comme un artefact (Rabardel, 1995) parmi d'autres objets mobilisés en classe comme les manuels ou les calculatrices permet d'étudier les schèmes d'utilisation, c'est-à-dire la manière dont les enquêtés vont adapter l'artefact à leur pédagogie (Goigoux, 2007). On constate qu'ils ajoutent un travail écrit à la pratique du jeu, comme des diagrammes ou des plans sur papier à faire dans le cas de *Minecraft*, une fiche de questions pendant le *Discovery Tour d'Assassin's Creed* ou une liste de mots de vocabulaire avec *Bury me my love*. Dans le cas de l'enquête, il s'agit de comprendre comment l'expérience ludique est transformée par le passage à l'écrit demandé par les enseignants. Pour cela, nous penserons cette relation en envisageant, à la suite d'Audigier (2005), les deux places prises par l'écrit en classe : le jeu vidéo comme « texte de référence » (p.111) à l'instar des documents ou des manuels que les élèves doivent « lire » et comprendre pour réaliser l'exercice demandé, puis le texte produit par l'élève pendant ou après sa pratique du jeu.

Pour étudier ces liens entre le travail écrit et l'activité de jeu, nous verrons comment ces pratiques langagières secondarisées s'inscrivent dans deux processus adaptés des travaux d'Eloy (2016). Tout d'abord, les travaux écrits pendant la pratique du jeu entrent dans une logique de popularisation du savoir, dans la mesure où il s'agit d'extraire du jeu vidéo, par l'écrit, des contenus académiques de manière plus accessible qu'avec d'autres supports, notamment en suscitant la motivation et l'intérêt des élèves. Ensuite, certaines pratiques de l'écrit participent à une forme d'esthétisation du divertissement, ici du jeu vidéo. Les enseignants, notamment Chloé (Français, *Limbo*) et Bastien (Histoire, *Crusader Kings II*),

¹ Par exemple : « Créer un diagramme sur le système alimentaire dans *CivCity : Rome* » (p.99).

proposent aux élèves de traduire par écrit leur expérience de jeu en classe. Par contre, ces sollicitations multiples peuvent être difficiles à gérer pour les élèves et produire des malentendus (Bautier & Rayou, 2009) et des stratégies d'évitement de l'activité.

I. Écrire en jouant : les difficultés de la popularisation du savoir

A. Le travail écrit : une contrainte nécessaire

Dans les cas étudiés dans le chapitre 4, les enquêtés font peu écrire les élèves en parallèle de l'activité de jeu. Avec *Papers, Please*, Pierre préfère en effet le cadre ordinaire du débat en classe de philosophie qui se fait à l'oral. De la même façon, Bastien favorise les échanges entre élèves répartis en groupe pour préparer les décisions de gestion à prendre dans la simulation urbaine *Cities Skylines*. Estelle quant à elle a choisi de réserver l'activité d'écriture à une partie de la classe, tandis que l'autre pratiquait *This war of mine* au tableau tout en étant délestée de cet exercice.

Pour les autres situations, le travail écrit est une pratique obligatoire dans l'usage du jeu vidéo en classe. Sans trace sur le cahier, les élèves ne retiendraient pas les connaissances visées. Selon Bastien (Histoire, Lycée, *Crusader Kings II*) : « on essaye de faire un récit, mais la difficulté c'est qu'[...] ils n'avaient pris aucune note ni rien, et au moment de mettre en récit, donc une semaine après [...] bah ils avaient forcément un peu oublié les choses ». Aussi incontournables qu'ils puissent être, la lecture ou l'écrit sont néanmoins considérés comme des contraintes, plus encore lorsque le jeu est dans une langue étrangère. Par exemple, avant d'utiliser *Papers, Please*, Pierre hésitait avec le jeu *Orwell* : « c'était pas mal sauf que le jeu est en anglais [...] donc là c'est un peu plus complexe parce que c'est un jeu énormément à texte ». Pour Alexis également (Collège REP, Histoire), l'utilisation en classe du jeu *Sauvons le Louvre* se heurtait aux difficultés de compréhension des élèves : « je trouve ça trop compliqué au niveau du vocabulaire, j'ai arrêté parce que c'est très long, très chronophage ». Les élèves sont unanimes pour dire que les exercices écrits réalisés en parallèle de l'activité ludique constituent les moments les moins intéressants. Ceux de la classe d'Anthony ont pu utiliser *Where is cat* de différentes manières au cours de la séquence de français. Dans la quatrième session, les élèves jouent individuellement chacun devant un ordinateur, ce qui est permis par le faible effectif de cette classe d'UP2A¹. En plus de devoir refaire le jeu, les élèves doivent compléter une fiche de questions, par exemple : « Où est le chat par rapport au canapé ? » Le questionnaire va plus loin que ce qui est demandé par le jeu. Si *Where is cat* demande de pointer simplement « où est le chat », Anthony rajoute des questions supplémentaires en

¹ UP2A : unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

demandant aux élèves de localiser sur leur feuille d'autres éléments du décor (canapé, plante, télévision...). Cette partie de la séquence, contrairement à d'autres exercices proposés plus tôt, a été moins appréciée par la classe.

Élèves d'Anthony, FLE, Collège, *Where is cat*, entretien post-observation

RV : Tout seul tu n'as pas trop aimé ?

Élève 1, garçon : Parce que quand tu dois regarder puis écrire.

Élève 2, garçon : Moi c'était avec les ardoises parce qu'il fallait être rapide et connaître les prépositions aussi. Tout seul y'avait pas de compétition ni de coéquipier.

Élève 3, garçon : Les ardoises aussi parce que j'ai préféré quand y'a l'ambiance et tout et aussi on se surpasse pour être le meilleur. J'ai pas trop aimé tout seul parce que j'étais tout seul et je préfère quand on est ensemble.

Élève 4, garçon : Moi je préfère les ardoises parce que c'est amusant avec le prof et notre ami et on fait de la compétition et on voit le groupe qui gagne. Si on est dans l'ordinateur, c'est pas amusant c'est pas avec notre ami, c'est trop ennuyant.

Les élèves soulèvent d'abord une difficulté technique à lier la pratique du jeu et l'exercice écrit (élève 1). Cependant, ce n'est pas seulement l'écriture qui semble problématique mais également les conséquences qu'elle peut avoir sur le jeu. En effet, elle est immédiatement comparée aux activités précédentes, notamment celle où les élèves s'affrontaient par groupe¹. Jouer et écrire brisent la compétition et l'amusement instaurés par l'activité avec les ardoises. Le travail individuel sur ordinateur d'Anthony s'est d'ailleurs déroulé dans le calme, tranchant avec l'agitation et les plaisanteries du jeu avec les ardoises. En appelant au silence et en répartissant les élèves en groupe, les enseignants d'éducation musicale utilisent également des stratégies similaires pour qu'ils adoptent les « normes comportementales prévalant dans la forme scripturale-scolaire » (Eloy, 2015, p. 92).

B. Jouer et écrire : prélever le contenu d'un jeu vidéo

Bastien différencie le travail demandé à chacune de ses deux classes de seconde. La première catégorisée comme très scolaire doit remplir un tableau en parallèle de la partie. L'autre classe, plus agitée selon lui, était délestée de cette tâche. Une première partie est constituée d'un rappel des consignes et des objectifs du jeu. La suite de la feuille est composée de plusieurs catégories que les élèves doivent remplir au cours de leur partie.

¹ Cette activité a été analysée p.353 :
Gérer les décisions en jeu pour contrôler l'incertitude.

Extrait de la fiche d'activité de Bastien distribuée aux élèves (Histoire, Lycée général, 2nde, *Crusader Kings II*)

- Caractéristiques de votre situation de départ (type de seigneur...)
- Évènements durant la partie, quels sont vos objectifs à court termes (guerres, mariages...)
- Quelles sont vos différentes actions et les notions historiques rencontrées et leur définition simple ?

Pendant trois heures, ces élèves de seconde devaient jouer tout en prenant en note certains événements de leur partie. Afin d'étudier les moments des séances où les élèves écrivent en parallèle de la pratique du jeu, je vais retranscrire ici une partie du cours de Bastien avec *Crusader Kings II*.

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Crusader Kings II*, observation de la séance

Une caméra fixe est placée derrière un binôme composé de deux filles.

Première heure

13:00 Elles notent immédiatement les informations relatives aux caractéristiques du personnage, c'est le début de la fiche d'activité.

14:40 Elles demandent tout de suite au professeur ce qu'il faut remplir : « Il faut avancer dans le jeu pour ça » leur répond-il.

15:30 Elles écrivent « Roi Catholique français » pour décrire leur personnage.

21:30 Elles prennent le verso de la feuille dans un encart dédié aux objectifs qu'elles se sont fixées. Elles écrivent « se marier et agrandir son territoire. »

Deuxième heure

11:20 : La naissance de leur héritier s'affiche à l'écran. Elles l'écrivent sur leur feuille.

51:20 : Un événement écrit (« Naissance des assassins¹ 4 janvier 1089 ») apparaît à l'écran au moment du passage de Bastien qui commente « il faut noter sur votre feuille », ce qu'elles font immédiatement.

55:15 Prise de note d'un autre événement historique qui s'affiche à l'écran: « Réforme de la foi : 2 mai 1091 »

Troisième heure

9:40 Défaite militaire. Elles commentent : « Il s'est passé quoi ? » « Je sais pas, j'ai loupé trop d'informations d'un coup. »

11:10 et 14 :30 Nouvelles défaites militaires à noter.

32:30 Un nouvel événement s'affiche à l'écran: « Les assassins jusqu'en Syrie »

41:30 Elle retourne la feuille et veut écrire la nature du pacte signée : « C'est quoi comme pacte déjà ? » Elle n'écrit rien au final.

46:30 : Une nouvelle défaite militaire apparaît à l'écran. Elles l'écrivent.

Lors de cette séance avec *Crusader Kings II*, les informations écrites par les élèves sont de deux types. D'une part, les actions effectuées par le joueur, comme les mariages ou les affrontements militaires, doivent être notées. D'autre part, des informations écrites s'affichent automatiquement à certaines dates importantes (Figure 93).

¹ Les « Assassins » est le nom donné à une secte islamiste ayant existé entre le XI^{ème} et le XIII^{ème} siècles.



Figure 93 - Exemple de fiches événementielles dans *Crusader Kings II*

Ces événements, présentés sous la forme d'un texte long de dix lignes environ, ne sont pas aléatoires : ils arrivent à des moments précis de la partie et ne dépendent pas des actions des joueurs. Installé dans une posture d'accompagnement (Bucheton, 2021), Bastien demande régulièrement aux élèves de les prendre en note sur leur feuille lorsqu'il passe de groupe en groupe. Les deux filles, impliquées dans leur métier d'élève (Perrenoud, 1994 ; Sirota, 1993), tentent de respecter au mieux cette consigne et de remplir leur fiche tout en sollicitant leur enseignant en cas d'incompréhension (Première heure, 14:40). En ciblant des contenus factuels, les enseignants, notamment d'histoire, valorisent le contenu écrit de certains jeux vidéo. Lorsqu'elle diffuse une vidéo du jeu *Assassin's Creed Odyssey* sur la cité antique d'Athènes, Faustine (Collège, Histoire) montre aux élèves l'affichage du mot « Agora » en haut de l'écran de jeu : « Et là on entre dans la partie qui s'appelle l'Agora » dit-elle en tapotant le tableau sur la zone de texte du jeu. Elle fait de même plus loin : l'avatar arrive devant le temple d'Héphaïstos, ce qui donne l'occasion à l'enseignante de rappeler que le nom est écrit au tableau, tout en montrant le texte de son doigt (Figure 94).



Figure 94 – « Regardez, c'est marqué "Temple d'Héphaïstos" » (Faustine, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Odyssey*)

Dans le cas d'Etienne et du *Discovery Tour*, une discussion entre l'enseignant et sa classe est lancée lorsque le personnage dirigé par un élève passe devant le temple d'Héraclès. Cependant, si élèves et enseignant devinent la titulature du temple, c'est uniquement parce que son nom s'affiche lorsque l'avatar passe devant l'édifice. Même si les fonctions précises de ces lieux sont détaillées ensuite par les enquêtés, ce sont d'abord les textes écrits dans le jeu qui signalent la présence d'un savoir important à écrire. Le cours d'Adrien illustre bien la synchronisation entre l'affichage du savoir dans le jeu, la posture de contrôle de l'enseignant et la prise de note des élèves.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 4^e, observation de la séance

Ensuite, la parole est donnée à un autre élève qui la demande depuis plusieurs minutes : il a repéré un attroupement de personnes au pied de l'église. L'avatar se trouve en effet devant la salle des Menus Plaisirs accueillant les états généraux. Le déclenchement de la scène cinématique suivante, un zoom sur ledit attroupement, fait apparaître la date et le nom de l'évènement : 5 mai 1789, Les états généraux (Figure 95). Cela donne l'occasion à Adrien de demander aux élèves de le noter scrupuleusement sur leur cahier (Figure 96).



Figure 95 - Inscription de la date des états généraux dans *Assassin's Creed Unity*.



Figure 96 – Adrien montre la date des états généraux dans le jeu *Assassin's Creed Unity*.

Si *Assassin's Creed Unity* s'attache à faire vivre au joueur des dates clés de la Révolution française, c'est principalement au travers d'une mise en scène didactique recourant à des « éléments scriptovisuels » (Jacquinot-Delaunay, 2012, p. 90) à l'écran. Les élèves doivent reprendre ces éléments factuels sur leur fiche d'activité sous la dictée de leur enseignant. Cette exploitation du contenu académique par les enseignants de l'enquête rappelle la présence importante de matériel documentaire (Hagemann, 2023) dans les jeux vidéo historiques comme l'observe également Mathieu Letourneux : « Emploi de cartes, de glossaires, articles encyclopédiques ou tout simplement séries d'intertitres recontextualisant [...] On retrouve donc, mais réduits à de simples effets, un certain nombre de procédés du réalisme » (p. 125). Ces éléments permettent aux enseignants de mettre en place des pratiques d'écritures habituelles dans leurs disciplines.

C. Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles

Le style pédagogique des enseignants d'histoire observés est caractérisé par une mobilisation des produits de la culture de masse où les jeux vidéo côtoient les œuvres cinématographiques¹. En cours d'histoire, il est aisé d'utiliser le jeu vidéo comme document illustratif dans la mesure où la mobilisation d'image est une pratique courante dans l'enseignement de cette discipline (Granier & Picot, 2004). À l'instar des professeurs utilisant leur TNI² de la même manière que leur ancien tableau noir (Fluckiger, 2014), les enseignants d'histoire recourent à *Assassin's Creed* pour que les élèves visualisent les temps passés, actualisant ainsi les images des manuels scolaires ou des films de fiction.

¹ Voir p. 217 : La construction d'un style pédagogique

² Tableau Numérique Interactif.

Que le jeu vidéo soit effectivement joué (Bastien avec *Crusader Kings II*), strictement encadré (Adrien et Etienne avec *Assassin's Creed*) ou simplement visionné (Faustine avec *Assassin's Creed*), les activités écrites proposées sont en partie similaires puisque les élèves doivent prélever des faits historiques, comme des événements, des lieux importants ou des personnages historiques. Nicole Tutiaux-Guillon résumait ainsi les pratiques pédagogiques majoritairement constatées chez les enseignants d'histoire : « Ce qui est exigé des élèves relève surtout de la prise d'informations » (2008, p. 128). En ce sens, le jeu vidéo est « utilisé en substitution aux documents afin de soutenir et d'illustrer, comme reconstitution, le récit explicatif à construire » (Doussot, 2015, p. 165) à l'instar du film de fiction. En effet, l'usage d'œuvres cinématographiques pour illustrer une période historique constitue la pratique majoritaire recensée dans les cours d'histoire (Boutonnet, 2018) : *Les temps modernes* peut être visionné pour enseigner l'industrialisation du XIX^e siècle (Archat Tatah, 2013) ou *Les Années Lumières* pour décrire les événements révolutionnaires de l'année 1789 (Gaudin & Maréchal, 1995). Le film de fiction est donc envisagé comme une source d'informations censée favoriser la transmission des connaissances en illustrant une période historique¹. Ces utilisations du jeu vidéo ou du cinéma correspondent assez bien à la logique des « prises musicales » relevées par Eloy (2015, p.120). Lorsque les enseignants d'éducation musicale utilisent des extraits de films intégrant des morceaux de musiques classiques, ils cherchent à rendre ces dernières plus accessibles pour des élèves éloignés de cette culture. Hors l'école, ces pratiques pédagogiques rappellent comment les acteurs de la médiation culturelle peuvent « instrumentaliser » des œuvres d'art pour éduquer les enfants sur des sujets de société (Eloy et al., 2021). Dans ces dispositifs, les productions culturelles ne sont pas étudiées en tant que telles, mais utilisées dans le cadre de pédagogies ordinaires pour aborder des objectifs disciplinaires.

Dans les cas observés avec les jeux vidéo, ces prises d'information correspondent au processus de popularisation du savoir. Intégrées dans ce type de dispositif, les notions visées sont censées être plus accessibles que par d'autres supports, notamment papiers. La prise de note est réalisée sous la dictée d'Adrien avec *Assassin's Creed Unity* ou grâce à l'écoute attentive des visites guidées du *Discovery Tour* utilisé par Etienne. Selon Alexis, intégrer les définitions du monde de la justice dans une version personnalisée d'*Ace Attorney* permet aux élèves de recopier plus facilement qu'avec une vidéo d'un procès. Les élèves pouvaient en effet écrire à leur rythme via le support de la tablette. Ces difficultés à lier l'écrit et le jeu sont moins visibles dans les cours où les enseignants adoptent majoritairement une posture de contrôle². Dans la séance d'Adrien par exemple (Collège, 4e, Histoire, *Assassin's Creed Unity*), les élèves n'ont que peu d'autonomie et copient strictement ce que leur enseignant leur dicte,

¹ D'autres disciplines, comme l'anglais (Dupraz, 1994), peuvent utiliser le film de fiction en l'accompagnant d'une fiche de questions pour vérifier sa compréhension par les élèves (Le Hénaff, 2019).

² Voir p.353 : Réguler le jeu : une posture dominante de contrôle.

notamment les textes et dates apparaissant à l'écran. Dans ce cas, il n'y a pas de tensions entre l'écrit et l'activité ludique, notamment parce que cette dernière est contrôlée et réduite. Dans ces fiches d'activité, les questions rythment la progression du jeu et de la séance. La conduite du jeu et le remplissage de la fiche se font de manière synchrone selon les directives de l'enseignant. Les questions posées doivent suivre le déroulement du jeu à l'écran. C'est d'ailleurs ce point qu'Etienne veut modifier pour ses prochaines séances, lorsqu'il remarque qu'une des questions n'était pas placée dans le bon ordre et rendait confuse la compréhension des élèves. Ces activités concordent avec les « tâches traditionnelles » énumérées par Perrenoud (1994, p.105). En effet, les élèves complètent ces activités individuellement de manière globalement synchronisée, sous la direction de l'enseignant ou du dispositif. Face à ces tâches, les élèves en difficulté adoptent des « stratégies classiques » consistant à écrire « docilement » (p. 107) ce qu'on leur dit d'écrire. Pour cela, la complétion des fiches d'activité se fait lors de cours dialogués, une forme pédagogique souvent observée en classe (Barrère, 2002a ; Marchive, 2011) : l'enseignant pose les questions à l'oral puis valide les réponses des élèves qui peuvent ensuite les écrire. La pratique encadrée du jeu, le travail écrit et le cours dialogué participent ainsi au contrôle de la séance par l'enseignant.

L'activité écrite pendant le jeu vise à lutter contre l'absence de conséquences de l'activité ludique (Brougère, 2005). Dans d'autres cas observés, le travail écrit est inclus dans la séquence globale, mais il est placé après la pratique du jeu. Dans ces situations, le passage à l'écrit permet aux enseignants de mettre en place des activités parfois qualifiées de « debriefing » par la recherche académique.

II. Jouer puis écrire : l'esthétisation du divertissement

Dans le cadre de l'utilisation pédagogique du jeu vidéo, le débriefing est considéré comme une étape incontournable (Habgood & Ainsworth, 2011 ; McCall, 2011 ; Sanchez & Romero, 2020). À l'origine, le terme de débriefing est plutôt utilisé dans la formation pour adulte (Brougère, 2005) et consiste en un retour réflexif sur l'activité de jeu venant de se terminer. L'accent est mis sur les ressentis et émotions des participants, généralement sous la direction d'un médiateur qui oriente les prises de parole et synthétisent les apprentissages. Cependant, une fois que cette nécessité est affirmée, il apparaît difficile de savoir concrètement comment ce débriefing est réalisé en classe. L'objectif de cette partie est d'étudier ces pratiques pédagogiques qui suivent une séance avec jeu vidéo. La séance de Chloé après la partie de *Limbo* constitue la seule séance de débriefing que j'ai pu observer.

A. Effacer le ludique, préparer le travail écrit

Dans son collège (IPS 88,2), Chloé utilise *Limbo* sur trois à quatre séances avec ses classes de 5^e. Au cours de l'heure, la pratique du jeu est interrompue par des moments d'échanges avec sa classe. Au cours de ceux-ci, Chloé tente d'analyser *Limbo* sous un angle esthétique en faisant réfléchir les élèves au style graphique du jeu ou à l'histoire racontée. Les échanges ci-dessous montrent comment l'aspect ludique de l'activité est progressivement mis de côté pour rapprocher *Limbo* d'un récit littéraire.

1) Le débriefing de *Limbo* par Chloé

Après une première partie de *Limbo*, les élèves doivent répondre à quelques questions sur une fiche d'activité. Après dix minutes de réflexion individuelle et d'écriture sur leur feuille, l'enseignante passe à la correction de la première question : « Explique en quelques phrases ce que tu dois faire dans le jeu. » Le premier élève explique que c'est un jeu « où l'on doit surmonter des épreuves, résoudre des énigmes et des stratégies ». Chloé poursuit tout de suite sur une explication des termes utilisés : « Quelles différences entre énigmes et stratégies ? ». Un élève tente de préciser : « On a des énigmes mais pas de façon écrite ». Cet élève semble faire un parallèle entre ce que le jeu vidéo propose comme réflexions et ce qu'il a l'habitude de rencontrer à l'école. Un autre élève, Ramzi, se lance dans une phrase confuse et peine à faire la distinction entre énigme et stratégie : « Si, par exemple, on voit un filet en haut et bah il faut réfléchir à se dire... »

De sa première phrase, l'enseignante ne retient qu'une partie et note le mot « réfléchir » au tableau. Une autre élève, plus concise, va à l'essentiel : « On doit guider un personnage ». Chloé d'enchaîner directement : « Donc il y a un personnage » et elle écrit « personnage » au tableau, suivi de « qui doit passer des obstacles ».

Chloé relance : « Est-ce que l'on n'a pas un mot plus beau, plus approprié que "passer" ? » « Franchir ! » propose une élève au premier rang. « Passer des obstacles » devient donc « franchir des obstacles » au tableau. Chloé prend du temps également pour revenir sur l'affirmation originelle : « Vous me dites que c'est un jeu de stratégie ? » Deux élèves réagissent immédiatement sans lever la main : « C'est un jeu de parcours ! » dit l'un, « Faut réfléchir ! » dit l'autre. L'enseignante ne réagit qu'à la deuxième proposition : « Pourquoi doit-on réfléchir ? » Une élève, plutôt discrète depuis le début de l'heure, est interrogée pour compléter l'analyse : « Il faut trouver comment passer l'obstacle, est-ce qu'il y a des objets ou des détails qui nous aident à passer ». Chloé lui demande des précisions : « Et comment tu fais pour les trouver ces détails-là ? Parce que la phase de réflexion est intéressante mais elle ne peut pas exister sans une première étape qui est... » « L'observation » complète une élève du premier rang. Chloé note « observation » au tableau, étape nécessaire pour réussir les énigmes selon elle. C'était la réponse attendue par l'enseignante qui l'écrit immédiatement au tableau. « Il y a donc un personnage qui doit passer des obstacles ou les franchir. Il doit arriver à la fin de son parcours ». Chloé poursuit : « Pour réussir à... ». Les élèves proposent : « S'échapper, courir, s'aventurer, survivre ». Elle veut leur faire dire « avancer ». « Pour réussir à avancer... » mais elle finit par compléter elle-même : « Il faut observer et réfléchir ».

L'enseignante les relance sur les autres difficultés du jeu. Un des élèves explique ce qu'il faut faire pour passer l'araignée, un obstacle important du début du jeu, en mentionnant le fait de récupérer des objets, une réflexion qui amuse la classe entière car une partie des groupes n'avait pas encore réussi à passer cet ennemi. Cependant, cette expérience d'affrontement dans le jeu n'est pas jugée suffisamment intéressante par Chloé pour être notée sur le cahier. Un autre élève reprend : « Des fois le personnage se penche en avant vers un objet donc tu sais que tu peux l'utiliser ». Ici, l'élève fait

référence à l'animation du personnage qui permet de comprendre les interactions possibles (Figure 97).



Figure 97 – Dans *Limbo*, le personnage se penche automatiquement quand un objet peut être ramassé. Le joueur doit appuyer sur un bouton pour prendre l'objet au sol.

Pour l'enseignante, c'est un « détail » alors qu'il semble très important pour l'élève mais elle veut traduire cet élément du *gameplay* par le terme « indice ».

Le lendemain, pour notre troisième heure d'observation avec cette classe, la séance débute par la description du personnage principal. Un élève lit sa réponse : « Le héros du jeu est un petit garçon qui s'appelle *Limbo*, il est noir avec des yeux blancs ». Le héros n'est pas nommé au début du jeu ce qui conduit une partie de la classe à croire que *Limbo* est le nom du petit garçon. Ensuite, l'analyse se porte sur la situation du personnage : « Quelle est sa situation ? J'ai envie que vous fassiez une phrase correcte ». Cette dernière précision rappelle l'exigence d'un cours de français. « Il se réveille dans une forêt avec plusieurs épreuves à surmonter » explique un autre élève en lisant sa réponse. Chloé se focalise sur la « forêt » en demandant des précisions aux élèves qui la qualifient d'« obscure » et d'« hostile ». Certains ne connaissent pas ce mot, d'autres apportent une précision. Le mot est inscrit au tableau ainsi que la phrase complète : « Le personnage se réveille dans une forêt obscure et hostile ». Elle tente un parallèle avec Robinson, un ouvrage étudié cette année¹. Elle leur avait demandé d'écrire la première nuit de Robinson sur son île, et notamment de décrire l'ambiance sur cette île. Cette même classe avait des manques en vocabulaire. Elle fait donc un parallèle entre le livre et le jeu vidéo dans la manière de l'étudier et d'en tirer des connaissances dans sa discipline. L'un des élèves propose le mot « survie » pour qualifier l'ambiance du jeu. Cet élève, qui intervient régulièrement, utilise ici un mot qui fait plus référence à l'activité de jeu, c'est-à-dire ne pas perdre de vie. Elle le recadre immédiatement sur le terme utilisé en lui expliquant que ce n'est pas un mot approprié pour la description de l'atmosphère.

« Je suis étonné parce que je pense que vous n'avez pas cherché la traduction du titre dans un dictionnaire ». La dernière partie du débriefing était consacrée à la signification du titre du jeu. La discussion se termine donc sur la définition des limbes et les interprétations possibles du jeu.

2) Des échanges qui mettent à distance l'expérience de jeu

Lors du cours de Chloé, l'expérience de jeu est reconfigurée par le passage à l'écrit : ce débriefing relève bien de ce que Lahire appelle « les pratiques langagières orales » (1993, p.193) lors des interactions verbales entre enseignants et élèves en classe. Le visionnage du cours de Chloé montre un important travail de tri et de reformulation des interventions des

¹ Plus précisément, il s'agit du livre *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier.

élèves par l'enseignante. Véritable « règle d'or » (p.197) pour les enseignants de français, Chloé demande parfois aux élèves de reformuler leurs propos pour qu'ils soient conformes aux normes syntaxiques et grammaticales : « J'ai envie que vous fassiez une phrase correcte ». À ce titre, Ramzi, un élève en difficulté peine à répondre à ses attentes. Il prend la parole à plusieurs reprises au cours du débriefing pour faire part de son expérience de *Limbo*. Ses réponses étant jugées trop longues et imprécises, Chloé n'en sélectionne que les morceaux qu'elle juge intéressants (le mot « obstacle ») mais s'appuie sur d'autres élèves pour aboutir à une phrase plus élaborée. Une élève directement interrogée par Chloé propose le verbe « franchir » à la place de « passer » donné par Ramzi. Dans ces échanges qui émaillent le débriefing, ce n'est plus tant le jeu *Limbo* et l'expérience ludique qui sont l'objet de la discussion que la formulation de la réponse à la question de Chloé. Surtout, le vécu des élèves est également transformé par la préparation de la mise en récit du jeu. Chloé souhaite en effet que *Limbo* devienne un récit sous la plume des élèves après leurs parties. Dans les échanges pendant le débriefing, le « je » et le « on » des propositions orales des élèves laissent place à des tournures impersonnelles.

Chloé : Qui peut m'expliquer le jeu ?

Élève, garçon, 5^e : En fait on doit avancer dans les niveaux

Chloé n'est pas satisfaite, elle lui demande d'améliorer la phrase : « C'est toi qui avances ou c'est le personnage ? »

« Le personnage » est privilégié comme sujet des phrases retranscrites comme en témoigne celle écrite au tableau au terme des échanges : « Il y a un personnage qui doit passer (franchir) des obstacles. Il parcourt un territoire. Pour réussir à avancer, il faut observer et réfléchir ». Dans cette pratique, on observe assez bien ce processus de dépersonnalisation que suppose le métier d'élève : « celui-ci se traduit par le passage du "je" au "nous", puis au "on" » (Sirota, 1993, p. 90). L'élève, en tant que personne et en tant que joueur, est donc peu à peu mis de côté. De plus, les actions de jeu sont généralement écartées de la trace écrite. En effet, les exemples du combat avec l'araignée ou de l'utilisation d'objets ne sont pas considérés comme des éléments importants à retranscrire sur le cahier. Dans la séance décrite plus haut, Chloé ne souhaite pas prendre en compte les réflexions des élèves sur leur manipulation du jeu. Leur comportement vis-à-vis du dispositif est résumé à travers des termes réflexifs du type « Il faut observer et réfléchir » afin de progresser dans le jeu. Or, l'observation de leur partie en classe montre qu'ils progressent plutôt par essai-erreur : ils tentent d'utiliser un objet, de sauter à un endroit, ils échouent puis tentent d'une autre manière¹. Cela ne veut pas dire qu'ils n'observent pas ou qu'ils ne réfléchissent pas, cependant, comme le souligne Archat-Tatah, « écrire, c'est faire disparaître l'action » (p.90). L'irruption du ludique dans les échanges, comme l'intervention de Ramzi sur le « filet », peut également être prise comme un risque

¹ Voir p.326 : Apprendre par la pratique : du frayage au guidage

pour la stabilité du cours, ce qui peut expliquer les recadrages de Chloé vers le vocabulaire ou la structure des phrases. Que le débriefing observé se termine par une réflexion sur le titre du jeu et une recherche dans le dictionnaire illustre l'orientation disciplinaire proposée par l'enseignante de français. D'une manière plus globale, le débriefing de Chloé montre « l'importance fondamentale donnée par l'école à la capacité des élèves à se détacher du contexte immédiat » (Lahire, 1993, p. 203). L'important dans ces échanges n'est en effet pas de savoir si l'on a bien ou mal joué à *Limbo* mais d'arriver, dans un langage correct, à mettre à distance l'expérience ludique pour préparer un travail écrit de rédaction : « enseigner, ce n'est pas seulement dire quelque chose, c'est aussi le dire d'une certaine façon » (Tardif & Lessard, 1999, p. 335). Pour ce faire, les élèves doivent disposer d'un registre lexical adapté et varié permettant d'aborder *Limbo* comme une œuvre littéraire. Or, le débriefing de Chloé rend compte du malentendu vécu par certains élèves comme Ramzi. Rappelons que Bautier et Rayou définissent le malentendu comme :

l'écart entre le maintien des attentes de l'institution et des enseignants pour lesquels les apprentissages relèvent toujours de formes langagières et linguistiques construites dans l'écrit [...] et la mise en scène des savoirs, les dispositifs et les discours relèvent de l'expérience quotidienne, du familier [...] des objets ordinaires (Bautier & Rayou, 2009, p. 117)

Si Chloé essaye de construire un rapport litteracié à *Limbo*, Ramzi reste lui sur son ressenti de joueur et peine à répondre aux attentes de son enseignante. Le débriefing participe à cette secondarisation du jeu vidéo qui se fait à travers une transmission surtout magistrale comme le soulignent d'autres recherches (Plumettaz-Sieber et al., 2023). Cette pratique du débriefing marque donc un retour vers une forme pédagogique assez classique et régulièrement utilisée par les enseignants pour sécuriser la transmission des savoirs (Barrère, 2002a ; Marchive, 2011; Netter, 2019).

Ce rapport scriptural scolaire au langage et au monde (Lahire, 1993), Archat-Tatah le retrouve également dans le cadre de l'utilisation du cinéma à l'école (2013). En reprenant les travaux de Lahire, elle explique en effet que les « objets du monde », au sens de pratiques extérieures à l'école, sont scolarisés à travers une pratique de l'écrit mettant à distance l'utilisation ordinaire dudit objet. La notion de scolarisation inclut donc également le processus par lequel un objet est litteracié, c'est-à-dire « détaché du monde de l'expérience ordinaire pour devenir objet d'étude et d'élaboration au moyen d'activités langagières qui relèvent d'une forme scripturale de pensée » (Archat-Tatah, 2013, p. 91). L'utilisation de *Limbo* par Chloé correspond bien au processus d'esthétisation du divertissement adapté des travaux d'Eloy (2015). En effet, Chloé n'utilise pas *Limbo* pour amener les élèves à étudier d'autres jeux vidéo mais plutôt pour les conduire vers des œuvres culturelles plus valorisées scolairement : si elle reconnaît un caractère esthétique à *Limbo*, c'est pour emmener ses classes vers la lecture de *Vendredi ou la vie sauvage* ou le visionnage du film *La nuit du chasseur*. De son côté, Nathan tente de faire un lien entre le jeu indépendant *Soldats Inconnus* et des jeux plus grand public comme

Call of Duty WWII ou *Assassin's Creed Odyssey*. Seulement, ces comparaisons se font principalement autour de l'étude de scènes cinématiques et de leur ressemblance avec des films de fiction et non pas à travers les propriétés spécifiques des jeux vidéo. Plus généralement donc, le jeu vidéo est utilisé par les enseignants de l'enquête pour faire une passerelle vers des œuvres jugées plus légitimes. On retrouve également un processus similaire dans l'étude de Dagiral et Tessier (2010) sur l'emploi de la littérature jeunesse en collège par des professeurs de lettres. L'objectif est de motiver des élèves jugés réticents à la culture classique dans une logique de ruse. Par conséquent, c'est une littératie étendue qui est attendue des élèves dans ces usages du jeu vidéo, comme l'analyse Bautier et Rayou :

C'est bien de ces usages de ressaisie, de reprise (de secondarisation) dont il s'agit quand les élèves sont censés écrire un texte qui s'inscrit dans une discipline donnée en mobilisant des sources aussi diversifiées et hétérogènes que la parole enseignante, des connaissances tirées des différents médias, les échanges au sein de la classe, l'observation de tel ou tel document et son commentaire explicite ou non... (Bautier & Rayou, 2009, p. 79)

Même s'il entraîne une mise à distance de l'expérience ludique, ce débriefing écrit réalisé après la partie permet néanmoins à ce que *Limbo* reste un jeu, contrairement aux séances avec *Crusader Kings II* ou *Assassin's Creed* détaillé précédemment. Cependant, en séparant si nettement le ludique et l'éducatif, cette séance ne peut revêtir les aspects du « jeu sérieux » étudié plus haut¹.

Les contraintes de l'enquête ne m'ont pas permis d'assister à l'ensemble de la séquence de Chloé et notamment à la séance d'écriture du récit basé sur *Limbo*. Cependant, j'ai pu consulter les récits des parties des élèves de Bastien sur *Crusader Kings II*². Le confinement de mars 2020 a débuté la semaine suivant la séance de jeu, ce qui perturba l'organisation de la séquence entière. J'avais observé précédemment la pratique du jeu en classe, et notamment l'exercice de prise de note détaillé plus haut³. Ce travail écrit permet de donner des éléments aux élèves afin de construire leur récit de pratique.

B. Après le débriefing, écrire sa partie de jeu : les récits d'expérience de *Crusader Kings II*

Après avoir réalisé une séance de mise en perspective pour réintroduire les notions du programme d'histoire en visioconférence pendant le confinement, Bastien a demandé à ses classes de rédiger un récit de leur partie⁴. Les élèves étaient seuls pour les rédiger. De fait, ils étaient davantage préservés des conseils que leur enseignant aurait pu leur faire en classe.

¹ Voir p.156 : Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux »

² Cette partie reprend et développe le contenu d'une précédente publication (Vincent, 2023b).

³ Voir p.389 : Jouer et écrire : prélever le contenu d'un jeu vidéo

⁴ Voir p.583 : Annexe 7 : Récits de pratique des élèves de Bastien (Histoire, Lycée, 2nde, *Crusader Kings II*)

Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2nd, *Crusader Kings II*, entretien pré-observation

... après dans la mise en perspective, je leur demande de faire un récit, de construire un récit de leur partie et ce qui est intéressant, c'est que j'aimerais les emmener à aller chercher eux-mêmes la façon pour construire le récit parce qu'en fait, c'est une pratique de joueurs qui s'appelle l'*after action report*, qui est la mise en récit d'une partie qui a été faite et sur les forums tout ça, et donc j'ai presque envie de leur dire d'aller sur les forums, d'aller chercher, vous inspirer et puis voilà, donc c'est peut-être aussi aller chercher, aller découvrir d'autres... pratiques de jeu.

Cette pratique pédagogique, qui consiste à décrire une partie par écrit, se retrouve également dans d'autres travaux. Dans l'enquête de Tozoglu et Kuran (2022), deux enseignants utilisent différents jeux de grande stratégie, comme *Crusader Kings* avec des étudiants volontaires de niveau licence de deux universités turques. Leur retour d'expérience témoigne bien de la place prise par le travail écrit dans la scolarisation du jeu vidéo. En effet, les cours se déroulaient sur deux semaines, avec des séances de jeux (entre 15 et 20 heures en totalité) encadrés par des cours magistraux sur les périodes traversées par *Crusader Kings*. À la fin du parcours, les étudiants devaient écrire un texte détaillant leur expérience de jeu¹. Comme nous l'avions vu dans beaucoup d'autres études sur le jeu vidéo en classe², l'article de Tozoglu et Kuran se concentre en particulier sur les notions ciblées et fait le choix de ne pas aborder les interactions en classe entre les enseignants, le jeu et les élèves.

De son côté, Bastien m'a fait parvenir seize récits. Certains sont réalisés en binôme (sept) d'autres seuls (neuf). Cinq récits ont été directement pris en photo sur les écrans des élèves, les onze autres dans un fichier informatique envoyé à leur professeur pendant le confinement. Les élèves semblent en majorité réutiliser les événements écrits sur leur fiche d'activités comme les mariages ou les guerres. Les événements historiques, transmis par des affichages de texte automatiques à l'écran comme montrés précédemment, relevant des dates importantes de l'histoire mondiale sont absents de l'ensemble des seize récits. On peut rassembler l'ensemble des écrits en deux grandes catégories. Cinq élèves, ou binômes, peinent à rédiger un récit à la première personne, en incarnant leur personnage du jeu, comme demandé par leur enseignant. Par exemple, Enzo et Martins (Figure 98) ont des difficultés à traduire leur expérience de jeu et à la lier avec les objectifs du cours. Ce sont généralement les textes les plus courts et comportant le plus d'erreurs orthographiques et syntaxiques dans l'ensemble du corpus.

¹ Les retours d'expériences ont été postés sur le site <https://playingwithpast.wordpress.com/> et sont toujours disponibles. Consulté le 22 septembre 2024.

² Voir p.45 : Ludique partout pratique nulle part : les mirages de la ludification

Compte rendu d'histoire sur le jeu, *Crusader Kings 2*

Lors du démarrage du jeu en 1066 mon collègue et moi avons decidés de gouverner une province de la Castille dès nos débuts nous avons formé une armée des plus puissantes possible. En effet, nous avions pour but principale les conquêtes de territoire grâce à la guerre dès lors nous possédions donc Zamora Leon et une autre grâce à ses territoires nous sommes parti aux alentours de 1090 a la recherche d'une femme dans le but de nous crée une ligné pour se faire nous nous sommes donc diriger vers la France plus précisément ce qu'on appelle aujourd'hui la Bretagne ainsi un mariage a eu lieu et la naissance de deux enfants arriva quelque temps plus tard. Après cela nous succédions les guerres dans les contrés d'à côté à ce moment-là vers 1101 notre royaume était à son paroxysme par la suite nous décidions de nous attaquer à une province un peu plus massive notre armée s'élevait a plus de 6000 troupes nous déclarons la guerre a une contre du nord de l'Espagne mais malheureusement sur une fausse manip de ma part je déplaça nos troupes aux mauvaise endroits aux mauvais moments ce qui a créé notre perte lente et progressive du royaume jusqu'à son anéantissements ce fut la fin de notre session sur *Crusader Kings 2*

Figure 98 - Capture d'écran envoyé par Enzo et Martins à leur enseignant pendant le confinement. (Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2^{nde}, *Crusader Kings II*)

Dans leur texte, leur point de vue de joueurs ressort (« fausse manip de ma part [...] ce fut la fin de notre session ») tandis que les notions scientifiques souhaitées sont globalement absentes. Léa et Jade effectuent quant à elles une présentation factuelle du jeu : « *Crusader Kings* est un jeu vidéo sorti le 14 février 2012. Ce jeu est assez complexe, car il y a besoin de stratégie et de logique ». Dans la suite de leur écrit, elles rendent compte des différents obstacles rencontrés pendant le jeu. C'est d'ailleurs sur ces difficultés de prise en main que les écrits de cette catégorie insistent. Valentin témoigne avec sincérité : « J'ai commencé à jouer, ou plutôt essayer, car je ne suis pas bon du tout en informatique ». Lilian et Freddie se confient également sur leurs échecs : « Après, on a gagné beaucoup d'argent sans même savoir pourquoi [...] On a recommencé une session avec l'empire romain germanique mais c'était pas une grande réussite. » Ces deux garçons utilisent d'ailleurs un lexique propre à l'univers du jeu vidéo (quêtes, session...) comme d'autres récits du corpus. D'autres récits sont plus en adéquation avec les consignes de Bastien.

Récit de notre partie :

Je suis le duc de Poitou. Mon ambition est de conquérir toute la France et de devenir le plus puissant. Tout d'abord il faut que je crée une descendance, si jamais je devais périr au combat. Une fois cela fait je déclarai la guerre au Duc de Toulouse. Quand cette guerre a commencé je rassemblai tout mes guerriers et nous partîmes se battre. Toutes les batailles sont remportées avec succès et j'obtiens donc le royaume de Toulouse. Malheureusement peu de temps après ma femme décède. Il me faut donc trouver une nouvelle épouse je me tourne alors vers la fille du duc d'Anjou et le duc accepte. Par la suite nous faisons de multiples conquêtes que nous gagnions, jusqu'à ce que nous nous fassions surprendre par une armée qui se décida de nous attaquer. Nous essayions en vain de nous défendre et même avec les nombreuses troupes de nos vassaux la défaite fut inévitable et ce fut la fin de notre royaume.

Figure 99 - Capture d'écran envoyée par Théo et Enzo à leur enseignant pendant le confinement. (Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2^{nde}, *Crusader Kings II*)

Par exemple, dans la figure ci-dessus, Enzo et Théo (Figure 99) incarnent à l'écrit leur personnage (« je suis le duc de Poitou ») et parviennent à mobiliser certaines notions (« je rassemblais des guerriers [...] les nombreuses troupes de nos vassaux »), ce qui est souvent absent dans la catégorie de récit précédent. Dans leur texte, Jules et Nicolas mentionnent leur rôle en tant que suzerain (« Cela m'a amené à augmenter les impôts de mes vassaux ») mais également comme vassal (« nous sommes allé prêter main forte aux troupes de notre roi. »), donnant un peu plus de complexité à la notion. En majorité, les récits des élèves traitent de l'aspect militaire du jeu mais d'autres travaux, plus rares, parviennent également à rendre compte des stratégies matrimoniales des seigneurs. Dans les textes respectant la consigne de leur professeur, on peut tout de même trouver quelques prises de liberté avec l'histoire : Adam et Thomas ont retranscrit les événements vécus par les trois seigneurs de leur dynastie qu'ils ont incarnés successivement pendant leur partie. Pour cela, ils parviennent à retranscrire certains aspects de la vassalité à l'époque médiévale comme la gestion des fiefs pour satisfaire les vassaux (« Puis, j'ai réparti ces territoires à mes vassaux ») Or, ces éléments « sérieux » cohabitent avec des termes rappelant une attitude ludique : leurs personnages s'appellent « Voldemort »¹ ou « Balkany »². On peut donc voir ici une autre manifestation, extrêmement située et minoritaire dans l'enquête, de l'attitude de « jeu sérieux » dans ce travail écrit.

Plus globalement, l'analyse de l'ensemble des textes révèle une nette différence entre des élèves en réussite scolaire, capables de répondre aux consignes de leur enseignant, en objectivant leur expérience de jeu et en intégrant des notions historiques et d'autres, plus en difficultés³, se contentant de retranscrire simplement leur partie dans des textes n'ayant pas « la cohérence scolaire attendue » (Lahire 2007, p.150). Si l'exercice proposé par Bastien fait appel à l'expérience du jeu en classe pour construire le récit des élèves, il reste un cas limite (Hamidi, 2012) parmi les autres pratiques des enseignants d'histoire plutôt centrés sur un usage illustratif du jeu vidéo.

III. Le jeu vidéo, un « texte composite » source de malentendus

Nous l'avons vu, les deux joueuses de *Crusader Kings II* s'appliquent pendant trois heures à respecter au mieux les consignes de leur enseignant⁴. Quand un événement historique

¹ Personnage de la série *Harry Potter*.

² La séance se déroule au début du mois de mars 2020, date à laquelle Patrick Balkany, alors maire de Levallois-Perret est condamné par la justice et fait la une de l'actualité politique. Les deux élèves plaisantent régulièrement à ce sujet pendant la séance au point de conclure leur récit ainsi : « J'ai accompli la conquête de mon grand-père, duc de Baleslaw, moi Balkany, j'ai toujours eu le sens des affaires ! ».

³ Je reprends les descriptions de l'enseignant.

⁴ Je renvoie aux échanges retranscrits p.390.

s'affiche à l'écran, elles n'en notent cependant que le titre, par exemple « Naissance des assassins, 4 janvier 1089 ». Le reste du texte, décrivant plus précisément l'évènement, n'est retranscrit dans aucune des fiches récoltées au terme de la séance. Il apparaît difficile pour les élèves de comprendre l'évènement en le résumant à un titre et une date. De plus, les activités ludiques et scripturales peinent à s'effectuer efficacement en même temps. Par exemple, lors de la troisième heure, elles continuent à écrire machinalement les évènements, sans toutefois comprendre leurs causes. Plus loin, elles tentent de retranscrire à l'écrit l'une de leurs actions en jeu sans y parvenir, faute de maîtriser le vocabulaire historique et celui du jeu. Ces deux moments traduisent bien la difficulté du binôme à comprendre les mécaniques d'un jeu qu'elles ne connaissaient pas tout en menant une activité scolaire dans le même temps. Au terme des trois heures, la feuille d'activité fut remplie de manière incomplète. Afin d'illustrer la difficulté du travail écrit avec un jeu vidéo, nous allons étudier un passage du cours d'histoire de Faustine avec *Assassin's Creed Odyssey*.

A. L'adaptation pédagogique et didactique de Faustine

Dans un premier temps, les élèves n'ont d'autres consignes que de visionner la vidéo. Le travail doit commencer ensuite. Pendant le visionnage, les élèves se montrent globalement attentifs au parcours du personnage. Seuls quelques onomatopées de surprise brisent le silence général lorsque l'avatar chute ou bouscule un autre personnage. Faustine intervient juste une fois pour indiquer les noms des lieux et monuments importants indiqués en haut de l'écran¹. En effet, un néophyte n'a aucun moyen de se repérer dans la cité d'Athènes sans ces indications textuelles provenant de l'interface. Après le visionnage d'une durée de quatre minutes et trente secondes, l'enseignante donne cinq minutes aux élèves pour remplir le plan de la cité d'Athènes. Elle souhaite développer leur autonomie et leur compétence de repérage dans l'espace comme elle me l'explique avant la séance : « Je veux que ça vienne d'eux, qu'ils voient qu'il y a des temples, qu'ils repèrent la colline avec l'Acropole ». Une fois la vidéo terminée, les élèves sont invités à commencer l'activité. Il leur est demandé de noter le nom des lieux observés sur leur croquis. À ce moment de la séance, Faustine adopte une posture d'accompagnement (Bucheton, 2021) et quitte son bureau pour naviguer dans les rangs et aider les élèves à compléter le croquis. Cependant, au bout de trois minutes, l'enseignante change d'avis et coupe court à l'activité initiale : « le moment au début où je leur ai demandé de noter eux-mêmes, j'ai vu qu'ils n'arrivaient pas à se mettre dedans, c'est pas facile en plus pour se repérer [...] c'est pour ça que j'ai relancé tout de suite l'activité en remettant la vidéo et commenté, et là j'ai senti que là, ils se prenaient plus au jeu ». En effet, pendant ce très court laps de temps, les élèves ont peiné à remplir le croquis car ils ne parvenaient pas à se

¹ Voir p. 388 :

Le travail écrit : une contrainte nécessaire.

repérer, ce qui peut éventuellement s'expliquer par le déroulement de la vidéo. Faustine expliquait en entretien s'être inspirée de ma proposition pédagogique¹ de 2016 dans laquelle j'avais réalisé une capture d'une partie d'*Assassin's Creed* (Boutonnet & Vincent, 2022). La mise en scène choisie par Faustine pour sa capture est néanmoins différente de la mienne. J'avais choisi de découper la vidéo en plusieurs extraits, chacun montrant l'un des monuments de la ville de Damas : le personnage ne bougeait que très peu et je faisais tourner la caméra autour de lui pour laisser le spectateur regarder le centre d'intérêt. À l'inverse, la vidéo de Faustine est un plan-séquence où l'on suit l'intégralité du parcours de l'avatar. Ce dernier heurte d'autres personnages dans sa course et les mouvements de caméra sont parfois brusques. Par conséquent, on peut supposer que les élèves se sont focalisés sur les déplacements de l'avatar plutôt que sur le décor qui l'entoure. De plus, le fond de carte propose une vue aérienne de la cité athénienne. Or, le personnage de la vidéo est suivi à travers une vue au sol. Les élèves devaient donc composer avec deux images, la vidéo et le croquis, de nature très différente. Pour finir, ne pas connaître la signification d'« Agora » ou de « Pnyx » empêchait sûrement les élèves de pouvoir placer correctement ces éléments sur la carte. Constatant la difficulté de l'exercice, l'enseignante prend donc la décision de changer la forme du cours en passant du travail en autonomie au cours dialogué. Elle repasse la vidéo tout en la commentant en même temps. Du fait de la difficulté pour des élèves de se repérer dans un espace de jeu sans jouer, Faustine modifie son scénario pédagogique.

Le cours de Faustine est l'occasion d'observer une adaptation d'ordre pédagogique : du travail en autonomie des élèves sur le croquis, Faustine recadre vers un cours dialogué. Elle abandonne sa posture d'accompagnement pour celle de contrôle (Bucheton, 2021) afin que le croquis des élèves puisse être complété correctement au terme de l'heure. Cette première adaptation entraîne une autre, d'ordre didactique cette fois. Si on s'intéresse aux contenus des savoirs, ceux-ci sont différents par rapport au travail prévu à l'origine par Faustine : du travail sur le repérage dans la cité athénienne, les échanges mènent plutôt vers une description des différents lieux et de leurs fonctions. La réaction face aux difficultés des élèves entraîne donc un changement dans la nature des savoirs abordés. Le travail d'adaptation de Faustine rappelle la figure de la « métis² ». Pour se rassurer et assurer la transmission des connaissances visées, Faustine fait en effet appel à des schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995) déjà pratiqués. « ...devant une situation nouvelle, par exemple une difficulté rencontrée par un élève, des schèmes anciens sont évoqués pour élaborer une conduite professionnelle adaptée » (Goigoux, 2007, p. 54). En effet, Faustine résout son dilemme (Berlak & Berlak, 2012) en reprenant une forme pédagogique qu'elle a déjà expérimentée l'année précédente lors de son stage. Elle avait diffusé une vidéo d'un autre jeu de la série *Assassin's Creed*, représentant

¹ JVH - Jeux Vidéo et Histoire. (2016). JVH en classe : Assassin's Creed en 5ème [Vidéo]. YouTube. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=XGtGdb00QQI>, consulté le 10 août 2024.

² Ce terme, repris des travaux de Marchive (2008), a été expliqué p.385.

Florence à la Renaissance, qu'elle commentait avec les élèves. La séance de Faustine rappelle néanmoins que la pratique de l'écrit en marge du jeu vidéo peut entraîner des difficultés et des confusions quand l'objectif est d'acquérir des savoirs disciplinaires. De même, cette image du cours d'Etienne (Histoire, Collège, 6e, *Discovery Tour*) traduit bien ces sollicitations multiples (Figure 100).



Figure 100 - Cours d'Etienne (Collège, Histoire, 6e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

Etienne écrit la correction d'une question de la fiche d'activité (encadré en rouge) tandis que deux filles l'écrivent sur leur cahier (encadré en jaune). Deux garçons, dont l'un tient la manette, avaient déjà répondu et poursuivent le visionnage d'une visite guidée (encadré en bleu). Un autre élève du premier rang se retourne pour bavarder avec son camarade situé derrière lui (encadré en vert). Cette scène, se reproduisant à plusieurs reprises au cours de la séance, montre que les élèves peinent parfois à regarder le jeu, écouter la visite guidée, lire les réponses du professeur au tableau et les écrire sur leur feuille, ce qui peut expliquer les moments où il reprend le contrôle¹.

Les cas précédents montraient des enseignants dirigeant le travail d'écriture des élèves. Dans d'autres situations de classe, une partie du travail de l'enseignant est de faire en sorte que les élèves écrivent, condition *sine qua non* d'une séance réussie. Cependant, la fiche de questions peine à suivre le temps du jeu. Les élèves d'Alexis (EMC, Collège REP, *Ace Attorney*) et Sébastien (Anglais, Collège privé, *Bury me my love*) demandent à leurs enseignants ce qu'il faut faire pour avancer dans le jeu afin de pouvoir compléter leur fiche : leurs enseignants leur répondent d'aller plus loin dans le jeu pour répondre. Nous l'avons vu précédemment, Bastien avec *Crusader Kings II* doit au contraire rappeler aux élèves de bien compléter leur fiche. Cette différence d'attitude peut s'expliquer dans le faible aspect ludique de l'activité

¹ Voir p.353 : Réguler le jeu : une posture dominante de contrôle

proposée par Alexis avec *Ace Attorney* car elle consiste à recopier les définitions inscrites dans le dispositif.

B. La complexité du jeu vidéo et du rapport à l'écrit

Les observations révèlent une réelle difficulté pour les élèves à maîtriser à la fois les mécaniques d'un jeu vidéo et de satisfaire les exigences de l'écrit. L'étude de ces situations où l'écrit côtoie la pratique du jeu permet d'envisager le jeu vidéo comme un « texte composite » (Bautier et al., 2012) quand il est utilisé en classe.

Cette notion comporte plusieurs critères, par exemple :

- Un assemblage d'informations diverses et une hétérogénéité sémiotique. Un texte composite, comme une double-page d'un manuel scolaire, est composé de supports variés (image, texte, graphique...) et dispersés sans hiérarchie visible entre eux.

- Une intentionnalité difficile à distinguer : l'ensemble documentaire est-il construit pour divertir, convaincre ou apprendre ?

Si cette notion est souvent mobilisée pour qualifier les manuels scolaires et les albums de littérature jeunesse, Ferone, Richard-Principalli et Crinon (2016) l'appliquent aux dispositifs numériques en y ajoutant deux caractéristiques:

Ainsi, par rapport aux documents composites sur papier, le support numérique ajoute une forte complexité avec l'introduction de nouveaux médias (images animées, sons) et la possibilité de naviguer dans une collection infinie de ressources, grâce à des liens « hypertextuels ». (Ferone et al., 2016, p. 369)

Ce constat rejoint d'autres travaux sur l'utilisation de dispositifs informatiques. Si des tablettes numériques offrent des possibilités¹ pour aider des élèves souffrant de handicaps (Assude, 2019), de très jeunes enfants peuvent éprouver des « difficultés sensori-motrices » (Liu et al., 2019, p. 37) à les manipuler tout en réalisant l'exercice proposé sans l'encadrement d'un adulte. Le jeu vidéo et la fiche de travail écrit l'accompagnant peuvent être considérés comme formant « un seul texte » (Bautier & Rayou, 2013, p. 35) composite. Tout d'abord, *Crusader Kings II* en est l'exemple le plus parlant avec la somme d'informations disponibles à l'écran, les mécaniques de jeu exigeantes à maîtriser et la fiche d'activité l'accompagnant. Ensuite, les enjeux de l'activité semblent parfois difficiles à saisir pour les élèves, pris entre des logiques de travail avec la fiche d'activité et un engagement ludique. Ces textes composites pourraient donc faire l'objet d'interprétations diverses, un élément central dans la notion de malentendu (Bautier & Rayou, 2009, p. 93) : les enseignants attendent

¹ « Des nouvelles techniques peuvent se mettre en place si le professeur ou un élève enregistre la dictée sur la tablette. Ainsi, n'importe quel élève peut écouter la dictée plusieurs fois, revenir en arrière et se corriger. » (Assude, 2019, p. 23).

généralement que les élèves travaillent par l'usage du jeu. Qu'en est-il des élèves ? Dans le cours d'Alexis avec *Ace Attorney*, les élèves mesurent l'avancée de leur feuille d'activité entre eux, ce qui relève plutôt d'une activité de travail. Dans le cas de *Crusader Kings II* ou *Limbo*, les élèves comparent plutôt leur progression dans leur partie. Dans ces discussions entre élèves, il y a bien là des échanges, centrés sur l'aspect compétitif, qui font référence au jeu. Or, dans les deux configurations, les notions du cours ne sont que peu sollicitées. Tout se passe comme si l'important était de compléter la feuille. Les élèves peuvent être plus concentrés sur le « faire » que sur le lien entre l'activité et l'enjeu de savoir (Bonnéry, 2007).

De plus, ces pratiques pédagogiques conjuguant jeu vidéo et travail écrit visent à mettre les élèves en autonomie devant le dispositif. En effet, les élèves doivent gérer en même temps le dispositif technique et compléter le travail demandé. Cette autonomie est cependant plus mobilisée que construite. Ce faible étayage par les enquêtes dans les cas d'accompagnement peut s'expliquer par la volonté de ne pas gâcher l'aspect ludique de l'activité. Or, quand celle-ci s'accompagne d'un travail écrit, cela « oblige l'enseignant à passer sous silence des liens qui pourraient être perçus comme trop explicites, dirigistes ou cadrants » (Durler, 2016, p. 66). De fait, les élèves doivent puiser dans des dispositions construites hors du cadre scolaire, ce qui s'avère plus difficile pour les élèves issus de milieux populaires (Denouël, 2017 ; Durler, 2016 ; Lahire, 2001). Ces situations de travail où l'enseignant est majoritairement en posture d'accompagnement, peuvent inclure des « non-dits concernant le travail cognitif et langagier » (Bautier & Rayou, 2013, p. 34) à effectuer par les élèves, comme l'illustre le manque de maîtrise des joueuses et joueurs de *Crusader Kings II* (IPS 129,8). Ces difficultés ne se limitent donc pas aux élèves issus des milieux populaires : même si les filles observées prennent sérieusement en note les événements affichés par le jeu, les mécaniques complexes du jeu ajoutent une dimension supplémentaire à gérer. Le seul travail sur des fiches d'activités peut être déjà une source de difficultés importantes (Richard-Bossez, 2016) pour des élèves peu habitués à ce « rapport scriptural-scolaire au langage et au monde » (Lahire, 1993). En plus de la pratique du jeu vidéo, lire et comprendre un ensemble de documents nécessite un apprentissage de ces compétences (Croix & Penneman, 2016).

Les élèves peinaient parfois à comprendre les enjeux derrière l'introduction de *Limbo* en cours de Français, Chloé voulant préserver l'incertitude du jeu (Brougère, 2005). Pour finir, le débriefing de *Limbo* par Chloé et les récits des parties de *Crusader Kings II* demandés par Bastien rendent compte également des écueils rencontrés par les élèves les moins scolaires à transformer leur expérience de jeu en production écrite. Ces écrits ressemblent aux carnets de bord demandé aux lycéens lors des Travaux Pratiques Encadrés (Vaquero, 2016) : l'analyse de ces productions montre des différences notables entre filières du baccalauréat mais aussi en fonction des compétences des élèves.

Nous venons de constater le lien existant entre l'ouverture des postures des élèves (Bucheton, 2021) et leurs difficultés à satisfaire les exercices, comme observer dans la séance de Faustine avec le croquis de la cité d'Athènes. Au défi d'écrire et de pratiquer le jeu en même temps, les enseignants et les élèves mettent en place des stratégies propres à ces « nouvelles didactiques »¹.

C. Éviter ces difficultés de l'écrit : les stratégies des enseignants et des élèves

Le plus souvent, les enseignants choisissent d'éviter de sanctionner les élèves qui décrochent de l'activité ou ceux qui essaient de « passer entre les gouttes » (Perrenoud, 1994, p. 113), notamment en optant pour une activité non évaluée. Nous avons vu précédemment que cette absence d'évaluation était prévue dès la préparation des séances et visait, à l'instar des dispositifs d'éducation artistique (Barrère, 2019a), à préserver l'aspect attrayant de l'activité. D'autres stratégies relèvent plutôt de la mise en place pédagogique. Comme étudié précédemment, Estelle divise sa classe entre les joueurs et les rédacteurs pour étudier *This war of mine* et gérer cet obstacle de l'écrit. Or, cette répartition entraîne d'autres difficultés. En effet, lors de la deuxième heure, Estelle propose au groupe des rédacteurs de choisir la marche à suivre pour le groupe des joueurs. Or, ces derniers vont refuser fermement de suivre leur choix : les rédacteurs peinent en effet à comprendre le jeu au tableau tout en remplissant leur fiche de questions. Par conséquent, les rédacteurs ne comprennent pas tous les éléments du jeu et ne peuvent aider efficacement le groupe des joueurs dans leurs actions. Dans certains cas, les élèves mettent également en place une répartition des tâches, sans que cela soit formellement dicté par l'enseignant : celui qui manipule le dispositif et celui qui écrit (Figure 101).

¹ Perrenoud utilise le terme de « nouvelles didactiques » pour qualifier des activités plus centrées sur l'élève et leur expérience quotidienne à travers des pratiques pédagogiques valorisant l'autonomie, comme c'est le cas pour les séances où les enseignants, en posture majoritaire d'accompagnement, laissent plus de marge aux élèves pour jouer.



Figure 101 - Un binôme de deux garçons sur *Minecraft*. Celui de gauche écrit une description d'un château médiéval. Celui de droite construit les jardins du château dans le jeu. (Élèves de Cédric, Technologie, collège, 5^e, *Minecraft*)

Cette répartition des rôles, prise en charge par certains élèves, relève d'une stratégie à part entière consistant à s'investir dans « l'exercice d'un leadership » (Perrenoud, 1994, p.113) plutôt que de réaliser directement le travail proposé. Dans ces travaux de groupe, comme sur *Minecraft*, d'autres font plutôt « cavalier seul » (p.114). Julia, une élève de Cédric (Technologie, collège), apprécie assez peu la pratique de *Minecraft* et préfère s'investir dans une autre activité :

RV : Et toi tu as fait quoi pendant le cours ?

Julia, une élève d'un autre groupe qui n'a pas voulu jouer à *Minecraft* : Moi j'ai mené une expérience, fallait trouver un protocole d'expérience et une hypothèse, [...] la mesure du régalithe, les températures et après j'ai travaillé sur One Note.

RV : Ok, mais du coup, tu as fait des trucs dans *Minecraft* quand même ?

Julia : Non.

RV : Pourquoi ?

Julia : Bah parce que déjà, pour l'instant, je vois pas trop l'intérêt...comment dire, 'fin je trouve que ça sert à rien pour l'instant parce qu'on a pas trouvé encore ce qu'il fallait faire, où est-ce que c'était ... alors que y en a qui sont dans mon groupe, ils ont été directement sur *Minecraft* alors qu'ils ne savaient pas ce qu'ils allaient faire.

Ici, le travail écrit plus classique semble être un refuge, une « tâche sécurisante » (p.112), pour une élève en réussite scolaire¹ n'appréciant pas l'activité de jeu. Le fait de se réfugier vers des stratégies solitaires est en effet plutôt l'apanage des « bons » élèves (Grimault-Leprince, 2023). D'autres élèves tentent de passer outre les consignes de leur enseignant et évitent certains exercices ou lectures obligatoires dans les jeux. Par exemple, certains joueurs de *Crusader Kings II* (Bastien, Histoire, lycée) passaient très rapidement les contenus écrits affichés à l'écran sans les lire pour revenir le plus vite possible à l'activité de jeu. De même, les deux filles en difficulté dans l'usage de ce jeu demandent moins d'aide à leur enseignant

¹ Selon les propos de son enseignant.

au fil de leur partie. Ce progressif désengagement des élèves du travail demandé peut s'expliquer par la complexité de l'exercice et du jeu proposés.

Conclusion : La domestication du jeu sauvage

Claire Augé (2024) rapporte les résultats d'une expérimentation menée auprès de collégiens en cours de français. Le jeu vidéo *Eastshade* a été utilisé comme « déclencheur d'écriture » (p.13). Après une partie de jeu au tableau¹, les élèves étaient invités à rédiger un poème en rapport avec l'expérience ludique. Selon Augé, l'expérimentation montre une réussite globale dans la mesure où les écrits sont d'une grande richesse avec une diversité d'appropriations². Il semble que ces résultats peuvent en partie s'expliquer par la consigne d'écriture « volontairement floue » (p.7) : « Vous allez, à la maison, écrire un poème à partir de ce jeu. ». Enseignant également le français, Chloé souhaitait exploiter une fiction en demandant aux élèves de rédiger le récit initiatique du héros de *Limbo*³. La discipline du français semble proposer des travaux plus ouverts à l'interprétation des élèves que les consignes plus fermées constatées en histoire.

Tout d'abord, les observations montrent que l'écrit est un critère important de la pédagogie du contrôle de l'activité ludique mis en place par les enquêtes. Par le travail écrit, le jeu vidéo est décontextualisé de son cadre d'usage quotidien, celui du loisir, pour être recontextualisé : l'élève ne parle pas de lui en tant que joueur, il doit objectiver l'avatar en utilisant un « on » impersonnel (Chloé, *Limbo*) ou en incarnant un personnage historique (Bastien, *Crusader Kings II*). Cette retranscription à l'écrit de l'expérience de jeu relève assez bien de ce que Jack Goody (1979) montrait sur la rupture que la pratique de l'écrit entraînait avec la tradition orale. En étudiant la création de listes ou de tableaux de données par des sociétés humaines anciennes, Goody explique que ces formes d'artéfacts graphiques permettent un accroissement des connaissances et la mise en place de raisonnement abstrait. Dans le cas du jeu vidéo, l'écriture permet de mettre à distance l'excitation ludique et de consigner les savoirs sur le papier. De même, cela rejoint le constat de Perret sur l'usage du jeu vidéo dans l'enseignement de la littérature : « Un autre moyen de brider la fiction consiste à privilégier des pratiques d'écriture qui la mettent à distance » (2018, p.12). Cette forme scripturale-scolaire donnée au jeu vidéo complète et accompagne le changement de posture des enseignants observé précédemment.

¹ L'enseignant contrôlait la souris et suivait les décisions des élèves. L'article ne détaille pas plus ces interactions mais le chapitre 8 rapporte que les enquêtes pouvaient choisir à la place des élèves ou du moins trier leurs propositions pour ne pas s'éloigner des buts pédagogiques.

² « Certains sont narratifs, d'autres lyriques, d'autres encore développent des réflexions plus universelles tandis que d'autres analysent le jeu comme un objet esthétique » (Augé, 2024, p.35).

³ Je n'ai pas pu assister aux séances suivantes pendant lesquelles les élèves devaient rédiger ce récit. Le confinement lié à la pandémie de Covid-19 a entraîné une perte du lien avec certains enquêtés dont Chloé.

Le jeu et l'écriture forment une tension spécifique entre le ludique et l'éducatif, comme en témoignent les observations de terrain. On peut néanmoins se demander pourquoi, malgré les difficultés constatées, les enquêtés mettent tout de même en place ce dispositif pédagogique autour du jeu vidéo.

Pour les enquêtés, l'activité écrite permet de canaliser le parcours et le choix des élèves dans le jeu. Elle permet également aux enseignants de matérialiser les savoirs contenus dans les jeux vidéo sur les cahiers des élèves. De plus, si Etienne a « peur que ça se transforme trop en une heure jeu vidéo », c'est sûrement parce qu'il craint le regard de ses collègues voire des parents d'élèves sur cette pratique¹. Une feuille d'exercice remplie permet aux enseignants de rendre compte aux autres acteurs de l'établissement de sa conformité avec les attentes scolaires. Cette logique peut faire penser à la pratique des devoirs maison qui, selon Bautier et Rayou, participent à une « régulation sociale » entre les différents acteurs de l'éducation (2009, p. 20). Rendre visible les contenus de savoirs permet également de sécuriser des enseignants comme Pierre : « c'est plutôt un truc pour me rassurer moi, pour me dire qu'ils vont garder une trace de ce qu'ils vivent ». Écrire offre la possibilité de rentabiliser l'activité de jeu, au sens où elle cesse d'être gratuite et sans conséquence (Brougère, 2005), tout en autorisant les enseignants à l'insérer dans une pédagogie déjà éprouvée.

Néanmoins, en passant à l'écrit, le joueur et ses actions en jeu tendent à disparaître au profit des savoirs attendus et d'un rapport esthétique au jeu vidéo, qui peine toutefois à s'imposer. En effet, par le processus de popularisation du savoir ou même pour esthétiser la culture de masse, la pratique du jeu vidéo reste marquée par la ruse pédagogique. Les élèves décrivent des reproductions 3D des villes du passé avec *Assassin's Creed*, prennent en note des nouveaux mots de vocabulaire avec *Bury me my love* ou préparent une transition vers la littérature ou le cinéma avec *Limbo*.

Cette tension entre le ludique et l'éducatif provoquée par la pratique de l'écrit s'inscrit dans un processus plus vaste faisant rencontrer la culture scolaire savante et la culture ludique juvénile.

¹ Voir p.230 : La construction d'une réputation et d'une « carrière d'enseignant-joueur »

Chapitre 10 - La mise à distance des cultures ludiques juvéniles au profit d'une culture ludique scolaire

Les élèves ne sont donc pas considérés comme des acteurs, mais comme des consommateurs de média qu'il faut protéger et informer sur les risques de l'immersion fictionnelle des pratiques vidéoludiques.

Perret, 2018, p. 13

Dans le chapitre 5, nous avons décrit comment les enquêtés avaient construit une pratique savante du jeu vidéo au fil de leur socialisation familiale, de leur carrière de joueur et de leur parcours professionnel. Leur culture ludique (Brogère, 2005) a produit un ensemble de dispositions à jouer à certains jeux (Berry, 2022), et à repérer ceux qui pouvaient être pertinents à utiliser en classe en les adaptant. Ce chapitre propose d'étudier comment les enseignants de l'enquête tentent de transmettre leur propre rapport au jeu vidéo aux élèves. À l'école maternelle, des études ont montré que les instituteurs avaient tendance à solliciter des formes de jeu qui faisaient partie de leur propre culture : « Le jeu légitime serait celui qu'a connu l'instituteur ou l'institutrice dans sa jeunesse, celui qui s'appuie sur une tradition, celui que le temps a transformé en forme légitime » (Almqvist & Brogère, 2000, p. 483). La forme légitime du jeu dans le préscolaire s'éloignerait également de la culture ludique des élèves en laissant à la porte de l'école les jeux les plus centrés sur la compétition ou les jouets guerriers. Qu'en est-il du jeu vidéo dans les cours des enquêtés ? Le chapitre 7 a déjà montré que l'usage pédagogique du jeu vidéo imposait l'apprentissage de règles et de mécaniques de jeux encore inconnus des élèves. Peu d'entre eux connaissent en effet les jeux vidéo apportés par leurs enseignants. Le débriefing et autres exercices, détaillés dans le chapitre 9, consistent souvent en une mise à distance de l'expérience du joueur par le travail écrit. Dans le chapitre 4, nous avons étudié l'attitude de « jeu sérieux » (Lemêtre, 2015a; Netter, 2019) quand des élèves de lycées favorisés parvenaient à lier en même temps l'activité ludique avec les objectifs notionnels. Dans ce chapitre, je souhaite analyser les autres cas de l'enquête où cette transmission est plus difficile, faute de réunir les « conditions de félicité » (Goffman, 1986) suffisantes.

Dans le cadre de l'éducation au cinéma, les enseignants tendent à mettre à distance une disposition « à voir par plaisir immédiat » (Barbier C., 2020a p.72) et sollicitent plutôt des dispositions scolaires et esthétiques. Dans le cas du jeu vidéo, on peut envisager la

disposition « à voir par plaisir immédiat », comme la pratique autotélique du jeu (Brougère, 2005), en d'autres termes : « jouer pour jouer ». C'est justement contre cette dimension que luttent les enseignants par le recours au processus d'esthétisation du divertissement en sollicitant les deux dispositions suivantes, reprises des analyses de Bourdieu (1979, 1997). On peut considérer la disposition scolastique, c'est-à-dire « un regard analytique froid », comme une appropriation savante du jeu vidéo, notamment en l'accolant aux notions du programme scolaire. Pour finir, la disposition esthétique, à savoir « un regard qui fait la part belle au sensible » (Barbier C., 2020a, p. 72) consiste à étudier le jeu vidéo comme un art ou comme d'autres œuvres culturelles.

Plus qu'un simple transfert de la pratique de leurs loisirs, cette utilisation vise souvent à établir une éducation aux jeux vidéo. Les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire sont à ce titre particulièrement révélatrices de cet objectif, d'autant plus qu'ils mobilisent des jeux connus des élèves comme les jeux d'action *Assassin's Creed* et *Call of Duty WWII*. Dans ce type de séance, les enseignants abordent le jeu vidéo comme un médium diffusant des représentations erronées de l'histoire aux joueurs : il s'agit ainsi de prévenir les élèves du risque de manipulations qu'ils peuvent encourir dans leur loisir. Cette étude de cas sur cette pratique des enseignants d'histoire sera ensuite mise en perspective avec les autres stratégies des enseignants pour aborder le jeu vidéo comme une œuvre artistique et culturelle.

I. Une pratique pédagogique spécifique : travailler « l'esprit critique » en histoire

Les enseignants d'histoire-géographie observés ont développé une pratique pédagogique spécifique. Elle consiste à étudier le contenu historique du jeu vidéo et à le comparer à des documents historiques pour en déterminer la justesse. Les cas suivants s'écartent de la séance d'Estelle avec *This war of mine*. En effet, au cours de celle-ci, l'enseignante proposait à sa classe de 1^{re} de mobiliser les connaissances du cours effectuées précédemment afin d'interpréter historiquement ce jeu vidéo sans faire mention d'un travail spécifique sur « l'esprit critique ». À l'inverse, cet objectif constitue le cœur des séances de Laetitia (4^e, *Assassin's Creed Unity*) et de Mahaut (3^e, *Call of Duty WWII*) et fait l'objet d'un travail écrit. Plus orientée vers des buts notionnels, cette éducation « à l'esprit critique » se retrouve uniquement dans quelques interactions verbales des séances de Nathan (3^e, *Soldats Inconnus*) Adrien (4^e, *Assassin's Creed Unity*) et Etienne (6^e, *Assassin's Creed Odyssey*).

A. La mauvaise influence des jeux vidéo : une rhétorique pour justifier une pédagogie

Certains enseignants d'histoire-géographie de mon échantillon partagent une même pratique pédagogique : ils utilisent le jeu vidéo pour développer ce qu'ils appellent « l'esprit critique », en comparant son contenu à des sources historiques. Cette pratique s'inscrit dans un ensemble de discours critique sur le jeu vidéo : d'une part sur son orientation idéologique et politique, d'autre part sur son manque de justesse historique.

1) La confusion du réel et de la fiction

Dans les discours politiques, l'année 1992 est perçue comme un tournant (Lalu, 2017) avec l'apparition de débats parlementaires sur la violence dans les jeux vidéo, notamment ceux mettant en scène des commandants de camp de concentration nazis¹. Le monde politique s'est donc intéressé aux jeux vidéo comme support d'idéologies politiques et non plus uniquement comme divertissement. Certains travaux académiques font état de joueurs relativement passifs et influençables par les messages des jeux vidéo (Cayatte, 2017)². Dans d'autres discours plus alarmistes, le jeu vidéo aurait une influence négative sur les représentations historiques des élèves, un pouvoir de captation rendu d'autant plus efficace par la dimension interactive du jeu vidéo. Dans cette perspective, les joueurs seraient immergés dans une période passée, ce qui entraînerait une confusion entre le réel et le virtuel, mais également entre différentes temporalités : « Plus que jamais, le passé devient présent, présent que l'on pense pouvoir maîtriser » (Joutard, 2013, p. 150).

Fortin et Trémel déterminaient plusieurs types de réception des pratiquants de certains jeux de gestion et de stratégie qui diffusaient une vision européen-centrée et militariste de l'histoire (Fortin et al., 2005). La majorité d'entre eux ne les prendraient pas au sérieux, « sous prétexte qu'il ne s'agisse que d'un jeu » (p.162), tandis qu'une minorité, qualifiée d'« active » (*ibid.*), critiquerait ou adhérerait à ces représentations. Les auteurs regrettent le manque de réflexivité des joueurs, voire des acteurs de l'éducation, sur les contenus idéologiques de ces dispositifs, au point d'en faire un enjeu pour l'éducation future. Cette défiance vis-à-vis des contenus médiatiques repose sur l'idée que le spectateur serait obligatoirement passif et qu'il serait immédiatement influencé par le propos des images, une crainte que l'on retrouve même dans des rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale : « C'est une fracture intellectuelle et culturelle qui menace les jeunes d'âge scolaire du fait précisément de cette

¹ Julien Lalu rapporte qu'entre «1988 et 1993, plusieurs logiciels ludiques développés par des groupuscules néonazis sont distribués à la sortie des écoles et passent de main en main entre élèves. Ces logiciels où "l'on jouait à devenir Hitler en gazant le plus de Juifs et de Turcs" sont retrouvés par les autorités en Autriche, Allemagne, Pays-Bas et Belgique. »

² Cayatte avance en effet que le joueur, « en raison d'une telle implication, peut faire l'expérience d'une suspension de son incrédulité et est peu enclin à remettre en question les messages éventuellement contenus dans un récit plus large, ce qui peut participer à la dimension persuasive d'une expérience de jeu. » (2017)

généralisation des usages et du manque de maîtrise des contenus » (Rapport n°2007-083 : 15, cité par Laborde, 2017, p. 65).

Plus généralement, la fiction historique ne semble envisagée qu'à travers son écart avec les travaux universitaires. Ma démarche s'oppose à cette analyse des œuvres de fiction.

2) Une crainte surévaluée qui ne prend pas en compte les pratiques ludiques

Certaines de ces critiques, voire de ces paniques morales (Tessier & Saint-Martin, 2020), omettent l'attitude ludique avec laquelle les joueurs investissent ces dispositifs de jeu. En effet, jouer relève du « faire-semblant » (Brougère, 2005), du second degré. On peut supposer que les joueurs prennent de la distance avec le contenu d'un jeu vidéo, d'autant plus que sa pratique relève plus du loisir que de l'éducatif (Berry, 2015). On peut donc adhérer aux propos de Bruno : « le jeu vidéo n'est pas un danger idéologique » (1993, p. 150). De plus, la matière historique est selon Dauphagne avant tout un appui pour la pratique ludique et pour la mise en place d'un univers fictionnel crédible pour le joueur¹.

Il faut également rappeler que la transmission de connaissances historiques ne se fait pas toujours par la pratique du jeu lui-même. Certains jeux vidéo, comme *Soldats Inconnus*, transmettent des faits aux joueurs par des scènes cinématiques ou par des fiches pédagogiques (Figure 102) incluses dans le jeu (Vincent R., 2019).



Figure 102 - Fiche pédagogique intégrée à *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* sur le gaz de combat.

Il paraît probable que ce contenu culturel « hors-jeu » ne soit pas systématiquement consulté par le joueur. Ces nuances sur l'influence supposée que les jeux vidéo auraient sur les mentalités² proviennent également du courant des *cultural studies*. En mettant en lumière, les processus de codage et de décodage (Hall, 1994) ils permettent de penser le spectateur ou le

¹ Voir p.306 : Apprendre la vassalité avec *Crusader Kings II*

² Pour un développement plus complet sur l'étude idéologique du contenu des jeux vidéo, on renvoie à la revue de littérature de Vincent Berry (2009, p. 99-110).

joueur d'une fiction autrement que comme un récepteur passif du contenu. Hall détermine en effet trois types de réception ou de « décodage » :

- Hégémonique, lorsque l'individu accepte le message transmis par le producteur du contenu.
- Négocié, quand il ne l'accepte que partiellement.
- Résistante, quand le message est refusé ou modifié par le récepteur.

Ces catégories correspondent assez bien à ce que Boutonnet (2016) montre dans son étude de la réception d'*Assassin's Creed* en analysant les discussions de forums de joueurs. Certains joueurs adoptent une attitude « indifférente » envers le contenu historique du jeu, le considérant simplement comme un élément du divertissement. D'autres joueurs sont « conscients » de l'orientation du jeu, mais n'ont pas l'intention de le discuter ou de l'analyser. Enfin, quelques joueurs « critiques » échangent leurs points de vue sur la portée idéologique du titre. L'étude de Boutonnet ne dévoile pas de joueurs ayant intégré le contenu historique du jeu au premier degré. De leur côté les fictions cinématographiques peuvent être reçues de manières diverses. Shively (1994) a étudié la réception du western *La prisonnière du désert* en interrogeant des « indiens » et des « blancs » de milieux populaires et supérieurs. Le film raconte l'histoire d'un cowboy, incarné par John Wayne, devant sauver sa nièce enlevée par des indiens. Si « indiens » et « blancs » apprécient le film, leur interprétation du récit historique du film diffère. Les « blancs » se montrent plutôt en accord avec cette représentation de la conquête de l'ouest, mais les « indiens » estiment que ceux du film sont simplement les ennemis du héros et non pas une représentation du passé de leur peuple. L'étude montre que, derrière l'appréciation d'un film, peut se cacher des interprétations différentes en fonction de son appartenance à un groupe. En utilisant des fictions en classe, les enseignants peuvent d'ailleurs craindre les réactions diverses des élèves. Le film de science-fiction *Starship Troopers* a été proposé lors du programme « Lycéens au cinéma » (Barbier C., 2020b). Les professeurs associés au projet peinaient à anticiper les avis des élèves, le film pouvant être apprécié simplement pour ses scènes d'actions mais également pour la critique, plus ou moins évidente, qu'il propose de l'interventionnisme militaire américain. Certains enseignants souhaitent que les élèves parviennent à se saisir d'un « rapport à la fois "savant" et "esthète" aux films » (p. 13).

Les réceptions d'une œuvre de fiction peuvent donc être diverses en fonction du genre, de l'âge et de la catégorie sociale. Néanmoins, au sein de l'Éducation nationale, prévenir les adolescents des dangers potentiels du jeu vidéo est parfois affirmée comme une nécessité.

3) Une pratique pédagogique présente dans l'institution

Cette critique du jeu vidéo, comme médium vecteur d'informations erronées, est relayée par certaines structures et professionnels de l'éducation. William Brou, chargé de mission « ludicisation, réalité augmentée, réalité virtuelle » dans l'académie de Clermont-Ferrand, est force de proposition dans cette perspective. Il invite à travailler « l'esprit critique » des élèves par l'étude des représentations historiques des jeux vidéo. L'une de ses séances consiste à confronter *Battlefield 1*, un jeu d'action sur la Grande Guerre, à des sources historiques de cette même période. Cette comparaison doit permettre aux élèves de faire le tri entre les éléments vraisemblables et les incongruités :

Si notre efficacité au combat est rendue plus facile grâce à cette interface [du jeu], il ne vient pas naturellement à l'idée des élèves de relever son existence tant elle est « normale » dans un jeu vidéo. Or, aucun document d'archive ne mentionne de telles interfaces. [...] En revanche, les élèves ont tout de suite été surpris par la capacité du personnage à régénérer sa santé sans aucune assistance médicale : un contresens historique ! (Brou, 2019, p. 83)

Cette analyse peut surprendre quant aux attentes pédagogiques. Il semble être demandé aux élèves de relever que l'interface classique d'un jeu vidéo, comme la jauge d'énergie¹ apparaissant à l'écran, n'existait pas pendant la Première Guerre mondiale. Certaines capacités d'un avatar de jeu vidéo, comme une énergie qui se restaurerait progressivement², sont donc interprétées par Brou comme des erreurs historiques. L'enseignant propose également d'étudier le personnage de Périclès dans *Assassin's Creed Odyssey*³. Dans cette séance pédagogique destinée à des classes de seconde, les lycéens doivent comparer des sources historiques variées avec la vidéo du jeu. À l'instar de l'exercice sur *Battlefield 1*, les documents ne sont pas mis en perspective selon la méthode historique mais servent à distinguer les éléments « vrais » de ceux erronés.

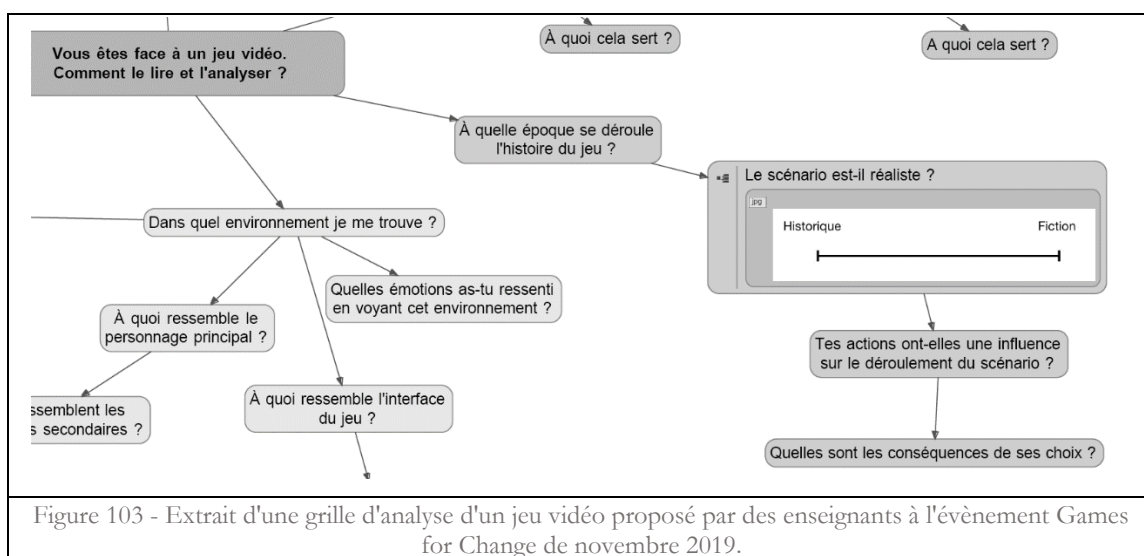
Ce type d'exercice sépare la pratique du jeu de son contenu, une tendance que l'on retrouve dans d'autres propositions institutionnelles. Le schéma ci-dessous, a été produit par plusieurs professionnels de l'éducation et du jeu vidéo lors du séminaire « Games for change - Éducation et jeux vidéo » en novembre 2019. Il est conçu comme un outil pouvant aider les enseignants à analyser un jeu vidéo avec les élèves via un ensemble de questions (Figure 103).

¹ Cet élément graphique de l'écran de jeu sert à indiquer les points de vie du personnage dirigés par le joueur. Une fois que cette jauge est vide, le joueur a perdu la partie.

² Dans les jeux de guerre à la première personne comme *Battlefield 1*, l'énergie de l'avatar remonte automatiquement après une certaine durée sans encaisser de nouveaux dégâts. C'est une convention du genre.

³ Cette séance a été analysée par l'agréé de lettres modernes Loys Bonod sur son site personnel <http://www.laviemoderne.net/forum/la-ludification/8129-apprendre-l-histoire-par-le-jeu-video/22836>.

Médiatisée dans un reportage, la proposition pédagogique sur *Battlefield 1* a été vivement critiquée sur les réseaux sociaux par des historiens de la Grande Guerre comme André Loez : <https://x.com/andreloez/status/1335582609863303168> (publié le 6 décembre 2020, consulté le 31 mai 2024).



Dans cette grille¹, le scénario d'un jeu vidéo peut être qualifié soit d'historique, donc conforme à la « réalité », soit fictionnel². Dans une autre partie de ce document, les actions d'un joueur peuvent être interprétées comme « réalistes » ou « fantaisistes ». Dans cette perspective, le jeu vidéo est « découpé en tranches »³ : chacune de ces questions sert à interroger un aspect précis du jeu à travers une grille de lecture savante qui perd de vue l'objet dans son ensemble ainsi que le sens de l'activité ludique. Par conséquent, cette proposition d'analyse se détache singulièrement de l'expérience ludique vécue par les élèves dans leurs pratiques de loisirs. Ce schéma, souhaitant permettre de travailler « l'esprit critique » des élèves, traduit un déficit d'analyse du jeu vidéo en tant que jeu. De plus, « souvent invoqué sans être décrit » (Gomes, 2023, p. 21), le terme d'esprit critique pose également un problème de définition. Tout d'abord, il est souvent envisagé comme une compétence transversale dans les programmes scolaires (Doussot & Fink, 2018). Nous le retrouvons dans plusieurs domaines le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015.

- « Le domaine des langages pour penser et communiquer [...] permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique. »

- « Les systèmes naturels et les systèmes techniques [...] développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique ».

Pour plus de clarté, on se limitera à son utilisation dans le champ de l'histoire. L'ouvrage dirigé par Ethier, Lefrançois et Audigier (2018) est centré sur l'usage du terme en cours

¹ Grille disponible entièrement p.582 : Annexe 6 : Grille d'analyse d'un jeu vidéo (évènement Games for change 2019)

² On peut une nouvelle fois s'interroger devant cette lecture de la fiction. Dans cette vision qui choisit entre « fiction » et « histoire », quelle place aurait le genre de la « fiction historique » ?

³ Je reprends l'expression de Patrick Rayou tenue lors d'une conférence en ligne : « Si on devait apprendre à faire du vélo à l'école [...] on découperait l'exercice en tranche [...] on va faire des équations sur les forces gyroscopiques qui s'exercent autour de la potence du vélo avec des équations assez compliquées, c'est toujours le vélo mais c'est plus le vélo ». ÊtreProf. (2020, 6 octobre). Déconstruire les malentendus pour réduire les inégalités d'apprentissages [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=89KVYO5eKC8>

d'histoire. Même s'il s'impose en titre du livre, le terme de « pensée critique » fluctue en fonction des chapitres : « esprit critique, pratiques critiques, critique historique, pensée historique » peut-on lire en titre de chacune des propositions. Plutôt que de faire du *fact-checking* (Gomes, 2023) avec les élèves, les propositions tentent de faire adopter aux élèves une posture critique sur les sources. Pour ces chercheurs, il est donc important de faire comprendre aux élèves que les sources sont des traces du passé et non des fenêtres ouvertes montrant la « réalité » de ce dernier. En effet, les tâches demandées aux élèves consistent le plus souvent, selon les travaux en didactique de l'histoire (Cariou, 2022), à identifier des informations dans des documents. Ces démarches empêcheraient les élèves de comprendre que l'histoire est une construction, que les sources historiques sont le fruit du point de vue des acteurs du passé.

B. Les difficultés de l'exercice à travers deux cas

Dans les séances observées, les enseignants d'histoire sollicitent cette compétence d'esprit critique afin de *fact-checker* un jeu vidéo, c'est-à-dire de vérifier l'exactitude de son contenu historique. Cela rejoint les constats de didacticiens sur l'étude de documents dans le secondaire qui consisterait le plus souvent à trier ce qui est « vrai » de ce qui est « faux » dans des sources, sans comprendre les volontés des acteurs du passé (Cariou, 2022 ; Gomes, 2023).

Concernant l'usage du jeu vidéo comme document, selon Laetitia (Histoire, collège, 4^e), c'est l'occasion « d'utiliser un support qu'ils connaissent et aussi de faire de l'esprit critique, c'est un jeu mais même s'il y a de l'histoire derrière y'a des choses qui ont été modifiées ». Anthony (Histoire, collège REP, 4^e) vise le même but avec *Assassin's Creed Unity* : « en 4^e j'ai un travail sur qu'est-ce qu'un récit historique, qu'est-ce qu'un document historique et qu'est-ce qui ne l'est pas en comparant les textes de la Révolution française avec *Assassin's Creed Unity*. » Dans les propos des enquêtés, cet exercice se double d'une méfiance vis-à-vis de l'influence de ces jeux sur les connaissances historiques des élèves, comme l'explique encore Anthony : « sur *Call of Duty*, je leur dis d'avoir un esprit critique parce que la guerre c'est pas forcément aussi ludique ou défouloir ». Cette crainte de voir les élèves confondre le réel et la fiction est prégnante chez les enseignants observés. Il reste cependant à comprendre comment cet exercice est concrètement pratiqué en classe¹.

1) L'étude de la bande-annonce d'*Assassin's Creed Unity* par Laetitia

J'ai observé deux séances de Laetitia (IPS 102,1) avec *Assassin's Creed Unity* dans un collège de centre-ville en région parisienne. Elle l'utilise dans le cadre de ses cours en demi-groupe

¹ Les cas des deux enseignantes étudiées dans cette partie, Laetitia et Mahaut, ont déjà été publiés (Vincent, R., 2021, 2023a). Je reprends ici, en les développant, certains passages de ces articles.

afin de mieux gérer, selon ses mots, « l'excitation » que l'introduction d'un jeu vidéo grand public peut susciter. La séance se déroule en classe de 4^e après le chapitre sur la Révolution française : les élèves ont donc déjà vu les événements principaux de la période, et notamment la prise de la Bastille. C'est justement la date du 14 juillet 1789 qui fait l'objet de la séance du jour à travers l'utilisation de la bande-annonce d'*Assassin's Creed Unity*. Diffusée en ligne quelques mois avant la sortie du jeu en novembre 2014, la vidéo montre la foule parisienne se dirigeant vers la Bastille. Afin d'aider les assaillants, quatre assassins, personnages emblématiques du jeu, apparaissent sur les toits et s'infiltreront dans la prison royale avant d'abaisser le pont-levis. La vidéo se conclut par un massacre dans la cour de la Bastille. Le gouverneur Delaunay, représenté à l'écran, est empêché de mettre le feu aux poudres par les héros avant que le slogan du jeu apparaisse : « Unis pour la liberté ». L'aspect spectaculaire de la séquence est accentué par une musique épique¹.

Le cours de Laetitia débute par la présentation du sujet du jour : on peut voir projetée au tableau la couverture du jeu, un visuel tiré de la bande-annonce montrant la Bastille et deux images du gouverneur Delaunay, sa représentation dans le jeu et son portrait d'époque. Après une rapide vérification des acquis, les élèves doivent compléter, sous sa dictée, un plan de la ville de Paris issu du jeu avec les noms des principaux quartiers et monuments reconnaissables. Vient alors le visionnage de la bande-annonce, qui est ensuite confrontée à un écrit de l'historien Marc Ferro décrivant l'événement. Le texte fait ensuite l'objet d'un travail de présentation du document, un incontournable du cours d'histoire (Tutiaux-Guillon, 2008). Laetitia termine son cours en demandant à un élève de lire un dernier document traitant du travail de reconstitution mené par les équipes de développeurs d'Ubisoft, tout en diffusant une vidéo montrant plusieurs monuments de Paris reconstitués dans le jeu. Cette dernière vidéo ne fait pas l'objet d'un travail et sert donc avant tout à donner un visuel des monuments repérés sur la carte en début d'heure. L'utilisation de ces vidéos du jeu permet de réactiver les connaissances factuelles sur la prise de la Bastille qui seront ensuite réinvesties dans un travail d'écriture lors d'une prochaine séance.

Dans cette séance, *Assassin's Creed Unity* n'est pas joué. L'étude se concentre sur une analyse de la bande-annonce et sur quelques séquences vidéo tirées du jeu mais uniquement projetées aux élèves. On serait tenté d'en déduire que, faute de jeu, il n'y a pas de joueurs. Or, certaines interactions entre l'enseignante et les élèves dénotent une différence de cadrage au sens de Goffman (1991). Laetitia voit le document historique tandis que certains élèves s'intéressent au jeu.

¹ Si la scène présentée se révèle impressionnante et particulièrement violente, précisons qu'elle ne sera pas jouable de cette manière dans le jeu final. Le joueur sera finalement passif pendant tout le déroulement de la prise de la Bastille.

Avant de lancer le trailer, un élève tente sa chance : « On ne va pas y jouer ? »
Laeticia : « Bah non je vais pas amener ma console non plus »
Après diffusion, une élève lui demande le but du jeu *Assassin's Creed*. Quelques élèves expliquent que c'est un jeu d'action « dans lequel on tue des gens ». L'enseignante précise que « là, on ne s'intéresse pas à ça ».

La nature du jeu est vite évacuée car Laeticia doit transmettre des notions du programme d'histoire. De même, dans un demi-groupe, un des élèves se manifeste à deux reprises pour dire à haute voix qu'il a déjà joué à un jeu de la série. Or, l'enseignante ne réagira pas à ces manifestations diverses de la culture ludique de l'élève, comportement que l'on peut retrouver dans de nombreuses séances. S'ajoutent à cela des dispositions différentes. En d'autres termes, enseignants et élèves n'ont pas les mêmes capacités pour estimer la valeur historique d'un dispositif de fiction, ludique dans le cas présent. La séance se poursuit en triant ce qui fait sens pour l'enseignante de ce qui est inutile à la compréhension du cours. Le moment où les échanges sur le jeu vidéo sont les plus vifs se situe dans le dernier quart d'heure du cours, lors de la correction de la comparaison entre la bande-annonce et le récit de Marc Ferro. Parmi les erreurs repérées, l'enseignante demande pourquoi les soldats invalides de la garnison sont représentés en bonne forme dans la bande-annonce. À cela, la première classe répond par ce qui leur semble logique : « Ils sont blessés donc ils ne sont pas là » ou « peut-être qu'ils ont fui ». Les élèves mobilisent le sens commun et restent dans le registre du récit. Or, pour l'enseignante, la question portait plutôt sur la nature du médium, élément nécessaire à prendre en compte pour faire une analyse critique du contenu.

L'échange bascule sur la nature de la vidéo :
- Laeticia : « C'est quoi le but d'une bande-annonce ? »
- Un élève : « De faire acheter »
- Laeticia : « Oui si on vous met dans la bande-annonce que les Parisiens arrivent et face à eux ils ont des soldats blessés, est-ce que ça va donner envie aux gens d'acheter le jeu à votre avis ? »

La formulation de la question entraîne inévitablement un effet Topaze (Brousseau, 1998), c'est-à-dire que Laeticia donne la réponse dans la formulation même de sa question. Si travail sur l'esprit critique il y a, l'analyse historique est souvent réalisée par l'enseignante elle-même car ce niveau de détails est inaccessible, sur l'instant, aux élèves de 4^e.

Mahaut s'adonne à un exercice similaire avec sa classe de 3^e, avec des constats similaires que pour la séance de Laeticia.

2) L'analyse de la représentation des camps de *Call of Duty WWII* par Mahaut

De son côté, Mahaut (38 ans, histoire, collègue REP, IPS 74,8) connaît des difficultés pour enseigner le génocide des juifs d'Europe dans son collège réputé difficile : « des gamins qui peuvent [...] baigner dans des ambiances un peu complotistes ou des discours parfois

antisémites à la maison ». Pour contourner ces obstacles, elle s'attache à mobiliser la culture ludique des élèves pour orienter la discussion vers d'autres sujets afin d'éviter des tensions avec sa classe. Cette justification se double d'une méfiance vis-à-vis des effets des fictions historiques : « j'avais des élèves qui me disaient qu'ils étaient très bons au chapitre [du programme d'histoire] parce qu'ils jouaient à *Call of Duty* ». Mahaut semble prendre au premier degré ce type de déclaration formulée par certains élèves.

Pour contourner ces potentiels conflits en classe, Mahaut diffuse une vidéo de *Call of Duty World War II*, un jeu de tir particulièrement prisé par certains élèves. Dans la dernière mission du jeu, une troupe de soldats américains découvre un camp de prisonniers en Allemagne en 1945. Le but de la séance est de partir d'un article de presse affirmant, à tort, que le jeu aborde correctement le génocide des juifs d'Europe. Pour résoudre cette situation-problème caractéristique d'un enseignement ordinaire de l'histoire, les élèves comparent les extraits du jeu avec un ensemble documentaire composé d'archives historiques. Le but est de faire émerger les connaissances factuelles sur le processus génocidaire ainsi qu'une discussion sur l'éthique de la mise en jeu du passé. Avant le travail sur la fiche d'activité, Mahaut énonce plusieurs précisions pour que les élèves comprennent bien le but sérieux du cours : « Vous le consommez en tant que joueur mais on peut aussi regarder [...] le jeu vidéo d'une manière un peu différente [...] Vous allez travailler, je sais que je casse un peu le rêve mais bon il y a quand même un travail à faire là ». Cette présentation de l'activité rappelle le travail de cadrage du cours analysé dans le chapitre 8¹. De même, pendant que les élèves sont en autonomie et comparent la vidéo visionnée avec les sources historiques de la fiche d'activité, Mahaut continue d'éloigner le jeu vidéo de sa pratique ludique en précisant qu'« un jeu ça passe d'abord par l'image » et non pas seulement par l'action proposée au joueur. La phase de correction témoigne d'une difficulté pour les élèves, et du coup pour l'enseignante, à faire dialoguer les aspects vraisemblables et purement fictionnels du jeu. Dans le cadre de ce chapitre, on se limitera à un exemple, celui qui permet de comprendre que Zussman, le personnage du jeu, ne monte pas dans le wagon à cause de son origine juive².

Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, 3e, observation de la séance

Après plusieurs questions/corrections sur le lieu du camp et de la scène de la gare, Mahaut débute ce nouvel échange par une question précise :

- « Est-ce qu'il monte dans le wagon parce qu'il est juif ? »

Aidé par la formulation de la question, un « non » assez général se fait entendre. L'enseignante leur demande ensuite de prouver leur affirmation. Après quelques hésitations, des réponses :

- « Parce qu'il a insulté le commandant »

- « Parce qu'il a parlé en allemand »

¹ Voir p.347 : Introduire le jeu : la présentation aux élèves

² Pour l'analyse de ce passage de *Call of Duty WWII* : p.250 : La transposition médiatique des violences de guerre dans *Call of Duty WWII*

En acquiesçant mollement à ces deux propositions, elle précise une nouvelle fois sa question :
« Comment il fait aussi pour que son identité ne soit pas révélée ? »
- « Il enlève son collier. »

La bonne réponse de l'élève peut s'expliquer par la précision de la question. Il reste cependant à faire le lien entre cet objet et l'origine juive de Zussman. Une élève tente de définir ce que la classe appelle encore « un collier ». Puisant dans ses connaissances, elle explique que l'objet est un signe distinctif des juifs américains, confondant avec l'étoile jaune portée en territoire occupée. Le « collier » est en effet porté par tous les soldats américains, sans distinction.

L'enseignante précise à nouveau : « qu'est-ce qu'il y a sur ce collier ? »
- « Le nom et le prénom ? » propose un élève.
- « Oui, et ça sert à quoi normalement ? »

Elle finit par répondre elle-même : « C'est une plaque de combat qui leur permet, s'ils sont tués au combat, d'être identifiés et de les rendre à leur famille tout simplement. Zussman est un nom à sonorité juive donc il aurait pu être identifié comme juif par son nom de famille. »

Ce dernier échange, pendant lequel Mahaut et les élèves discutent des éléments vraisemblables ou non du jeu, illustre ce que Nicole Tutiaux-Guillon appelle l'interaction didactique (2008). Ce modèle dominant en cours d'histoire est composé de cinq temps : Question, réponse brève d'un élève, évaluation, reformulation puis compléments de l'enseignante. La scène décrite ci-dessous représente bien cet échange rapide (« ping-pong ») donnant une large place à la parole enseignante. De fait, l'analyse critique du jeu vidéo n'est pas tant réalisée par le travail sur documents que par l'interaction didactique opérée par l'enseignante après l'activité. Si les élèves ont peiné à trouver eux-mêmes ce détail déterminant, c'est sûrement parce que le dossier documentaire ne comportait pas de rappel précis du déroulement des vidéos. De plus, les élèves ne disposaient pas des connaissances nécessaires pour l'étude, notamment celles permettant de comprendre la plaque des soldats autour de leur cou. D'ailleurs, l'exécution d'un des soldats, qui a provoqué une vive réaction de la classe, a éventuellement occulté la scène où Zussman enlève sa plaque qui intervient juste après.

Cette phase de correction dévoile la difficulté pour les élèves à cerner les différences entre la fiction et les documents. Pour parvenir à une vérification efficace des faits, l'enseignante étaye ses interrogations, au point de recourir à des questions fermées. Cette reformulation précise des questions permet de corriger le déficit de compréhension des élèves comme pour Laetitia. Mahaut recourt donc également, sans le savoir, à une forme d'effet Topaze (Brousseau, 1998), ce procédé dans lequel un enseignant prend en charge la majeure partie du travail de réflexion.

3) Une impression de réalité, source de confusions

Les séances de Laetitia et de Mahaut ont de nombreux points en commun. Tout d'abord, le jeu vidéo n'est pas joué mais uniquement visionné. Il est ensuite comparé à des documents au cours d'un travail écrit. La correction et l'institutionnalisation des savoirs se font à travers un cours dialogué révélant la difficulté des élèves à comprendre l'exercice demandé. Le jeu vidéo, transformé en document scolaire et passé au crible de « l'esprit critique », semble gagner en crédibilité¹ et peut être ainsi source de confusion et de difficultés d'interprétation, à l'instar de l'utilisation du film de fiction (Doussot, 2015) ou de la transformation d'objets du quotidien en support d'apprentissages (Bautier & Goigoux, 2004). La séance de Mahaut, et dans une moindre mesure, celle de Laetitia font cohabiter les deux processus adaptés des travaux d'Eloy. Si l'analyse historique d'un jeu vidéo tend vers une esthétisation du divertissement, la séance vise également, par le visionnage des vidéos et l'étude des sources, l'apprentissage de notions historiques. Cette démarche s'apparente plutôt à la popularisation du savoir. Or, le mélange de ces deux modes de scolarisation du jeu vidéo peut entraîner une confusion dans les apprentissages des élèves. En effet, en entretien, quatre élèves de Mahaut peinent à retranscrire l'analyse critique effectuée en classe.

RV : Je précise un peu ma question : pourquoi votre prof a utilisé *Call of Duty* en fait ?

Élève 1, garçon, 3^e : Parce que ça démontre la violence qui s'est passée, enfin c'est le seul jeu qui peut montrer la violence qui s'est passée.

Élève 2, fille, 3^e : C'est le seul jeu qui a vraiment parlé du génocide des juifs et... qui montre vraiment à peu près toutes les violences dans les camps de tout ça

RV : Il en parle vraiment le jeu ? Du génocide des juifs ?

Élève 2, fille, 3^e : Pas vraiment...

Élève 1, garçon, 3^e : Mais il montre par les images et tout

RV : Il montre quoi exactement ? Parce que si j'ai bien compris le cours, elle vous fait différencier le jeu avec les documents historiques ? Et du coup vous avez vu quoi comme différences ? Est-ce que le jeu est réaliste ou pas ?

Élève 1, garçon, 3^e : Oui il est réaliste

Élève 3, fille, 3^e : Il est extrêmement réaliste

Élève 2, fille, 3^e : Il a modifié quelques trucs mais il a essayé de mettre les choses les plus importantes dedans.

RV : Alors justement, qu'est-ce qui est réaliste dans l'extrait de *Call of Duty* ?

Élève 4, garçon, 3^e : Les camps

RV : Quoi dans le camp ?

Élève 4, garçon, 3^e : Les lits...

Élève 2, fille, 3^e : Les trains, la montée dans les trains

Élève 1, garçon, 3^e : Les exécutions...

¹ Cet « effet de réel » ne concerne pas uniquement les élèves : à de rares moments, certain·es enseignant·es transmettent des informations erronées à leur classe en ne prenant pas assez de distance avec la représentation graphique du jeu. En suivant l'« éthique minimaliste » de Marchive (2012), je ne souhaite pas préciser l'identité des enseignants ou décrire en détails les cours concernés.

Les élèves mettent plutôt en avant le « réalisme » de ce jeu vidéo, qui gagne une crédibilité historique qu'il ne semblait pas avoir en contexte informel. Ce sont surtout des aspects de reconstitution matérielle qui sont qualifiés de « réalistes », et non pas la narration comme le souhaitent les enseignantes. Les élèves sont avant tout marqués par la modélisation 3D des personnages ou des éléments du décor. Ces allers-retours entre le passé et la fiction peuvent perturber certains élèves :

Une élève de Laetitia doute : « La bande-annonce d'*Assassin's Creed*, ça s'est vraiment passé comme ça dans la réalité ? Avec quatre hommes (les assassins) qui sont venus et tout ? »
« Mais non, c'est du jeu vidéo ! » répondent ensemble Laetitia et quelques élèves.

Les retours des élèves de Mahaut sont similaires à ceux des élèves de Laetitia après le visionnage de la bande-annonce d'*Assassin's Creed Unity* : « C'était plus réel [...] on a vu enfin une image de ce qui s'est passé pendant la prise de la Bastille ». Les élèves ne mentionnent pas l'objectif promotionnel de la vidéo, tout au plus certains élèves rappellent la présence des héros aux capacités surhumaines. Il faut cependant remettre ces échanges avec les élèves dans leur contexte : ils se situent immédiatement après le cours, « à chaud », ce qui peut expliquer la difficulté pour les élèves de rendre compte correctement de l'exercice. De plus, je n'ai pas pu assister à la séance suivante¹ pendant laquelle Mahaut recentre le cours sur les notions en mettant progressivement à distance le jeu.

Ces problèmes de compréhension sont encore plus visibles quand on les met en perspective avec d'autres observations, notamment dans le cours de Nathan (35 ans, Histoire, Collège, 3^e, *Soldats Inconnus*). Après la partie de *Soldats Inconnus*, l'enseignant écrit quelques questions au tableau pour sa classe dont : « Qu'as-tu pensé du jeu ? Est-il réaliste ? ». À cette question, les élèves répondent sur le design des personnages (« le jeu n'est pas réaliste car ils ont des petits pieds ») ou sur les mécaniques de jeu (« Il est réaliste car on meurt en un seul coup »). Joyce, un élève ayant joué, lève la main : « il n'y a pas de barre de vie », ce à quoi un de ses camarades répond immédiatement : « Ouais mais dans la vraie vie tu n'as pas de barre de vie ! », un autre réagit : « Mais c'est un jeu ! ». Ces élèves ont du mal à comprendre la pertinence de ces réponses qui sont pourtant écrites par Nathan au tableau. Ce dernier ponctue régulièrement les interventions des élèves par « c'est intéressant ». Au final, ces séances révèlent un certain nombre de difficultés pour les enseignants et les élèves.

D'un point de vue didactique, cet exercice s'éloigne de la méthode historique de critique des traces du passé. Ces dernières ne sont en effet pas étudiées comme telles et servent à être comparées avec une fiction contemporaine ce qui rejoint les exercices recommandés par Brou². Si cette séance est placée sous l'angle de la situation-problème, les élèves devant

¹ Le lendemain de la séance observée, je devais effectuer mes cours dans mon collège.

² « Le temps n'étant pas extensible, il n'y a pas de travail critique sur les documents sources même s'il serait intéressant de le faire avec les élèves » (Brou, 2019, p. 80-81)

vérifier si « leur » jeu est correct dans son usage du passé, l'institutionnalisation des savoirs et la correction de la fiche d'activité dans la deuxième partie de l'heure marque un retour à des pratiques traditionnelles de l'histoire scolaire se concentrant sur l'identification du « vrai » (Tutiaux-Guillon, 2008).

Sur un plan pédagogique, Laetitia et Mahaut doivent intervenir très régulièrement pour guider les élèves vers les réponses attendues, voire faire le travail d'analyse à leur place. Il est difficile d'affirmer que cette pratique pédagogique permette de développer l'« esprit critique » des élèves comme il est envisagé par les enseignants. Ces confusions entre l'historique et le fictionnel s'observent également, mais de manière moins fréquente, dans les établissements plus favorisés de l'échantillon. Par exemple, pendant l'entretien après la séance, un élève d'Adrien (collège de centre-ville) prend pour un fait avéré l'infiltration illégale du personnage d'*Assassin's Creed Unity* au sein des états généraux de 1789 mais il est immédiatement repris par ses camarades. Selon les élèves d'Estelle, *This war of mine* sert également d'illustration valable du siège de Sarajevo à la différence qu'ils parviennent à faire le lien entre les différents éléments du cours, notamment le documentaire visionné juste avant la partie : « Mais surtout ce que madame [nom d'Estelle] a fait c'était bien, de nous montrer le documentaire et après nous faire jouer, ça nous impacte plus parce qu'on se dit "ce qu'ils ont dit c'est ce qu'ils ont vécu" ». Dans ce cas, le jeu n'est pas comparé à des documents historiques mais apparaît comme le prolongement d'une autre mise en fiction, le documentaire. Il n'est pas question pour les élèves de se tromper entre des éléments fictionnels et d'autres prouvés par la science mais d'étudier différentes formes de mémoires du passé dans les productions contemporaines. Ces difficultés d'analyses peuvent néanmoins se retrouver dans la scolarisation d'autres dispositifs : étudier un film comme un médium véhiculant une représentation spécifique du passé par des techniques cinématographiques est une pratique beaucoup plus exigeante (Stephens, 2017) qu'un usage uniquement illustratif. D'autres recherches montrent en effet la difficulté pour les élèves à identifier les anachronismes dans un film en classe (Boutonnet, 2018). Ils auraient tendance à le considérer comme « réaliste » tandis que d'autres cas évoquent des confusions possibles entre les éléments avérés et ceux erronés, ce qui rejoint l'analyse des cas de Mahaut et Laetitia. Pour éviter cela, l'accompagnement des enseignants est jugé nécessaire. Toutefois, on a pu observer avec la mise en évidence d'un effet Topaze que cette pratique peinait à développer l'autonomie critique des élèves en situation. De plus, selon Eloy, ces stratégies pédagogiques mobilisant les pratiques supposées des élèves ne sont pas sans risque car elles naviguent « entre compromis et malentendus » (2015, p. 98). En effet, les enseignants peuvent avoir une fausse représentation de ce que les élèves apprécient. Eloy donne l'exemple d'un enseignant sélectionnant un chanteur de slam pour traiter les musiques urbaines alors que les élèves sont loin d'en être adeptes. Dans l'enquête, cette recherche d'un support engageant s'apparente en effet à une recherche de compromis : trouver un objet qui intéresserait la classe sans

perdre en exigence disciplinaire. La vidéo de *Call of Duty* présente donc l'intérêt, pour l'enseignante, d'être une œuvre connue par une partie des élèves tout en abordant un élément important du programme d'histoire de la classe de 3^e. On a cependant montré que cette pratique pédagogique pouvait s'avérer contre-productive tant elle peut entraîner des incompréhensions sur le jeu vidéo comme pratique ludique et l'histoire comme science.

Si on quitte une analyse de ces séances sous l'angle des savoirs transmis et que l'on s'intéresse aux bénéfices perçus par les enquêtés sur leurs conditions d'exercices du métier, Mahaut est parvenue à son but : l'étude du jeu et la conversation sur les enjeux de représentation du jeu vidéo ont permis de faire son cours sans les difficultés éprouvées les années précédentes. Quant au déroulement de la prise de la Bastille, il est globalement restitué correctement par les élèves de Laetitia pendant la séance. L'enseignante est également satisfaite par la participation des élèves¹. Ces exemples prouvent que la scolarisation du jeu vidéo, et d'une pratique culturelle en général, ne peut être comprise en se limitant à l'évaluation des savoirs scolaires transmis. Dans le cas d'Estelle et Mahaut, les gains sont de l'ordre de la dimension relationnelle et de la création des conditions satisfaisantes pour faire cours (Barrère, 2002a).

Toutefois, tous les enseignants d'histoire ne critiquent pas systématiquement le jeu proposé aux élèves. En entretien avant la séance, Faustine précise vouloir leur montrer « les choses vraies [et] les choses fausses » représentées dans le jeu, comme l'illustre ce moment de la séance.

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Odyssey*, observation de la séance

Faustine lance une autre vidéo où son avatar se situe au pied d'une énorme statue de la déesse Athéna : « je vais monter en haut de la statue pour que vous voyez la vue de la ville et ça vous permettra de voir à quel point on est dans un archipel »

Un élève : « Wow ! »

Faustine : « Oui, elle est grande, certainement trop grande, elle n'a pas été conservée cette statue on l'a perdue »

L'avatar continue à grimper sur la statue et parcourt le bouclier d'Athéna : « regardez la chouette [symbole de la cité] sur le bouclier ! »

Un élève : « C'est bien fait les reflets ! »

L'échange dévoile un enchevêtrement d'intérêts. Tout en poursuivant ses objectifs pédagogiques, Faustine tente de préciser l'exagération opérée par les développeurs du jeu sans perdre de vue l'importance de certains détails vus précédemment comme le symbole de la cité d'Athènes. Cependant, cette précision semble peser peu comparée aux soucis de Faustine de leur transmettre « l'ambiance² » de l'époque.

¹ Laetitia note cependant une participation moindre des filles de la classe qu'à l'habitude, comme nous le verrons p.444 : Une culture ludique féminine écartée.

² C'était l'un des aspects cités par Faustine quand on lui demandait les objectifs de sa séance. Voir p.280.

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Odyssey*, entretien post-observation

J'ai hésité à le faire, de monter en haut de la statue pour faire la vue de la ville, je me suis dit « est-ce que je le fais ? » Je me suis dit comme je pars du principe que je veux aussi un peu les émerveiller parce que le jeu, il est beau, il est très beau quand même, bah autant le faire jusqu'au bout.

Les élèves ont d'ailleurs insisté en entretien sur le caractère particulièrement impressionnant de cette vidéo, qui constituait le moment préféré de la séance pour une majorité d'entre eux. Ce passage traduit la préférence donnée par Faustine à l'usage illustratif du jeu au détriment de l'analyse critique comme elle me le confirme après la séance : « J'ai pas forcément envie de leur dire tout quand ils posent des questions, toute la réalité [...] ça va casser mon jeu, si je critique trop [...] après ils vont se dire "bah ça sert à quoi d'utiliser ça si ce n'est pas la réalité ?" donc... ». La préservation de la spectacularité du jeu, et peut-être de l'effet « prof-cool » par extension, passe avant la précision scientifique.

Dans les séances observées, la crédibilité accrue du jeu vidéo est produite par le souhait de Faustine de ne pas trop critiquer, et donc d'en rester à une reconstitution exacte d'Athènes, mais également par l'exercice de comparaison particulièrement exigeant demandé par Laetitia et Mahaut. De plus, cette impression est favorisée par les pratiques courantes dans cette discipline.

4) Ce que le métier d'enseignant d'histoire fait aux jeux vidéo

En cours d'histoire, le jeu vidéo diffuse donc une « impression de réalité » (Jacquinot-Delaunay, 2012) que l'on peut expliquer par les habitudes prises dans cette discipline : « sans doute les élèves se distancient-ils difficilement d'un contrat didactique traditionnel prélevant, dans les documents, des informations considérées comme vraies et censées donner à voir "la réalité du passé" » (Fabre, 2018, p.10). Habités parfois depuis l'école primaire à pratiquer l'histoire scolaire de cette façon, les élèves auraient des difficultés à l'envisager autrement. Nous avons vu précédemment que les exercices écrits¹ demandés par les enquêtés étaient focalisés sur les faits à extraire de jeux vidéo dont la pratique était très cadrée². Les séances étudiées dans ce chapitre montrent également des enseignants transmettant des savoirs de manière directive. On peut supposer que cette « forme scolaire de l'histoire » (Cariou, 2022, p. 39), alliant cours dialogué et prélèvement d'informations, perdure parce qu'elle sécurise les enseignants. À l'inverse, permettre aux élèves de mener eux-mêmes une enquête historienne et de délivrer des interprétations (Gomes, 2023) pourrait favoriser l'incertitude du déroulé du cours, un aspect du travail craint par les enquêtés. Ces pratiques de

¹ Voir p.393 : Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles

² La séance de Bastien avec *Crusader Kings 2* est une exception dans les données, même si la pratique du jeu était tout de même accompagnée d'une fiche d'activité.

prélèvement de l'information ou de travail de « l'esprit critique » sont donc en adéquation avec la pédagogie du contrôle détaillée dans cette troisième partie.

Plus généralement, ces pratiques interrogent la « matrice disciplinaire » des enquêtés. Par ce terme, Mathias Millet (2013) définit les filières d'études comme des espaces de socialisation structurant des pratiques communes. En plus de pratiques pédagogiques similaires, les enseignants d'histoire observés montrent tous une forme de méfiance vis-à-vis de l'influence des jeux vidéo sur les jeunes. En revanche, les enquêtés valorisent les bénéfices tirés en termes d'apprentissages obtenus dans le cadre de leur propre loisir. Les enseignants de français étudiés par Bourdier (2009) présentent une forme d'ambiguïté proche vis-à-vis du cinéma : s'ils reconnaissent la nécessité d'éduquer aux images, ils estiment aussi qu'elles donnent « un accès facile à la compréhension » (p.54), ce qui rejoint l'usage illustratif des enseignants d'histoire. De même, si ces derniers envisagent « l'esprit critique » comme une manière de ramener une fiction vers le « réalisme » du passé, les enseignants de français utilisent aussi ce terme pour envisager le film comme « un discours élaboré à des fins esthétiques » (p.56). En ce sens, ils semblent avoir des outils d'analyse plus adaptés au médium comme « l'étude des plans » (p. 57) afin de saisir les spécificités de l'écriture filmique. On a également vu précédemment avec les séances de Chloé avec *Limbo* ou les travaux de Claire Augé (2024) d'autres pratiques pour travailler sur une fiction.

Pour finir, cette proposition pédagogique, qualifiée d'éveil à « l'esprit critique », paraît caractéristique de la culture scolaire (Chervel, 1977, 1998) dans le sens où ces exercices sont pensés avant tout par l'école et pour être opérants uniquement à l'école. En effet, ce travail sur le contenu des jeux vidéo est renvoyé par les enseignants à l'influence supposée des jeux vidéo sur les représentations des élèves, une crainte que l'on peut estimer surévaluée. Cette rhétorique leur permet de justifier cette pratique pédagogique qui vise à résoudre des problèmes observés sur le terrain, comme le manque d'intérêt des élèves pour la matière ou des difficultés de gestion de classe, comme l'illustre le cas de Mahaut. Par cette pratique, les enseignants semblent créer eux-mêmes une concurrence « entre une culture académique et une culture développée et véhiculée par des industries de masse » (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008, p.10). Cet exercice de vérification sous-tend ensuite l'application de cette compétence scolaire dans leurs loisirs par les élèves. Or, les transferts de compétences entre différents contextes d'activité sont souvent difficiles à observer. L'usage du jeu vidéo est parfois recommandé dans les discours médiatiques pour faciliter l'apprentissage, notamment auprès des élèves décrocheurs. Dans les cas développés jusqu'à présent, il apparaît plutôt que cette scolarisation du jeu vidéo complexifie le rapport aux savoirs, surtout pour les élèves fragiles. En effet, les analyses proposées aux élèves sont très éloignées de leurs pratiques de loisirs. L'une des raisons qui peut expliquer cette difficulté est le fait que ce rapport savant aux jeux vidéo n'est pas enseigné directement par les enseignants. Comme nous allons le voir dans le reste de l'échantillon, hors des séances dédiées explicitement à cet exercice d'esprit

critique, les enquêtés doivent réaliser un important travail de mise à distance de la culture ludique des élèves pour tenter de solliciter des dispositions savante et esthétique.

II. Solliciter des dispositions savante et esthétique : une compétence inégalement observée

En marge de l'analyse historique d'un jeu vidéo proposée par les enseignants d'histoire-géographie, les enquêtés tentent de transmettre, en plus des savoirs propres à leurs disciplines un rapport esthétique au jeu vidéo c'est-à-dire un « regard qui fait la part belle au sensible, et à une jouissance esthétique faisant appel plus particulièrement à l'expérience de spectateur des enseignants et des élèves » (Barbier C., 2020a, p. 72). Ces enseignants tentent deux choses, souvent dans la même séance : établir un rapport esthétique et un rapport scolaire (Bourdieu, 1979). Pour cela, les enquêtés doivent mettre à distance les références vidéoludiques juvéniles. Cela passe tout d'abord par des précautions pour cadrer les interventions des élèves relatives à leurs expériences de jeu à la maison tout en essayant de transmettre des conseils sur leur pratique à la maison pour encourager une pratique plus « réfléchie » de leurs loisirs. Ce travail mené par les enquêtés est nécessaire pour tenter d'aborder le jeu vidéo comme une œuvre culturelle. Cette analyse esthétique, distincte du *factchecking* étudié précédemment, reste cependant difficile d'accès pour les élèves, notamment dans les collèges fréquentés par des milieux populaires. Dans l'ensemble des terrains de l'enquête, la culture ludique des élèves est peu prise en compte. Néanmoins, quand on étudie les séances par le prisme du genre, un point en commun entre les cas émerge : la culture ludique des filles est écartée au profit de celle des garçons.

A. Faire le tri : savoirs scolaires contre cultures ludiques

À plusieurs reprises lors de son cours d'histoire, Faustine fait attention au cadrage de l'activité vers les notions du programme. En effet, certains élèves ont tendance à vouloir prendre la parole pour parler de leur pratique de jeu. Dans ce type de situation, les enquêtés doivent faire le tri entre les interventions orales des élèves : s'ils connaissent le jeu qui fait l'objet de l'étude du jour, les récits de leurs parties n'intéressent guère les enseignants car ils ne sont pas liés, selon eux, aux enjeux notionnels de la séance.

1) L'instrumentalisation du jeu vers le programme scolaire

Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Odyssey*, observation de la séance

L'évocation du sujet du jour, Athènes, et de l'objet étudié, *Assassin's Creed Odyssey*, suffit pour faire réagir un élève, Elyes.

Faustine : « Tu as déjà visité Athènes ? »

Elyes : « Non mais j'ai joué au jeu. »

Faustine : « Ça va t'aider, ça veut dire que tu connais un peu mais je vais t'apporter quelque chose que tu ne connais pas. »

Ce cours se déroule dans un collège, « à la limite de la REP¹ » selon l'enseignante, pendant une séance où des extraits vidéos d'*Assassin's Creed Odyssey*, un jeu d'action-aventure, sont montrés à des élèves de 6^e pour étudier la cité antique d'Athènes, reconstituée dans le jeu. Faustine (Histoire, 27 ans) discute ainsi avec Elyes, un élève en difficulté scolaire, qui a joué à ce jeu chez lui. Or, l'échange montre que l'enseignante valorise le savoir académique qu'elle souhaite transmettre au détriment du savoir potentiellement acquis par Elyes en jouant chez lui. Elle a déjà vécu cette situation comme elle l'explique en entretien : « j'ai eu une ou deux réactions comme ça, où je leur ai dit : "Tu y as peut-être joué, mais tu n'es pas prof d'histoire géographie et je pense que du coup ce savoir que je vais t'apporter sur le jeu, tu ne l'as pas donc tu auras tout intérêt à écouter ça aussi" ». Il apparaît clairement que les interventions des élèves sur leurs pratiques à la maison freinent souvent la conduite de la séance. Ce tri, entre l'expérience du jeu et l'appropriation scolaire, relève assez bien d'une « lutte de légitimité entre les savoirs scolaires portés par l'enseignant et les savoirs sociaux des élèves » (2009, p. 213) étudiée par Jérôme Deauvieux dans le cas de séances de sciences économiques et sociales. Si les enquêtés accueillent d'abord favorablement les remarques des élèves sur leurs pratiques à la maison afin de ne pas entraîner un désengagement immédiat, il leur est nécessaire, à l'instar de Faustine, de les repousser ensuite pour ne pas faire dériver le cours vers d'autres sujets éloignés des considérations disciplinaires. On a précédemment étudié le changement de posture pédagogique de Faustine lors de cet exercice de repérage avec une vidéo d'*Assassin's Creed Odyssey*, passant d'une posture d'accompagnement à un posture de contrôle². Cette adaptation a entraîné la libération de la parole des élèves. L'enseignante dispense un savoir en s'appuyant sur la vidéo du jeu, tandis qu'ils l'interrompent pour poser des questions. On peut diviser ces sollicitations en deux catégories, celles relatives à la pratique du jeu et celles se rapportant plutôt à la matière scolaire. Les questions des élèves sont accompagnées d'une description de leur niveau scolaire que je reprends des propos de leur enseignante. La vidéo consiste au parcours de l'avatar, dirigé par Faustine, dans la cité d'Athènes en partant des remparts jusqu'à l'Acropole.

Les questions et réactions relatives à la pratique du jeu :

- Vous allez grimper aux remparts ? (Elyes, garçon en difficulté)
- Madame, vous poussez les gens. (Garçon 1, bons résultats scolaires)
- Madame, il ne vous a pas tué là ? (Garçon 2, bavard et résultats scolaires faibles. Il interrompt Faustine pendant son explication sur la chouette, symbole de la déesse Athéna)
- Il y avait des monstres marins ? (Garçon 3, perturbateur aux résultats faibles)

¹ IPS 97

² Voir p.404 : L'adaptation pédagogique et didactique de Faustine

- Est-ce que vous avez participé au conflit dans le jeu ? (Garçon 1, bons résultats scolaires)
- Madame, vous avez acheté le jeu juste pour ça ? (Garçon 1, bons résultats scolaires)

Les questions et réactions relatives à la discipline scolaire :

- Ils chantent en latin ? (Garçon 1, bons résultats scolaires)
- La musique est réaliste ? (Garçon 4, bons résultats scolaires)
- Comment savaient-ils que les monuments étaient de cette couleur-là ? (Youssef, résultats scolaires corrects, joueur d'*Assassin's Creed*)
- Le Parthénon, c'est comme une ziggourat ? (Youssef)
- Madame, on voit bien les remparts. (Garçon 2, bavard et résultats scolaires faibles)
- On dirait l'amphithéâtre. (Garçon 1, bons résultats scolaires)

Dans le cours de Faustine, les élèves avec les meilleurs résultats scolaires adhèrent plus à ce cadre disciplinaire. Ce sont eux qui sollicitent en majorité leur enseignante sur des aspects culturels. À l'inverse, les élèves en difficulté et joueurs de jeu vidéo interviennent sur le registre du jeu et réagissent surtout aux éléments ludiques comme lorsque l'avatar dirigé par l'enseignante heurte un autre personnage : leur propre culture ludique, couplée à leurs difficultés scolaires, semble les empêcher d'appréhender *Assassin's Creed* sous l'angle d'une ressource éducative comme le reste de la classe s'y emploie. Dans ce cas, la mobilisation des cultures juvéniles peut faire obstacle aux acquisitions scolaires (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008). De plus, les échanges décrits ici montrent également les difficultés que peut provoquer le cours dialogué pour ces élèves qui « ont le plus grand mal à distinguer l'essentiel de l'accessoire » (Deauvieu, 2009, p. 87). On peut également remarquer l'omniprésence des garçons de la classe dans les interventions retranscrites. Cependant, il ne s'agit pas ici de dresser une frontière hermétique entre les « bons élèves » et des joueurs de jeux vidéo en difficulté scolaire. Certains profils permettent d'apporter un peu de nuance. Par exemple, Youssef connaît la licence *Assassin's Creed* car il y joue dans le cadre de ses loisirs. Pendant les échanges, il parvient à solliciter l'enseignante sur les éléments attendus : « Le Parthénon, c'est comme une ziggourat ? ». L'un des élèves les plus perturbateurs, placé au premier rang par Faustine, reconnaît également les remparts. S'ils sont majoritairement observés dans les lycées de l'enquête, certains collégiens s'accommodent également de cette grille de lecture et adhèrent à l'activité parce qu'elle correspond à des goûts et des pratiques construites en dehors de l'école. Par exemple, un élève d'Etienne (Collège de centre-ville, IPS 97, Histoire, 6^e) a particulièrement apprécié les visites guidées sur les jeux Olympiques « j'ai appris vraiment beaucoup de trucs parce que je suis un passionné de sport ». Leurs connaissances préalables leur permettent ainsi de comprendre le contenu du jeu vidéo.

2) Enrichir sa pratique de jeu

Certaines séances sont également l'occasion d'enrichir la pratique ludique des élèves dans leurs loisirs en leur fournissant des recommandations d'usage. Lors de son cours avec ses classes de 4^e pendant lequel il utilise *Assassin's Creed Unity* pour étudier la Révolution française,

Adrien semble reproduire un procédé similaire à son expérience d'étudiant. Adrien me racontait en effet qu'il consultait les fiches pédagogiques contenues dans l'épisode sur la Renaissance italienne lorsqu'il préparait le CAPES d'histoire-géographie¹. Lors de la balade dans le Versailles de 1789, il demande à son élève manipulant le jeu au tableau d'aller dans le menu « pause » pour ouvrir l'encyclopédie intégrée². Cette exploitation du contenu culturel intégrée dans le jeu est ponctuée de conseils quant à leur façon d'aborder ce loisir.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, observation de la séance

Après que les élèves aient recopié une partie de la fiche du jeu projetée au tableau, Adrien s'adresse à la classe : « Ce que j'aime bien aussi dans le jeu *Assassin's Creed* et c'est pour ça que je l'utilise aussi avec vous, c'est que j'aimerais si un jour vous croisez ce jeu chez vous [...] c'est pareil aussi, notamment pour les jeux de guerre comme *Call of Duty* etc., ce jeu-là vous permet d'avoir énormément d'informations historiques, vous allez dans [le menu] Base de données, et vous avez toujours l'Encyclopédie dans *Assassin's Creed*. [...] Plus vous allez connaître des personnages, les lieux qui sont dans le jeu, plus vous allez apprécier de jouer à ce jeu-là parce que vous allez vraiment comprendre ce qui se passe. »

À cet instant du cours, Adrien valorise les connaissances contenues par le jeu vidéo sous forme écrite. Sous cette modalité, le contenu d'un jeu vidéo correspond bien aux pratiques d'écriture demandées aux élèves en classe. Par conséquent, l'usage du jeu vidéo est bien loin de remettre en cause la transmission scripturale-scolaire des savoirs (Vincent, 1994). Au contraire même, la nécessité pour les enseignants de devoir cadrer l'activité de jeu par le travail écrit renforce cet aspect³. De plus, l'enseignant déclare clairement à la classe que des connaissances préalables sont nécessaires pour comprendre le jeu (« Plus vous allez connaître [...] plus vous allez apprécier »), ce qui semble aller à l'encontre de la rhétorique procédurale. Ce qui est valorisé, ce n'est pas tant l'apprentissage par le jeu que la compréhension de son contenu grâce à un savoir précédemment acquis. Cette démarche fait écho aux propres vécus des enseignants de l'enquête et à leur pratique savante du jeu vidéo. En classe, Adrien conseille aux élèves de profiter de certaines fonctions des jeux vidéo grand public pour s'instruire sur la période retranscrite dans le jeu, en valorisant par exemple des encyclopédies intégrées au dispositif. En entretien, les élèves montrent leur intérêt pour cet aspect méconnu du jeu vidéo.

Élèves d'Adrien, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, 4e, observation de la séance

RV : De cette heure de cours, c'était quoi votre moment préféré ? Chacun votre tour.

Élève 1, garçon, 4e : Ce qui est bien c'est qu'il montre que dans les jeux vidéo, y'a pas que l'aspect

¹ Voir p. 210 :

Adrien, un « prof-cool » qui s'assume.

² Cette partie du cours d'Adrien, pendant laquelle il varie sa posture pour effectuer des gestes de tissages, est détaillée p.363.

³ Voir p.386 : Chapitre 9 - Jouer / Écrire : Travailler avec un jeu vidéo en classe

jouabilité où on doit faire des missions et tout ça, y'a plein de petits détails qui sont cachés et qui apportent du réalisme et qui apportent de la connaissance.

Tout en adhérant à la proposition pédagogique de leur professeur, les élèves perçoivent l'utilité de ces conseils pour leur pratique de loisirs. En entretien, Adrien racontait un échange passé avec un élève.

Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, *Assassin's Creed Unity*, entretien pré-observation

RV : ... c'est parce qu'il jouait à *Battlefield* qu'il s'y est intéressé ou c'est en plus le fait que toi tu en as parlé en classe et que du coup, ça collait ?

Adrien : En fait, il avait déjà une culture historique sur la Première Guerre mondiale parce que le *Battlefield 1* venait de sortir et lui en fait il m'a expliqué qu'il jouait à *Battlefield* [...] il s'est surpris de lui-même à aller chercher des infos sur Wikipedia sur Internet ou autres pour voir si c'était vrai pour compléter [...] il a appris beaucoup de choses dans le jeu et après il s'est poussé à apprendre d'autres trucs, ça l'a intéressé. Et le fait de savoir que je jouais aussi, on a discuté de pas mal de choses, il m'a appris plein de trucs aussi sur la Première Guerre mondiale, des anecdotes qu'il avait vues sur Internet, tout a commencé lorsqu'il a joué à *Battlefield 1*.

Ces retours d'expérience témoignent d'une adhésion à la pédagogie de l'enseignant, voire d'un attachement à sa personnalité comme évoqué par ailleurs¹. Adrien parle des fiches de révision sur la Renaissance contenues dans *Assassin's Creed II*, et de son élève qui consulte les « petits trucs » dans le jeu *Battlefield 1* se déroulant pendant la Grande Guerre et les recherches complémentaires sources d'apprentissages tangentiels (Dussarps, 2020 ; Mozelius et al., 2017).

Ces réactions des élèves d'Adrien (IPS 122,6), issus majoritairement de milieux favorisés, contrastent nettement avec celles des élèves de Mahaut (IPS 74,8) ou de Nathan (IPS 99,9) qui peinent à voir la plus-value de l'activité par rapport à leur pratique : « Moi j'ai rien appris, je connaissais déjà le jeu » déclare un élève de Mahaut en entretien après la séance. De même, les deux élèves de Nathan, avec qui j'ai échangés après la séance, expliquent n'avoir rien appris de nouveau par rapport au chapitre étudié en classe. En d'autres termes, l'expérience scolaire du jeu vidéo diffère radicalement de sa pratique dans le cadre des loisirs où le ludique prend toute la place. Avant de lancer la vidéo de *Call of Duty WWII*, un élève de la classe de Mahaut réagit : « Mais madame, tout le monde les passe les cinématiques² ». De la même façon, les garçons de la classe semblent avoir peu pratiqué le « mode historique » du jeu au profit du mode multi-joueurs où ils s'affrontent en ligne. C'est d'ailleurs sur ce ton, mêlant railleries et moqueries sur leur performance, que se déroule une partie de leur interaction quand Mahaut évoque l'objet du cours du jour, l'obligeant à appeler au calme à plusieurs reprises. Dans les cours d'histoire intégrant des franchises connues du jeu vidéo comme *Call*

¹ Voir p. 230 : La construction d'une réputation et d'une « carrière d'enseignant-joueur »

² Dans un jeu vidéo, une cinématique (aussi appelée « scène cinématique ») est une séquence vidéo, servant à développer le scénario, pendant laquelle le joueur ne peut effectuer aucune action.

of *Duty* et *Assassin's Creed*, l'expérience ludique des élèves est généralement mise de côté car, résolument tournée vers l'action, la performance et la compétition, elle n'est pas en rapport avec les objectifs notionnels des séances. Dans les établissements fréquentés en majorité par des milieux populaires, l'usage des pratiques ludiques juvéniles se fait donc par une mise en forme disciplinaire du jeu vidéo repoussant les cultures ludiques des élèves. Cet instant du cours de Chloé traduit bien la difficulté de lier la combinaison d'une approche savante avec la pratique du jeu.

Chloé va voir le groupe que je filme. Ramzi est en train de jouer avec son camarade. Elle lui explique que le mot *Limbo* se trouve quelque part sur cette page du dictionnaire. Pendant ce temps-là son coéquipier lui prend la tablette. Elle lui montre le mot « Limbes » avec son doigt. (Figure 104) Mais, à peine l'enseignante s'éloigne-t-elle de la table que Ramzi retourne immédiatement vers la tablette du voisin pour finir par lui reprendre l'appareil. (Figure 105).



Figure 104 - Chloé montre du doigt la définition du mot Limbes à Ramzi (Français, collège, 5e, *Limbo*)



Figure 105 - Ramzi retourne immédiatement à sa partie de *Limbo* (Français, collège, 5e, *Limbo*)

Cette mise à distance des références juvéniles renvoie assez bien à cette logique de « déludicisation » que décrit Victor Potier (2018) à propos des jeux sérieux, c'est-à-dire à la perte du ludique au profit du pédagogique en situation scolaire, semblable à l'instrumentalisation disciplinaire que certains enseignants font du cinéma (Barbier C., 2020b).

3) Avoir une approche réflexive de sa pratique ludique

L'analyse de la pratique même du jeu par les enseignants n'est visible que dans de rares cas sur les terrains de l'enquête. La plupart du temps les enquêtés tentent de mettre en garde les élèves sur une pratique excessive, ce qui fait écho à la méfiance des enseignants d'histoire sur le contenu des œuvres de fiction que l'on a vu précédemment.

Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, *Papers, Please*, observation de la séance

Au cours d'un échange initié par Pierre, une élève prend la parole : « il y a un double dilemme : choisir entre ce que les gens lui disent et son propre choix, peut-être que si elle avait été toute seule elle n'aurait pas joué de la même manière ». La joueuse acquiesce de la tête. Pierre ajoute : « Oui c'est vrai, c'est un des gros problèmes du fait qu'elle joue devant des gens et qu'on est dans une classe. Elle choisit sous le regard des autres, ce qui est encore plus délicat ».

Ici, enseignant et élève analysent la situation de jeu en classe, bien aidés par une discipline, la philosophie qui permet plus que d'autres ce retour réflexif sur la pratique. Or, ce type d'échange ne doit pas occulter certaines marques de dénigrement que l'on peut également retrouver dans des lycées. Certaines lycéennes se moquent poliment en rappelant que le dispositif du jour est surtout le « jeu du prof », qu'elles se plaisent à qualifier de « geek », mais tout en faisant le travail demandé. Les enseignants travaillant auprès de milieux populaires semblent, plus que les autres, dispenser des rappels normatifs sur la pratique du jeu vidéo, à l'instar de Chloé (IPS 88,2) lors du débriefing de *Limbo*.

Chloé, 38 ans, Français, Collège, 5e, *Limbo*, observation de la séance

Chloé poursuit : « Qu'est-ce que vous trouvez de particulier dans ce jeu qui fait que c'est pas forcément un jeu auquel vous jouez ? » Cette simple perche vers leur culture ludique entraîne une élévation du niveau sonore.

Ramzi, élève en difficulté : « Parce que faut réfléchir »

Chloé : « Tu ne réfléchis pas dans les jeux auxquels tu joues ? »

Ramzi : « On sait qu'on est à l'école et que vous n'allez pas nous donner un truc simple à faire hein ? »

Chloé change néanmoins de sujet : « Est-ce que vous avez eu l'impression de plus réfléchir là que pendant un exercice de français ? »

Les élèves ne sont pas d'accord entre eux : « parce que c'est un jeu donc on peut réussir c'est plus motivant qu'un exercice ». Chloé enchaîne : « Mais on est d'accord que c'est plus intéressant de travailler pour réussir son brevet que de réussir un jeu vidéo ? ». Elle leur fait ensuite remarquer qu'ils ont été plus coopératifs entre filles et garçons « que pour un exercice de grammaire ».

Durant le débriefing après la séance, Chloé réoriente l'échange vers des objectifs liés au climat de sa classe, comme la coopération entre filles et garçons et la motivation scolaire : elle tente de faire comprendre aux élèves de cette classe que leur motivation à jouer doit être la même que pour un exercice scolaire. Au cours de ces échanges, un élève explique que, pour progresser dans un jeu comme *Limbo*, il faut « apprendre de ses erreurs ». Cette réponse fut particulièrement appréciée par Chloé, car elle lui permet de faire un nouveau parallèle avec

les efforts nécessaires à la résolution d'exercices scolaires. De son côté, quand il demande les jeux favoris des élèves de sa classe, Nathan en profite également pour leur faire remarquer les nombreuses heures de jeu accomplies pendant le confinement. En cherchant à transférer la motivation liée à la pratique ludique vers le travail scolaire, c'est une autre manière de réduire la frivolité du jeu vidéo (Brougère, 2005) qui est visée. Cependant, ces tentatives de construire des ponts entre l'école et les loisirs des élèves se font à travers une dévalorisation de leur usage du jeu à la maison, en pointant des pratiques jugées chronophages. En effet, l'attitude la plus communément observée au cours de l'enquête est de tenir à distance les références vidéoludiques des élèves dans un souci de stabiliser le climat de la classe.

De plus, le retour d'expérience mené par Nathan (Histoire, Collège, IPS 99,9, 3^e, *Soldats Inconnus*) et sa collègue de français est parfois sujet à un certain chahut, rendant difficile la transmission d'une réflexion sur le jeu. Les élèves tournent parfois le débriefing de l'activité de jeu en dérision. Certains se plaignent de l'absence de sang, contrairement aux jeux qu'ils pratiquent dans leur loisirs¹ ou la représentation graphique des personnages². Ces réactions vis-à-vis de ces jeux indépendants pratiqués par les enquêtés sont tout à fait comparables à celles d'élèves réclamant de la « vraie musique » (Eloy, 2015, p. 152), proche de leurs goûts, plutôt que celle proposée par leur professeur d'éducation musicale ou d'autres décrivant les cinémas d'art et d'essai comme des « cinémas de clochards » (Legon, 2010, p.9). À travers cette difficulté à poser un regard réflexif sur ses propres pratiques ludiques se dessinent des dispositions socialement réparties.

B. Aborder le jeu vidéo comme un art : des dispositions socialement distribuées

Dans l'exploitation pédagogique du jeu *Papers, Please* lors de son cours de Philosophie, Pierre prend le temps d'étudier l'écran-titre de ce jeu vidéo : ses lycéens ont ainsi pu le rapprocher de leurs connaissances philosophiques et historiques tout en décrivant l'ambiance musicale proposée. Faute de réunir les mêmes « conditions de félicité » (Goffman, 1986), les autres cas de l'enquête montrent au contraire la grande difficulté des élèves à se saisir de cette grille de lecture érudite.

1) La difficile analyse esthétique dans les collèges populaires

Nathan apporte une attention particulière à la qualité narrative et esthétique des jeux vidéo qu'il pratique pendant ses loisirs³. En utilisant le jeu vidéo *Soldats Inconnus*, Nathan (35 ans, Histoire, collège, IPS 99,9) souhaite également mettre en valeur la dimension esthétique du

¹ À ce moment-là, les élèves citent *Call of Duty* et *Battlefield*, deux titres phares de jeux de tirs.

² Certains garçons, dont Yannis, se moquent des « petits pieds » des personnages de *Soldats Inconnus*.

³ Sa culture ludique a été décrite p.200 : Grandir, apprendre et enseigner avec un jeu vidéo

jeu : « Ce que l'on va faire, c'est que l'on va les laisser jouer tout en demandant aux élèves d'être attentifs à ce qu'ils voient, que ça soit le décor, les personnages, tout ce qui pourrait retenir leur attention » (Nathan, entretien pré-observation). En classe, l'enseignant met de côté l'histoire des personnages du jeu pour se concentrer sur le contexte historique, et donc sur le programme scolaire. La suite de sa présentation devant la classe reprend les grands objectifs qu'il présentait en entretien :

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, observation de la séance

Nathan s'adresse à sa classe : « ... je vous demande d'être attentifs sur tout ce que vous voyez, d'essayer de le faire dans le calme, d'être attentif [...] y'a des détails, y'a plein de chose à regarder, les graphismes nous permettent peut-être de mieux observer »

Sa présentation est ponctuée de nombreuses marques de prudence tout en guidant le regard des élèves vers les décors du jeu. En s'attardant sur l'arrière-plan, les élèves pouvaient repérer les déplacements des troupes, caractéristiques de la guerre de mouvement, et les destructions faites aux villages. Cependant, *Soldats Inconnus* propose de diriger un personnage de la gauche vers la droite de l'écran, souvent en lui faisant passer des obstacles (Figure 106).



Figure 106 : Écran de *Soldats Inconnus, Mémoires de la Grande Guerre* (Ubisoft, 2014)

Pendant la séance, les élèves de Nathan réagissaient plus aux déplacements de l'avatar et peinaient à adopter une attitude d'analyse de l'œuvre, ce que l'on a précédemment expliqué comme résultant en partie des postures d'accompagnement et de lâcher-prise (Bucheton, 2021) adoptées par Nathan¹. En effet, le faible cadrage de l'activité de l'enseignant favorisait l'adoption d'une attitude ludique chez une majorité des élèves.

Ce décalage est encore plus saillant dans la deuxième partie du cours pendant laquelle Nathan revient sur l'expérience de jeu en échangeant avec les élèves. Le comportement et les réponses de l'un d'entre eux, Yannis, montrent le décalage entre la culture ludique des élèves et l'appropriation souhaitée par Nathan. Sans avoir jamais tenu la manette de toute la séance,

¹ Voir p.370 : Entre ludique et éducatif : la posture d'accompagnement

Yannis est l'élève le plus actif de la classe, notamment en conseillant, voire dirigeant, les actions de ses camarades joueurs, tout en se moquant souvent à haute voix de leurs erreurs. De plus, il évoque souvent les jeux qu'il pratique dans ses loisirs, notamment Mario¹. L'après-midi suivant cette séance avec *Soldats Inconnus*, Nathan poursuit l'analyse du jeu avec les élèves. L'enseignant souhaite les faire réagir aux graphismes.

Nathan : « On est d'accord, il y a un parti pris avec les graphismes, ce type de graphisme s'apparenterait à quel genre ? En termes d'art ? »

Yannis : « Mario ! » avec un léger accent italien pour s'amuser de l'origine du personnage de Nintendo.

Nathan ne réagit pas.

Samuel, un autre élève : « Du cartoon. »

Nathan : « Oui un peu comme du cartoon, c'est pas mal Samuel. »

Ce court échange est emblématique du décalage entre les attentes des enseignants et les réactions de certains élèves. Nathan et Yannis ont tous les deux raison quant à leur analyse de *Soldats Inconnus*, sauf qu'ils ne l'abordent pas de la même manière. Pour Yannis, malgré son ton plaisantin, *Soldats Inconnus* est semblable à *Mario* : les deux jeux représentent des personnages en deux dimensions se déplaçant de la gauche vers la droite de l'écran tout en évitant des obstacles. Yannis fait donc référence à un jeu qu'il connaît, et qu'il cite d'ailleurs régulièrement au cours de l'heure comme nous l'avons déjà vu. À l'inverse, Nathan offre une autre analyse plus éloignée des mécaniques de jeu en se focalisant sur son aspect esthétique, *Soldats Inconnus* faisant référence à l'univers graphique d'une bande dessinée. Nathan n'a eu aucune réaction à la réponse de Yannis, sûrement lassé par la très grande activité de ce dernier pendant toute l'heure qui l'obligea à plusieurs recadrages. Il valorise au contraire la réponse de Samuel, plus proche de ses attentes. Précédemment, on a étudié le débriefing opéré par Chloé (38 ans, Français, Collège, 5^e) après la partie de *Limbo*. L'adaptation en texte de l'expérience de jeu comportait des considérations esthétiques. Les élèves évoquent « la forêt » comme un simple décor mais Chloé les reprend immédiatement pour accoler les adjectifs « obscure et hostile », ce qui traduit bien ce souci du détail.

Les échanges de Chloé et Nathan avec les élèves autour de la valeur esthétique d'un jeu vidéo relèvent assez bien des pratiques des médiateurs de musée lorsqu'ils évaluent les commentaires des enfants à l'aune de leur propre savoir plutôt que de prendre en compte les appréciations personnelles de ceux-là (Coavoux & Giraud, 2020). Ces observations en classe montrent les difficultés que peuvent avoir les élèves pour scolariser des objets de la vie quotidienne, produisant ainsi des malentendus sur les visées du cours (Bautier & Rayou, 2009). On peut rejoindre ici ce que Stéphane Bonnéry et Manon Fenard décrivent dans des projets d'éducation musicale : « Les élèves les moins "scolaires" vivent comme une injonction paradoxale qu'on leur demande de donner leur avis, mais que celui-ci ne soit pas recevable

¹ Yannis fait partie de ces élèves qui commentent le matériel de Nathan en arrivant dans la salle l'obligeant à un recadrage. Voir p.349 : Une confusion des cadres

s'il exprime leur appréciation première » (2013, p. 44). Les élèves sont donc questionnés sur leur loisir mais avec une approche parfois radicalement différente de leurs pratiques quotidiennes. Dans ces cas, les enquêtes sollicitent ce que Julien Netter appelle un « curriculum invisible », c'est-à-dire un « ensemble de schèmes d'interprétations scolairement rentables [...] par exemple la disposition à percevoir des apprentissages derrière un jeu, c'est-à-dire à le concevoir comme un jeu sérieux et non comme un jeu gratuit » (Netter, 2023, p. 24). De ce fait, Yannis se montre parfois agacé au fil de l'heure à force de voir ses propositions refusées ou ignorées par son enseignant. Selon Netter, ce curriculum invisible n'est pas enseigné frontalement par l'enseignant. C'est en effet le cas de certaines situations observées. Si Adrien prend le temps de présenter aux élèves la localisation des fiches pédagogiques dans *Assassin's Creed Unity*, il est plus difficile pour Nathan ou Chloé de montrer comment considérer un jeu vidéo comme une œuvre artistique ou un support d'apprentissage justement parce qu'ils sont en train de jouer. Dépourvu de connaissances dans ce domaine, Yannis ne peut rapprocher *Soldats Inconnus* que d'un autre jeu vidéo, tandis que Samuel un élève en réussite scolaire comprend l'objectif de son enseignant en nommant un autre art, le dessin animé. Précédemment, on a vu les difficultés d'analyse historique d'un jeu vidéo que pouvaient rencontrer les élèves de Mahaut (Collège, IPS 74.8) et Laetitia (Collège, IPS 102.7) à cause d'une pratique de l'histoire scolaire trop centrée sur la vérification des faits. Dans les cas évoqués ici, et notamment l'échange sur les qualités artistiques de *Soldats Inconnus*, on comprend ce qui fait frein dans la transmission de la disposition esthétique. En voulant faire relever les qualités graphiques de *Soldats Inconnus* ou de *Limbo*, les enseignants sollicitent des dispositions que les élèves n'ont pas construites au cours de leur socialisation familiale. Ce rapport savant et artistique aux jeux vidéo est ardu à percevoir pour ces élèves qui risquent de passer à côté des enjeux d'apprentissage (Bautier et al., 2012). Ces derniers peinent en effet à adopter une « attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91), c'est-à-dire à aborder les objets du quotidien avec du recul et en tant qu'objets de savoirs. Dans les cas qui nous intéressent, le jeu vidéo doit avoir « une autre finalité » (*ibid.*) détachée de celle de la sphère des loisirs. Les séances de Nathan et de Chloé dévoilent les difficultés de secondarisation sous-jacentes aux pédagogies du détour, souvent observées dans des établissements fréquentés par des milieux populaires (Bonnéry & Renard, 2013).

Dans d'autres cas de l'enquête, étudiés dans le chapitre 4, la transmission d'un regard savant et esthétique est facilitée par une adéquation d'une partie des élèves de la classe à la proposition de leur enseignant.

2) Des joueurs-experts sacrifiés au profit d'élèves-spectateurs ?

Dans le chapitre 4, nous avons déjà rendu compte des élèves d'Estelle prenant des notes sur le jeu pratiqué au tableau. Certains écrits apportaient une considération esthétique en décrivant l'ambiance sonore et graphique. Cependant, même au sein de ces lycées, l'analyse

esthétique du jeu vidéo reste plutôt à la marge au profit d'une sollicitation d'une disposition scolaire, entendue ici comme l'étude du jeu vidéo par les notions du programme. À travers ces cas d'usage, ce ne sont pas tant les pratiques ludiques juvéniles qui sont sollicitées qu'une capacité de l'enseignant et de sa classe à transformer l'activité ludique en activité scolaire. Comme observé dans la scolarisation du théâtre (Deslyper, 2021), les élèves les plus dotés en capital culturel semblent percevoir l'usage du jeu comme une application des notions du programme, plutôt qu'une éducation aux jeux vidéo, comme en témoigne le comportement de Léa en philosophie. Ces élèves peuvent être à l'aise dans ce genre de situation en s'appuyant sur des dispositions construites dans le cadre de leur socialisation familiale ou le temps plus long de la construction de leur métier d'élève (Boulin & Netter, 2023; Perrenoud, 1984). Plus jeunes, les collégiens, notamment ceux situés en zones d'éducation prioritaires, peinent plus que d'autres à s'approprier cette pratique savante du jeu vidéo. Cette lecture du jeu vidéo est rendue d'autant plus facile dans les lycées observés par le fait que les élèves ne jouent pas, évitant le risque de rester dans « le plaisir immédiat » (Barbier C., 2020a). En effet, ces élèves en réussite ne font pas partie de la catégorie des joueurs-experts étudiés précédemment : le jeu n'est pas joué car soit il est réduit sous forme de vidéo, soit il est pris en charge par un camarade ou par l'enseignant¹. Dans les deux cas, déchargés de la pratique, les élèves non-joueurs peuvent s'investir dans le travail demandé. Un des rares cas contraires est visible dans les séances de technologie. Elles montrent bien comment des élèves en réussite scolaire et joueurs de *Minecraft* à la maison arrivent à rentabiliser leur culture ludique. Ces derniers dirigent les autres élèves moins compétents qu'eux dans le cadre d'une pédagogie de projet. Ce constat est également rendu possible par l'adéquation entre la discipline et le jeu *Minecraft* se rapprochant des logiciels d'architecture 3D auparavant utilisés.

Si les joueurs-experts sont valorisés par l'enseignant et le reste de la classe, ce ne sont pas ceux qui tirent le profit scolaire le plus important de l'usage pédagogique du jeu vidéo. En effet, dans le chapitre 4, nous avons relevé le rôle important des « joueurs-experts ». Avec ce terme, nous mettions en avant la capacité des élèves à maîtriser le jeu du jour en étant un appui pour l'enseignant et un modèle pour les autres élèves. Ils sont utiles pour le déroulement du cours en évitant un certain nombre de tensions provoquées par le manque de connaissances techniques d'autres élèves. Cependant, aussi optimale qu'elle soit pour le confort de l'enseignant, cette situation n'est pas toujours profitable pour tous les élèves. Occupés à manier le dispositif devant le reste de la classe, certains élèves ne peuvent réaliser le travail écrit demandé. Armand, le joueur virtuose de *This war of mine* (Estelle, HGGSP, Lycée) est mobilisé sur l'ensemble de la séance pour jouer au tableau puis pour guider la pratique des autres : il me précisa en entretien après la séance qu'il devra remplir la fiche d'activité seul chez lui. S'ils ne peuvent jouer et remplir le travail demandé en même temps,

¹ On peut ainsi revoir les pratiques dirigées étudiées dans le chapitre 8 p.345 : Cadrer l'activité ludique : une nécessité.

l'intensité de la pratique peut également les mettre en difficulté. Par exemple, une joueuse de *Papers, Please* (Pierre, Philosophie, lycée) confie ne pas parvenir à « être dans le jeu », selon ses mots, à cause des multiples directives qu'elle reçoit et de l'intensité des échanges sur la portée philosophique du jeu entre une partie des élèves et l'enseignant. Si la séance est une réussite du point de vue de Pierre, c'est au détriment de l'attitude ludique de la joueuse au tableau. La performance d'un binôme de garçons experts du jeu de gestion urbaine *Cities Skylines* peut être un cas contraire de ceux exposés ci-dessus. Une fois aux commandes du jeu projeté au tableau, les deux élèves montrent un niveau de maîtrise incontestablement supérieur à celui des autres groupes. Cependant, s'ils font avancer le cours, en poursuivant les aménagements urbains prévus, leur grande rapidité d'exécution ne permet pas aux autres élèves de comprendre les commandes. L'habileté d'Armand sur *This war of mine* oblige Estelle à intervenir pour lui demander de ralentir ses manipulations sur l'ordinateur ou de moins diriger ses camarades ensuite pour leur laisser plus de liberté d'action. Les enseignants de l'échantillon, notamment Pierre, Estelle et Bastien du chapitre 4, appliquent en fait une division du travail, les élèves-experts permettant aux autres élèves d'étudier le jeu mais sont parfois trop sollicités pour réaliser l'intégralité du travail scolaire demandé, à l'instar d'Armand.

Au final, la pratique du jeu vidéo en classe profite aux élèves qui ne jouent pas, ou peu, dans le cadre de leur loisir, ou plutôt, celles et ceux qui parviennent à mettre de côté leur pratique domestique. Cette catégorie d'élève, parvenant à tisser des liens et à donner du sens à l'usage du jeu est la plus à même d'adhérer aux pédagogies proposées, comme le constatent Deauvieu et Terrail pour les bons élèves et ceux en échec scolaire :

les premiers étant en capacité d'entrer dans la discipline par les savoirs et les textes et, le cas échéant, de faire dialoguer ces savoirs avec leurs propres expériences du monde social ; là où les seconds auront tendance à s'en tenir exclusivement à leur expérience sociale, sans donc véritablement se saisir de la normativité propre des savoirs scolaires.

(Deauvieu & Terrail, 2020, §73)

Les bons élèves sont justement ceux qui parviennent à mettre à distance la disposition à voir et à jouer par plaisir immédiat (Barbier C., 2020a). Cela correspond plutôt bien à ce que Bautier, Charlot et Rochex appellent le « travail d'apprenant » pour qualifier les élèves pour qui « les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation-recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis, peuvent être reconnus et mobilisés dans d'autres contextes » (Bautier et al., 2000, p. 185) alors que d'autres restent plutôt dans les stratégies du métier d'élève. Au final, quand les savoirs uniquement scolaires ne sont pas visés, ce sont plutôt des compétences de spectateurs (Barbier C., 2020b), proches de la cinéphilie, qui sont sollicitées plus que celles de joueurs de jeu vidéo.

Les pratiques pédagogiques observées dans les lycées favorisés et les collèges de l'éducation prioritaire font écho aux travaux récents de Claire Desmitt et Simon Kechichian (2019). Ils montrent en effet un contraste important entre les formes d'encadrement en fonction du milieu social dans le cadre de l'éducation artistique. Dans les milieux favorisés, les enfants sont habitués à une éducation à l'art en termes d'épanouissement personnel ce qui relève assez bien de l'ouverture culturelle prônée par les enseignants des lycées favorisés pour le jeu vidéo. À l'inverse, l'éducation à l'art est vue comme un moyen d'aider et de combler les « manques » (Bonnéry et al., 2021) des milieux populaires. Nous avons pu voir des arguments similaires dans les cours d'histoire où le jeu vidéo est abordé comme une pratique potentiellement nuisible pour les connaissances des élèves.

Si nous avons pu constater des usages sociaux et des réceptions contrastés du jeu vidéo en classe dans les établissements favorisés et populaires, une constante apparaît sur la majeure partie des terrains de l'enquête : la culture ludique féminine est marginalisée au profit de celle des garçons.

C. Une culture ludique féminine écartée

Étudier l'appropriation du jeu vidéo par les filles des classes concernées permet de revenir sur un certain nombre de questions abordées au cours de cette recherche. Tout d'abord, favoriser la participation des filles fait partie intégrante de la préparation des enquêtes. Néanmoins, les jeux introduits en classe font plutôt partie d'une culture ludique masculine, ce qui est visible dans les réactions des garçons en ouverture de séance. Il en résulte une inégale pratique du jeu en classe où les garçons ont tendance à mener la partie. Les séances de Pierre avec *Papers, Please* font figures de cas contraires : dans cette classe de Terminale L, les filles sont majoritaires. Ce sont Louna et Alexia qui prennent la manette dans les deux groupes tandis que Julie est la seule élève à avoir pratiqué le jeu dans ses loisirs. Cette situation diffère de manière importante avec les autres cas de l'enquête.

1) Faire jouer les filles même quand elles ne le veulent pas

Chloé, une enseignante très intéressée par l'aspect social du métier, est la seule enquêtée à déclarer la coopération entre filles et garçons comme objectif lors de l'entretien pré-observation (Français, Collège, IPS 88.2) : « derrière l'aspect culturel de *Limbo*, il y a (...) faire travailler des compétences sociales (...) notamment [les relations] filles garçons qui sont très compliquées ». Pour cela, en début d'heure, elle oblige ses élèves à se réunir en binôme mixte. À l'inverse, la classe d'Alexis (29 ans, EMC, Collège REP, IPS 69.5, *Ace Attorney*) est strictement séparée en deux rangées de filles et deux de garçons. L'enseignant ne change pas cette configuration pendant le jeu : les filles ont joué entre elles tout comme les garçons. Dans les autres cas de l'enquête, les enseignants se montrent attentifs à cette problématique

à des degrés variables. S'il constate dans l'ensemble une bonne adhésion de sa classe de Français Langue Étrangère à l'usage du jeu vidéo, Anthony (33 ans, collège, IPS 137.1, *Where is cat*) prend en compte la participation des filles lors de sa préparation : « Il faut juste faire attention aux jeux que tu utilises, tu vois je n'utilise pas des jeux très genrés sinon les filles vont se faire chier, ou inversement ». Estimant que la pratique du jeu vidéo est essentiellement masculine, la majeure partie des enquêtés ont le souci de ne pas mettre les filles à l'écart de l'activité. Dans une logique similaire, certains professeurs de sport poussent les garçons à participer à la danse, une pratique jugée essentiellement féminine (Faure & Garcia, 2003). Nathan (Histoire, 3^e, collège, IPS 99.9, *Soldats Inconnus*) et Adrien (Histoire, 4^e, collège, IPS 122.6, *Assassin's Creed Unity*) font en sorte d'alterner garçons et filles au tableau pour prendre en main le jeu. Faire jouer les filles semble d'ailleurs un argument important à faire valoir aux observateurs : Gaëtan (32 ans, Français, collège REP +), qui a filmé sa propre séance pour me l'envoyer, oblige une jeune fille à jouer à *11-11 Memories Retold*, projeté au tableau, alors qu'elle ne souhaitait pas prendre la manette¹. Intégrer un jeu vidéo en classe entraîne parfois les réticences de certaines filles, notamment les plus scolaires. Pour Sébastien, (Anglais, Collège privé, IPS 101.9, *Bury me my love*), c'est surtout cette catégorie d'élèves qui est la moins encline à jouer, comme l'a également vécu Etienne avec le *Discovery Tour* d'*Assassin's Creed* (Histoire, Collège, IPS 110.6).

2) Une affaire de garçons : les réactions aux jeux choisis

Si les travaux sur les joueuses et joueurs ont montré une féminisation des pratiques (Ter Minassian et al., 2021), les garçons restent tout de même les plus importants consommateurs de jeux vidéo. Les filles interrogées déclarent des goûts plutôt centrés sur les productions Nintendo (*Mario*, *Zelda*...) alors que les garçons affirment des jeux comme *Call of Duty*, *Gran Theft Auto* ou *Fifa*. Si elles jouent aux jeux vidéo pendant leurs loisirs, elles peinent cependant à l'affirmer en classe, sous l'effet le plus souvent d'une domination masculine qui se manifeste très clairement quand il s'agit d'évoquer leurs loisirs.

Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, *Call of Duty WWII*, 3^e, observation de la séance

En début d'heure, Mahaut s'adresse aux élèves de la classe : « Qui joue aux jeux vidéo dans la classe ? » déclenchant automatiquement une hausse du niveau sonore et l'enthousiasme des garçons (Figure 107). L'enseignante relance : « Et parmi les joueurs, qui a déjà joué à *Call of Duty* ? ». Les décibels atteignent un niveau encore plus élevé et seuls les garçons se manifestent. La voix d'une fille perce tout de même le tumulte : « *Call of Duty*, j'y ai joué une fois dans ma vie ». Certains garçons continuent de mettre en avant leur performance de jeu à haute voix tout en raillant celles de leurs camarades.

¹ Précisons qu'au cours de cette séance, d'autres filles ont pris la manette sans contrainte.



Figure 107 - Questionnés sur leur pratique du jeu *Call of Duty*, une grande majorité des garçons de la classe de Mahaut lèvent la main.

On retrouve les mêmes scènes d'enthousiasme des garçons lors du cours de Nathan avec *Soldats Inconnus*. Les filles de la classe sont également globalement absentes des échanges sauf pour les résolutions d'énigmes. Laetitia, qui a utilisé une bande-annonce d'*Assassin's Creed Unity* avec sa classe de 4^e confirme : « c'est surtout les garçons qui avaient les yeux qui pétillaient. » Les garçons sont également surreprésentés dans les échanges entre Faustine et sa classe¹. Ces constats rejoignent les résultats de nombreuses recherches sur les interactions des enseignants : ces derniers sollicitent et interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles (Rouyer et al., 2014). Comme Mahaut, les enseignants ont globalement conscience qu'il existe une différenciation genrée des cultures ludiques (« c'est quand même un public plutôt masculin pour ce type de jeu » confirme Mahaut après le cours.) On a pu observer des scènes similaires dans des lycées favorisés : Bastien (Histoire, lycée, IPS 129,8) fait jouer ses classes de seconde à *Crusader Kings II*, un exigeant jeu de stratégie militaire. Les explications de l'enseignant pour former une armée suscitent rapidement l'enthousiasme et l'adhésion des garçons de la classe. « Pas besoin de tutoriel, on est tout de suite des *pro-gamers*² » déclare Bastien sous l'acclamation des garçons au fond de la classe. Les cours d'histoire de l'échantillon mobilisent généralement des jeux vidéo qui font plutôt écho à une culture ludique masculine valorisant l'action et l'affrontement militaire (Pasquier & Jouët, 1999) dévoilant parfois une connivence entre les garçons de la classe et leur enseignant. Cette orientation masculine des cours d'histoire dépasse d'ailleurs la question du jeu vidéo parce qu'elle est constatée dans d'autres travaux relatifs aux sujets abordés dans cette discipline comme les guerres (Collet & Opérior, 2023).

En entretien après le cours de Mahaut avec *Call of Duty WWII*, un garçon s'étonne qu'une fille déclare jouer à *Gran Theft Auto*, un jeu déconseillé aux mineurs dans lequel on incarne un criminel : « C'est pas trop un jeu de fille... ». Cette élève n'avait d'ailleurs pas levé la main

¹ Voir p.431 : Faire le tri : savoirs scolaires contre cultures ludiques.

² Le terme « pro-gamer » sert à désigner un très bon joueur de jeu vidéo.

quand son enseignante recensait les joueuses et joueurs de sa classe, ce qui peut attester d'une réticence pour les filles d'affirmer leur goût publiquement (Benonie-Soler, 2019). Si les adolescentes tentent de franchir les limites symboliques du genre, elles doivent parfois se confronter à la surprise, voire au mépris et au dénigrement de leurs camarades masculins : « Toi, tu joues aux *Sims*¹ » peut-on entendre dans le cours de Nathan entre deux garçons qui s'invectivent mutuellement. Enseignants et élèves distinguent eux-mêmes assez nettement les jeux vidéo dédiés aux filles et ceux réservés aux garçons. Par exemple, Adrien, professeur d'histoire dans un collège favorisé, explique que le jeu *Soldats Inconnus*, un jeu s'inspirant de la bande-dessinée, a été plébiscité par les filles « parce que c'est tout mignon ». De fait, les échanges et commentaires observés « participent de la structuration durable de stéréotypes fortement genrés » (Berry & Andlauer, 2019, p. 178). Même si la socialisation différenciée selon le genre est repérable dans les pratiques éducatives au sein des familles dès le plus jeune âge (Bereni et al., 2014), les enseignants peuvent donc la renforcer par l'introduction de cette pratique culturelle. Elle n'est cependant pas propre au jeu vidéo car elle concerne l'ensemble de l'institution scolaire. En effet, les comportements des enseignants sont différents quand ils s'adressent aux garçons ou aux filles de la classe, ce qui peut ensuite influencer la confiance qu'ont celles-ci en leurs capacités (Rouyer et al., 2014). Ces représentations genrées se matérialisent concrètement en classe dans la prise en main du jeu lors des séances où les garçons ont tendance à monopoliser les commandes.

3) Dominées dans la pratique du jeu mais dominantes dans l'analyse

Au cours d'une séance de *Cities Skylines*, Bastien (26 ans, Géographie, Lycée général, IPS 137.8, 2nde), fait venir un premier binôme mixte² pour aménager une métropole. Il demande explicitement à ce que ce soit la fille qui prenne les commandes, à son grand étonnement, en lui précisant toutefois : « Rassure-toi, tu auras mon aide et celle de ton camarade ». Cette indication se matérialise concrètement quelques minutes plus tard quand un autre groupe mixte va au tableau. Le garçon contrôle le clavier et la souris pour placer les aménagements urbains souhaités. Un élève du premier rang lui donne un conseil qui lui fait lâcher la souris (Figure 108). La fille en profite pour poursuivre la manipulation en la reprenant immédiatement (Figure 109).

¹ *The Sims* est un jeu vidéo où l'on doit gérer la vie d'une famille. Il est généralement classé dans la catégorie des « simulateurs de vie ».

² Contrairement à Chloé, les deux élèves se sont mis ensemble sans que cela soit demandé par Bastien.



Figure 108 - *Cities Skylines*, étape 1



Figure 109 - *Cities Skylines*, étape 2

Le garçon lui fait immédiatement une réflexion : « Mais arrête de toucher la souris toi ! » (Figure 110). Bastien intervient tout en reprenant également les commandes à son compte : « Doucement Rudy, comment tu parles à ta camarade » (Figure 111).



Figure 110 - *Cities Skylines*, étape 3



Figure 111 - *Cities Skylines*, étape 4

Qu'elle soit victime de la brimade de son camarade ou de l'aide directe de son enseignant, cette jeune fille n'a pas pu utiliser le jeu comme bon lui semble. Jugées moins douées que les garçons, les filles sont souvent abreuvées de consignes par leurs camarades, ou par l'enseignant, qui cherchent à les guider. Dans les travaux d'Egenfeldt-Nielsen (2010) et Squire (2004), les filles ont généralement plus de mal à prendre en main les jeux vidéo. Dans la séance de Bastien (Histoire, lycée), les deux lycéennes en difficulté dans leur partie de *Crusader Kings II* sont parfois aidées par un de leur camarade masculin dans leur compréhension de l'interface graphique : « ça, c'est exactement la même carte que dans un autre jeu » explique ce garçon au binôme en leur montrant son écran. Ce dernier peut donc utiliser sa culture ludique pour interpréter *Crusader Kings II*, ce que ne peuvent pas faire ses deux camarades.



Figure 112 – Adrien montre la direction à suivre à sa jeune élève pendant qu'un garçon (en bleu) appuie à sa place sur les touches. (Histoire, Collège, 4^e, *Assassin's Creed Unity*)

Dans cette séance d'Adrien (Figure 112), la fille assise devant le tableau doit écouter les consignes de son enseignant pour manier les commandes et subir également l'aide directe de son camarade (en bleu) qui appuie directement sur les touches. Les garçons sont moins aidés qu'elle lors de leurs passages au tableau et à la manette.

Au sein même de la pratique du jeu, garçons et filles n'investissent pas l'activité de la même manière. L'introduction de *Minecraft* en classe de technologie est parfois justifiée par la popularité de ce jeu auprès des élèves. Cependant, les observations démontrent une répartition des tâches dans des groupes mixtes. Dans la classe de Cédric (Technologie, Collège rural, IPS 102, 5^e) le garçon dirige les opérations pendant que les filles effectuent des opérations laborieuses avec la souris, comme le comptage des cubes de construction. Dans un groupe de Christophe (Technologie, Collège privé, IPS 102.8, 5^e), une fille soucieuse de faire correctement le travail manipule le jeu avec minutie : elle regarde les touches du clavier, compte avec le doigt les blocs sur l'écran ou écrit sur sa feuille d'activité (Figure 113).



Figure 113 - Une élève au travail devant *Minecraft* pendant la séance de Christophe (Technologie, collège privé, 5^e, *Minecraft*)

Quand le garçon reprend les commandes, il va beaucoup plus vite, lui précise au passage qu'elle est « nulle », mais fait également beaucoup plus d'erreurs (Figure 114).



Figure 114 - Le garçon reprend la souris dans les mains de sa camarade pendant la séance de Christophe (Technologie, collège privé, 5^e, *Minecraft*)

Les groupes composés uniquement de filles, qui déclarent ne pas jouer à *Minecraft* à la maison, peinent plus que les autres à se repérer dans le jeu et à comprendre l'activité à réaliser. Dans les binômes mixtes instaurés par Chloé, les garçons ont régulièrement tendance à prendre les commandes plus souvent, même si une alternance est également instaurée. Des inégalités

subsistent : dans de rares groupes, certaines filles refusent de jouer et le garçon a tout loisir de garder le contrôle sur la tablette. L'inverse n'a jamais été observé. Les filles semblent avoir des rôles dédiés et limités, comme Chaulet et Soler-Benonie (2019) l'avaient observé pour les rassemblements de joueurs (LAN parties) où les femmes devaient respecter une répartition sexuée des rôles. Elles sont également celles qui se dévalorisent le plus suite à une prise en main devant la classe entière : « j'ai été nulle » peut-on entendre de la part d'une élève d'Adrien retournant à sa place après une balade dans le Versailles de 1789. Quand les filles performant mieux que les garçons, comme Céline qui réussit un passage de *Soldats Inconnus* (Séance de Nathan, Histoire, IPS 99.9, 3^e) sur lequel Joyce, son camarade masculin, a échoué précédemment, ce dernier est l'objet de railleries constantes pendant le reste du cours. Ces pratiques et interactions détaillées ici peuvent contribuer à un sentiment d'infériorité et à une perte de confiance, que l'on retrouve dans la faible présence des filles dans les études d'informatique (Collet, 2004). Comme Armand parfois recadré par Estelle pour sa trop grande rapidité d'exécution dans *This war of mine*, les garçons observés dans les différentes séances sont plus attirés par la performance. La maîtrise d'Armand tranche en effet avec la réaction de Maëlle, la joueuse suivante, mal à l'aise devant l'ambiance inquiétante, voire oppressante, de la reconstitution du siège de Sarajevo dans *This war of mine*. Ce que l'on constate dans la pratique du jeu vidéo en classe fait écho aux recherches sur le rôle des parents dans la socialisation de genre (Morrongiello & Dawber, 2000, Morrongiello & Hogg, 2004) : ces derniers laisseraient plus les garçons prendre des risques dans les activités de loisirs, notamment en les laissant en autonomie, tandis que les filles sont plus accompagnées et encouragées à être prudentes.

Toutefois, si elles sont plus en difficulté quand il faut jouer, les filles sont plus présentes dans la participation orale quand il s'agit d'étudier l'esthétique du jeu ou de le rapprocher des notions du programme comme le note également Eloy pour l'éducation musicale (2015, p.145). Léa, une élève qui se qualifie elle-même de « très scolaire », ne trouve d'intérêt aux jeux vidéo que dans le cadre de la classe, justement parce que son enseignant de philosophie peut apporter une plus-value culturelle (« Le jeu vidéo, je l'aime que dans ce contexte-là »). Cette opposition entre des garçons plus enclins à profiter de l'aspect ludique du jeu vidéo et des filles plus concernées par le travail demandé rejoint des travaux plus anciens sur les différences d'attitudes scolaires entre les deux genres (Mosconi, 1999). Leur plus grande adhésion à l'analyse esthétique du jeu peut également s'expliquer par une socialisation plus importante des filles vers les domaines artistiques et culturels (Octobre, 2005). Cette différence est également observable dans les établissements fréquentés par des milieux populaires. Une ancienne élève de Chloé (Collège, IPS 88.2), ayant également participé à son cours sur *Limbo* l'année précédente, explique : « Moi ce que j'ai appris c'est la réflexion et quand on joue à un jeu vidéo maintenant j'essaie de voir l'environnement grâce à ça pour mieux comprendre le jeu ». Plus présentes dans le « travail d'apprenant » (Bautier & Rayou,

2009), les filles sont également plus remarquables dans la mobilisation des stratégies du métier d'élève (Perrenoud, 1994). En effet, lorsqu'elles adhèrent moins à l'activité de jeu, elles sont plus nombreuses que les garçons à réaliser une autre activité scolaire, comme réviser une leçon quand l'enseignant leur permet (Bastien, lycée, *Crusader Kings II*), ou réaliser une activité écrite plus classique¹.

À l'instar des garçons reprenant à leur compte le devant de la scène dans la pratique du hip-hop (Faure & Garcia, 2003), le jeu vidéo, même lorsque l'enseignant est attentif à la participation des filles, semble être une « affaire de garçons ». De même, contrairement aux enquêtés masculins qualifiés de « geeks » par leurs élèves², les enseignantes exerçant en collège, Faustine, Mahaut, Chloé et Laeticia, n'échappent pas aux questionnements des garçons de leur classe sur leur goût vidéoludique. Toutes, sans exception, refusent de répondre à la question en recentrant la discussion sur le cours pour éviter un potentiel chahut. Cette prudence peut s'expliquer : Georges Felouzis (1994) remarquait déjà des comportements perturbateurs plus importants chez les garçons quand leur enseignante était une femme. À l'inverse, Estelle, dans son lycée aisé de banlieue parisienne (IPS 120.2), n'a pas été interrogée sur sa culture ludique en plein cours et pour cause : elle m'a confié parler de jeux vidéo avec des élèves en dehors des cours, que ça soit dans les couloirs entre deux cours ou dans le club de jeux qu'elle anime sur la pause méridienne. La proximité relationnelle et culturelle observée au cours de la séance d'Estelle se prolonge donc sur d'autres temps. En entretien, les enseignants des établissements populaires expliquent par ailleurs faire attention à garder une certaine distance vis-à-vis des élèves³. Dans ces cas, c'est un décalage culturel entre les cultures ludiques des enquêtés et celles des élèves qui se manifeste.

Conclusion : Adéquation ou décalage culturel entre élèves et enseignants ?

Cet extrait d'observation offre une synthèse des différents enjeux abordés dans ce chapitre.

Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, *Soldats Inconnus*, 3^e, observation de la séance

Nathan demande aux élèves leurs jeux préférés. Samuel répond *Assassin's Creed*, Yannis répond *Fortnite* sans lever la main et se fait prendre son carnet. D'autres garçons prennent la parole : « *GTA*, *Call Of Fifa*... » Les filles se taisent. Puis, Nathan leur demande pourquoi ils jouent. Samuel, le joueur d'*Assassin's Creed* répond pour « l'aventure ». L'enseignant valorise immédiatement cette réponse.

¹ Une élève de Cédric (Collège, *Minecraft*) préfère réaliser une activité sur un logiciel de traitement de texte plutôt que de s'investir dans *Minecraft*, un jeu étranger à ses loisirs. Voir p.410.

² Voir p. 230 : Avec les élèves : entre « prof-cool » et « prof-geek »

³ Voir p.234.

Nathan souhaite s'intéresser à la culture ludique des élèves de sa classe mais valorise immédiatement celle qui correspond le plus à son expérience personnelle. En entretien, l'enseignant insistait sur l'importance qu'il donnait à la narration et au sentiment d'évasion permis par un jeu vidéo. Lors de cet échange en classe, les filles restent discrètes, comme constaté par ailleurs avec les collégiens de Mahaut.

Si médias, entreprises et institutions évoquent parfois la nécessité pour les enseignants de s'appuyer sur les pratiques juvéniles, rares sont les élèves qui connaissent les jeux vidéo que leurs enseignants font entrer en classe. En effet, certains jeux « indépendants » proviennent des pratiques ludiques des enseignants et sont donc peu connus des publics adolescents. Le seul élève de 5^e connaissant *Limbo* est décrit par Chloé comme « un des seuls élèves issus d'une famille de classe moyenne plus plus, assez éveillé ». Cette adéquation entre les cultures ludiques des élèves et de leurs enseignants ne se rencontre que dans de rares cas situés socialement comme le montraient, dans le chapitre 4, les séances de Pierre, Estelle et Bastien. Plus qu'à une rencontre entre l'école et la culture de masse, nous assistons à un « décalage culturel » (Dagiral & Tessier, 2010) entre les cultures ludiques des professeurs et celles des élèves. Plutôt qu'une simple mobilisation des goûts juvéniles, c'est surtout le rapport que les enseignants entretiennent eux-mêmes avec le jeu vidéo, une forme d'« éclectisme éclairé » (Coulangeon, 2021), qu'ils semblent vouloir transmettre aux élèves. En effet, comme le remarquaient Eloy et Legon concernant les professeurs participant aux projets d'éducation artistique et culturelle (2019, p. 104-105), ce qui est demandé aux élèves fait en réalité écho aux propres dispositions des enseignants de l'enquête. Si les élèves peinent à étudier le jeu vidéo sous un angle savant et esthétique, c'est justement parce qu'ils ne parviennent pas à enseigner ce rapport au jeu vidéo, faute notamment d'un temps suffisant pour le faire. Lorsque ce sont des jeux connus des élèves qui sont utilisés, les enseignants leur appliquent une grille de lecture savante bien éloignée du rapport éthico-pratique (Lahire, 1993) entretenu par les joueurs dans leur pratique quotidienne, plutôt centrée vers le plaisir et la performance. Ce processus d'esthétisation des dispositifs de divertissement en altère donc profondément les formes et la réception. Les pratiques analysées montrent bien ce rapport distancié aux loisirs : elles s'intègrent dans cette « pédagogie du contrôle » de l'activité ludique en classe, en minimisant le second degré et la frivolité du jeu (Brougère, 2005) et visent à rappeler que, non seulement à l'école « on ne joue pas pour jouer » mais que la pratique du jeu vidéo dans le cadre des loisirs peut également avoir des conséquences, le plus souvent néfastes, sur les savoirs scolaires. À ce titre, le travail d'analyse historique du jeu vidéo, réalisé par les enseignants d'histoire, semble surestimer les effets de la pratique ludique sur leurs représentations du passé et produit une pratique pédagogique souvent très éloignée de leurs loisirs, tout en étant sujette à des malentendus importants (Bautier & Rayou, 2009) : importer les pratiques ludiques juvéniles se fait parfois à travers une mise à distance de l'expérience personnelle des élèves au profit d'une appréhension plus scolaire de leur propre loisir. Les

jeux des enseignants des établissements favorisés subissent ce même processus, à la différence qu'ils peuvent davantage s'appuyer sur la culture ludique et scolaire des élèves. En desserrant le cadre, les enseignants laissent plus de place aux cultures ludiques des élèves, avec pour conséquence toutefois de mettre à l'écart celle des filles.

L'école et les enseignants décontextualisent donc des pratiques culturelles issues de l'expérience quotidienne pour les recontextualiser en tant que support pédagogique (Eloy, 2013). Ce processus sollicite chez les élèves des ressources inégalement construites au cours de leur loisir et de leur socialisation familiale ou des savoirs scolaires exigeants dans le cas de l'analyse savante du jeu vidéo. Ce constat peut faire douter de l'efficacité du recours à la culture de masse pour réduire des inégalités scolaires¹. En effet, les différents chapitres de cette partie montrent une complexification des tâches scolaires demandées aux élèves, ce qui peut également compliquer les apprentissages en retour.

¹ Cet écart entre les discours et les pratiques rejoint d'autres études, comme celles sur des dispositifs de sensibilisation aux stéréotypes de genre en sciences (Détrez & Perronnet, 2017).

Conclusion intermédiaire 3 - Pour les élèves : une complexification des tâches scolaires

Cette partie révèle ce qui est attendu des élèves lorsqu'un enseignant applique les différents aspects de la pédagogie du contrôle.

Aborder un jeu vidéo comme son enseignant s'apprend

Dans certains cas, les élèves doivent effectuer simultanément des activités scripturales tout en identifiant des données spécifiques en pratiquant le jeu. Il est souvent difficile pour les élèves, quand ils sont en autonomie, de concilier efficacement les deux activités. Les jeux vidéo et la fiche d'activité les accompagnant sont vus comme « autosuffisants » (Bonnéry et al., 2016, p. 6), c'est-à-dire que les enseignants partent du principe qu'en mettant les élèves en autonomie, ils pourront se saisir du dispositif ludique et du travail écrit demandé. Si les jeux vidéo peuvent être assimilés à des dispositifs hypertextes offrant de nombreuses possibilités de navigation aux élèves (Kellner, 2001), on peut également les rapprocher de « textes composites », dont les recherches en sciences de l'éducation ont montré les difficultés de compréhension qu'ils leur posaient (Bautier et al., 2012). De plus, la séance nécessite de maîtriser le dispositif technique, ce qui est déjà un apprentissage spécifique. Les élèves doivent également composer avec les directives plus ou moins strictes des enseignants pendant leur partie. Pour finir, les élèves tentent d'adhérer à la lecture savante ou esthétique que les enseignants tentent de leur transmettre. Autrement dit, ils doivent être capables d'adopter une « attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91) permettant de décontextualiser et de recontextualiser les « objets du monde » (*ibid.*), le plus souvent par l'écrit. C'est également cette attitude qui est demandée aux élèves d'écoles de musique qui doivent dépasser leur goût personnel pour un morceau¹ pour atteindre des notions théoriques (Deslyper, 2013).

La multiplication des objectifs et des tâches demandées peut entraîner une surcharge cognitive (Rochex & Crinon, 2011), notamment chez les élèves les plus fragiles. L'adéquation entre Estelle et Armand, ou entre Pierre et Léa étudiée dans le chapitre 4 contraste avec les décalages entre Faustine et Elyes, Chloé et Ramzi ou Nathan et Yannis qui ont des difficultés à être sur le même registre cognitif et culturel (Bautier & Rayou, 2013; Rayou, 2020) que leurs enseignants. Nous rejoignons les constats déjà établis dans le cas de l'usage de la littérature de jeunesse, de fiches d'activité, ou de manuels scolaires qui « permettent aux élèves les plus

¹ « En d'autres termes, bien qu'il prenne en compte le goût des élèves, l'enseignement institutionnel des "musiques actuelles" relève bien de la forme scolaire car, dans le cadre des cours, l'intérêt pour le jeu prime toujours sur l'intérêt pour ce qui est joué, l'activité constitue sa propre finalité. » (Deslyper, 2013, p. 53)

familiers de la culture savante (et par conséquent scolaire) de réaliser des tâches bien plus stimulantes qu'autrefois, tout en laissant désemparés bon nombre d'élèves » (Bonnéry et al., 2016, §21). En effet, ce cadrage de l'activité ludique peine à intégrer certains élèves, notamment ceux qui veulent le plus partager leurs expériences de jeu à l'ensemble de la classe, comme en témoignent les exemples de Yannis dans la séance de Nathan ou d'Elyes dans celle de Faustine. De plus, les séances où les enseignants cadrent peu l'activité favorisent les situations implicites où ce qui est attendu n'est pas désigné précisément. Les mésententes entre Nathan et Yannis ou entre Chloé et Walid sont à ce titre révélatrices de pratiques pédagogiques sollicitant des dispositions absentes chez les élèves car non construites dans leurs cercles familiaux. En effet, jouer s'apprend et cette maîtrise du jeu dépend de la culture ludique des individus qui varie en fonction de l'âge, du genre et de la socialisation familiale (Berry, 2021; Brougère, 2002, 2005). Les élèves sont donc inégalement dotés pour gérer ce dispositif en classe. Le chapitre 10 prouve quant à lui qu'aborder le jeu vidéo comme un outil éducatif ou comme une œuvre culturelle s'apprend tout autant : le mobiliser ainsi sans prendre en compte les dispositions et les capacités des élèves à s'en saisir constitue un facteur important d'inégalités scolaires s'il est décliné dans l'ensemble des pratiques pédagogiques des enseignants. On pourrait prendre ses distances avec un tel constat pessimiste en rappelant que le jeu vidéo est utilisé de manière ponctuelle par la majorité des enquêtés. De plus, sa pratique ne fait pas l'objet d'une évaluation sommative : mal jouer n'est pas sanctionné tandis que l'excellence dans la performance n'est pas valorisée. Néanmoins, le jeu vidéo fait partie d'un ensemble de pratiques pédagogiques qualifiées d'actives par les enquêtés : les recherches (Bautier & Rayou, 2009; Bonnéry, 2007) ont montré que ces pratiques portaient le risque de « donner moins à ceux qui ont moins » (Deauvieu & Terrail, 2020, p. 177) en demandant aux élèves de construire eux-mêmes leurs propres savoirs. À l'inverse, quand les savoirs scolaires sont précisément ciblés, ce sont lors des séances où les enseignants cadrent et contraignent strictement l'activité ludique des élèves.

Ce décalage de culture ludique et ces inégalités qui en découlent peuvent s'expliquer : les enseignants ont construit un rapport savant aux jeux vidéo, un habitus ludique, sur un temps long, depuis leur socialisation familiale, avec leurs pairs puis au cours de leurs études. Or, dans le temps court de la classe, les enseignants peinent à transmettre une disposition savante et esthétique vis-à-vis du jeu vidéo. Les élèves sont ainsi sollicités sur un temps trop restreint pour comprendre et tisser les liens demandés par leurs enseignants. Dès lors, à l'instar de ce qui est observé dans des disciplines à faible horaire comme les arts plastiques, « le risque qui apparaît est bien que la forme du cours favorise ceux des élèves qui sont socialement les plus proches des valeurs et des références du domaine » (Fabre, 2015, p. 101). En d'autres termes, ce rapport savant et esthétique n'est pas enseigné et reste donc invisible (Netter, 2018) pour une partie des élèves. Ceux qui ont déjà construit ces dispositions scolastiques et esthétiques dans le cadre de leur socialisation familiale s'en retrouvent donc avantagés. La scolarisation

du jeu vidéo peut donc faire douter de l'efficacité de ces pratiques pédagogiques pour réduire les inégalités scolaires. En affirmant que la pratique du jeu vidéo est plus facile avec de très bons élèves, l'analyse des séances de Pierre, Estelle et Bastien dans le chapitre 4 peut sembler relever de l'évidence : or, les discours, qu'ils émanent des structures institutionnelles ou de l'industrie vidéoludique, affirment, sans aucune preuve, que le jeu vidéo peut permettre de raccrocher les élèves en difficulté. Les observations de terrain appellent à des propos plus nuancés et prudents. S'il peut susciter la curiosité et l'intérêt lors du début de la séance, le travail écrit vers lequel il est régulièrement orienté, transformant le jeu vidéo en texte composite, peut vite éteindre l'enthousiasme, tout en ajoutant d'importantes difficultés à concilier l'activité ludique avec l'objectif pédagogique.

Faut-il équiper les salles de classe en consoles de jeux ?

Cette complexification des tâches en classe pour les élèves va de pair avec celle des enseignants. Cette pédagogie du contrôle est tout aussi exigeante pour eux, notamment quand il s'agit de varier ses postures pour faire face aux imprévus, aider les élèves à comprendre le jeu, tout en contrôlant les interventions des élèves quant à leurs goûts vidéoludiques. Ce constat rejoint celui concernant les difficultés des enseignants débutants à gérer les savoirs sociaux des élèves lors de cours dialogués (Deauvieu, 2009). Fournir massivement les établissements en console ou en ordinateur performant pourrait être envisagé pour accueillir plus facilement cette pratique. On pourrait objecter en rappelant les déceptions en terme d'usages des enseignants qui ont accompagné les politiques d'équipement des dernières décennies (Baron G.-L., 2019 ; Cuban, 2003) : équiper n'entraîne pas automatiquement un bouleversement pédagogique (Fluckiger, 2019). Comme il me l'expliquait pendant l'entretien, Pierre serait ravi d'avoir une salle suffisamment dotée pour faire jouer individuellement les élèves à *Papers, Please*. Toutefois, on peut supposer qu'il aurait vécu la même situation que Bastien avec *Crusader Kings II*, c'est-à-dire que la majorité de ses interventions aurait consisté à aider les élèves à prendre en main le jeu. Or, dans la configuration observée, ses interventions ont permis de soutenir le lien avec les notions de sa discipline. De plus, certains enseignants, comme Gaëtan, Etienne ou Pierre, ont perçu une certaine méfiance quant à l'achat de matériel coûteux ou lorsqu'ils apportent en classe leur propre console ou ordinateur : équiper les établissements s'accompagnerait donc d'un important travail de justification auprès des collègues et de la direction des établissements.

La place du plaisir d'enseigner et de l'amusement à l'école

Néanmoins, le tableau n'est pas non plus complètement sombre. Cette complexification de leur travail ne peut s'expliquer qu'à travers les raisons pour lesquelles ils utilisent un jeu : susciter l'intérêt de la classe, briser une routine professionnelle, ou soigner l'aspect affectif

de la relation (Barrère, 2002a). Ces séances observées dévoilent également le plaisir pris par les enquêtés à mobiliser leurs propres cultures, tout comme des moments d'amusement et de complicité dans la classe entre les élèves et leurs enseignants¹. Le jeu vidéo peut permettre de contribuer, même ponctuellement, à l'amélioration du climat scolaire comme le constatent également les recherches sur l'éducation artistique et culturelle (Barrère, 2019a ; Bonnéry, 2024 ; Bonnéry & Deslyper, 2020). De plus, même si les travaux sont en majorité nuancés sur les possibilités de transferts entre une sensibilisation scolaire à ces enjeux et les pratiques effectives hors école, Eloy a pu montrer des exemples de réussite avec certains élèves, minoritaires certes, de quartiers populaires qui ont pu adhérer au répertoire classique, au point d'en écouter chez eux. Bien qu'ils soient minoritaires et qu'ils défient « la compréhension sociologique » (Eloy 2015, p. 159), ces cas sont importants à partir du moment où l'on délaisse l'évaluation des savoirs académiques comme seul objectif de l'école. Ces pratiques pédagogiques mobilisant, même en les transformant, les références juvéniles, ou ces dispositifs de type EAC², peuvent éventuellement participer à la construction d'une passion future pour une activité culturelle. Il serait inapproprié de sous-estimer ou de minimiser leur importance à cet égard. Cultiver un « savoir-jouer », à l'instar du « savoir-écouter » de l'éducation musicale, c'est-à-dire une éducation aux jeux vidéo et à ses spécificités propres, peut être envisagé comme une solution pour mieux intégrer ce dispositif ludique (Gilson, 2019) et combler cette lacune rendant difficile l'analyse du dispositif. Or, il apparaît difficile pour les enseignants, non seulement de franchir la barrière de l'intime, c'est-à-dire de connaître avec précision les pratiques culturelles des élèves (Bantigny, 2008), mais également de concilier apprentissage du jeu, pratique de celui-ci et éducation aux jeux vidéo dans le temps contraint de la classe et des programmes. Même en lui donnant discipline ou dispositifs propres, à l'instar de « Lycéens au cinéma », le jeu vidéo pourra-t-il éviter les réceptions diverses, parfois plus proches du divertissement que d'objectifs éducatifs, que la recherche scientifique a pu observer pour la scolarisation de la musique, du théâtre, du cinéma ou de la danse ? Ces tentatives d'éducation aux jeux vidéo posent donc questions. Quelques années plus tard, les élèves qui auront vécu cette forme de pratique savante autour du jeu vidéo auront-ils réutilisé ces compétences dans leurs loisirs ? Dans quels buts ? Ce ne sera pas aux promoteurs des usages de la « ludification » et de leurs bienfaits de répondre, mais aux travaux empiriques interrogeant les joueurs et étudiant leurs pratiques.

¹ Voir p.209 : Style pédagogique, réputation et carrière : ce que le jeu vidéo fait aux enseignants.

² Éducation Artistique et Culturelle.

Conclusion générale

This game is rigged, man

The Wire, Saison 4, épisode 14

L'école est un filtre qui rend tout très chiant.

Orelsan, Notes pour plus tard

4 mai 2022, observation dans un parc animalier en Auvergne¹

J'observe une « animation pédagogique » au bord d'un bassin de phoques. Trois employés encadrent quatre adolescents, tout le monde est en tenue de plongée. Les vingt-cinq premières minutes sont consacrées à une présentation magistrale sur les différents types de phoques, leur alimentation, les différents métiers du parc animalier... Les adolescents sont assis au bord du bassin et écoutent, même si la présentation leur semble un peu longue : certains préfèrent parfois regarder les phoques qui s'agitent à quelques mètres d'eux. Vient ensuite le temps de la pratique : chaque adolescent donne un poisson à un phoque, après une démonstration de l'encadrante. Les gestes doivent être scrupuleusement similaires au modèle. Les adolescents peuvent ensuite aller à l'eau, accompagnés des adultes, selon la même procédure. La baignade avec les phoques dure environ dix minutes. Pour résumer, ils ont beaucoup écouté et regardé mais peu pratiqué.

Que nous apprendrait cette situation si à la place de phoques, les adolescents participaient à un atelier pédagogique de jeu vidéo ? La scène décrite ci-dessus renvoie à plusieurs comportements observés au cours de cette recherche doctorale. Si une mise en activité est proposée, la liberté d'action des adolescents est restreinte sur un temps court tout en étant précisément cadrée par les consignes des accompagnateurs. On note également une transmission des gestes par imitation. Ce contrôle de l'activité des participants est également observable, à des degrés divers, dans le périscolaire, les centres aérés ou l'éducation populaire (Besse-Patin, 2018, 2019; Lebon, 2020). Même dans des cours consacrés à la pratique d'instruments dans des écoles de musique, les étudiants pouvaient jouer parfois assez peu au profit de discussions théoriques avec leur enseignant (Deslyper, 2013).

Cette enquête s'est surtout intéressée aux utilisations pédagogiques de jeux vidéo commercialisés. Leur scolarisation s'inscrit dans le prolongement de la production et de l'utilisation des logiciels ludo-pédagogiques des années 1980-90, des *serious games* des années 2000, et du courant plus récent de la gamification et autres « jeux persuasifs ». On peut également considérer que ces différentes initiatives font parties du processus de légitimation du jeu vidéo (Coville, 2016). Il s'agit de montrer qu'un jeu vidéo n'est pas qu'un jeu : il est

¹ J'utilise ici une observation faite dans un autre contexte que la recherche doctorale, mais qui permet, par le recul lié au contexte différent, de mieux saisir la spécificité des observations liées à l'usage des jeux vidéo.

aussi une œuvre culturelle, un art et, dans les cas étudiés ici, un dispositif d'apprentissage. Des enquêtes ont déjà montré que les élèves n'étaient guère dupes face à l'usage de ces dispositifs au sein d'un cadre éducatif (Kellner, 2001 ; Lavigne, 2013 ; Potier, 2018). Lavigne voit d'ailleurs dans ces productions vidéoludiques la manifestation « de nouvelles formes de domination économique et marchande qui permettent de mettre sous contrôle [...] les activités liées au travail mais aussi le temps libre » (Lavigne, 2014, p.492). Dans le cadre de cette enquête, les enseignants veulent se libérer de certains aspects de la forme scolaire. Anthony et Cédric ont formulé de vives critiques sur le système scolaire français, notamment sur la place importante de la notation ou l'aspect routinier de séances jugées « classiques ». S'accorder une marge de manœuvre plus importante et briser la monotonie du métier passent cependant par la didactisation des jeux grand public et un contrôle souvent serré de l'activité des élèves.

Ce travail de thèse apporte aussi une réponse aux interrogations sur les potentialités pédagogiques des jeux vidéo, régulièrement valorisées dans les sphères médiatiques et institutionnelles. Pour que le « potentiel » éducatif du jeu vidéo s'exprime, au sens entendu par l'école et les enseignants, il faut contraindre et altérer ce qui fait son attrait comme situation informelle d'apprentissage. Nous avons étudié les rapports entre jeu vidéo et éducation en dépassant une approche exclusivement centrée sur le dispositif ludique pour s'intéresser aux pratiques effectives des enseignants en classe. En recherchant le quotidien plutôt que l'exceptionnelle nouveauté, cette enquête remet le travail enseignant au centre du processus de mise en forme éducative du jeu. Pour cela, on s'est appuyé sur la notion de scolarisation (Denizot, 2008, 2023) et les stratégies pédagogiques étudiées par Eloy pour l'éducation musicale (2015).

Les développements suivants visent à faire la synthèse des résultats de l'enquête et à ouvrir des prolongements des analyses effectuées au cours de ce travail de recherche.

Bilan de l'enquête

Une scolarisation du jeu vidéo plutôt qu'une ludification de l'enseignement

Le jeu vidéo ne dispose pas d'une discipline à part entière et n'est pas une étude obligatoire dans les autres matières¹ comme établi dès le premier chapitre. En d'autres termes, les enseignants ne sont pas contraints de l'utiliser. Pour étudier sa scolarisation, il était nécessaire d'analyser comment ce dispositif issu du monde du divertissement était transformé par celles et ceux qui décident de l'employer en classe. Pour cela, la deuxième partie montrait la

¹ Seule la mention de la programmation fait exception. Voir p. 34 : Le jeu vidéo comme dispositif technique

combinaison de facteurs personnels, comme l'habitus ludique des enquêtés, (chapitre 5) et d'autres liées à la discipline enseignée et le contexte social de l'établissement (chapitre 6). La partie 2 a donné à voir la grande variété de pratiques pédagogiques autour du jeu vidéo. Parmi cet ensemble, les cas issus des lycées favorisés de l'enquête ont montré un ensemble de critères rendant possible la présence chez les élèves d'une attitude de « jeu sérieux » (Lemêtre, 2015a ; Netter, 2019) particulièrement recherchée et valorisée par les enquêtés.

Dans la troisième partie, nous avons montré que les enquêtés contrôlaient l'activité ludique des élèves selon quatre dimensions : adaptation et transmission des règles du jeu, variation des postures d'étayages, ajout d'un travail écrit et mise à distance des cultures ludiques juvéniles. Nous avons croisé ces procédés avec les cinq critères de l'activité ludique retenus par Brougère (2005). Tout d'abord, la pratique même du jeu nécessite la plupart du temps une intervention de l'enseignant pour en assurer la compréhension par les élèves. Les enquêtés doivent également adapter les règles du jeu à celles de la classe. La pratique du jeu vidéo à l'école diffère du cadre des loisirs, pas uniquement sur le plan des apprentissages mais aussi de la pratique. Jouer en classe, c'est devoir suivre les consignes des enseignants mais également devoir respecter celles de la classe à travers une forme de disciplinarisation de l'activité ludique. Les moqueries et autres « chambrages » visibles dans des pratiques ludiques compétitives doivent laisser place à la collaboration entre camarades, à l'entraide entre pairs, au partage des manettes de jeu. Cette orientation du jeu n'est pas toujours évoquée par les enseignants et relève ainsi du curriculum caché. Nous avons choisi d'utiliser la notion de posture d'étayage (Bucheton, 2021) pour étudier comment les enquêtés favorisaient ou non l'activité ludique des élèves. Les postures des enseignants varient en fonction de la stratégie pédagogique choisie (popularisation du savoir ou esthétisation du divertissement), du matériel et du temps disponible. Nous avons pu établir clairement le lien entre l'ouverture des postures des enseignants et la libération de l'activité ludique des élèves. Pour transmettre un savoir et assurer leur mission, les enseignants agissent directement sur le critère de la décision qui entraîne par conséquent la diminution, voire la disparition, de l'incertitude du jeu : « L'objectif consistant à faire passer un message peut limiter l'incertitude pour conduire le joueur vers des objectifs souhaités. » (Brougère, 2012, p. 127). Dans le chapitre 9, nous avons également mis en évidence le travail écrit ajouté à l'usage du jeu vidéo en classe. Ces exercices permettent d'atténuer la frivolité du jeu (Brougère, 2005) et sont autant de preuves adressées au reste de la communauté éducative (collègues, parents d'élèves et administration) pour attester du sérieux de l'activité. Une autre manière de lutter contre la minimisation des conséquences du jeu est de proposer une approche savante et esthétique du jeu vidéo aux élèves comme le documente le chapitre 10. L'objectif des enquêtés est alors d'enrichir la culture ludique des élèves en leur faisant comprendre que leur pratique dans le cadre des loisirs peut avoir des conséquences sur les savoirs, comme nous l'avons vu avec le travail de « l'esprit critique » en cours d'histoire.

Ces quatre éléments de la pédagogie du contrôle, présents à des degrés divers dans l'ensemble des cas, permettent aux enseignants enquêtés de cadrer l'engagement des élèves et de rendre possible l'activité proposée. En effet, l'excès d'enthousiasme de la classe est particulièrement craint par les enseignants. De fait, il nous semblait important de prendre en compte les différentes épreuves subjectives du métier d'enseignant (Barrère, 2002a) pour comprendre le processus de scolarisation du jeu vidéo. En prenant ces dimensions en compte, nous avons dépassé l'analyse stricte de la transmission de savoirs scolaires pour aborder en quoi le jeu vidéo peut être une solution, parfois imparfaite, aux difficultés du métier. Mahaut a pu régler le problème relationnel qu'elle avait avec ses classes de 3^e pour enseigner le génocide des juifs d'Europe. Etienne et Bastien ont pu montrer leur passion pour les jeux vidéo aux élèves de leurs classes et développer une expertise en la matière, tandis que Sébastien, Cédric, Morgane et Christophe ont vu leur carrière progresser au sein de l'Éducation nationale, mais aussi à l'extérieur, grâce à leur réputation d'enseignant·e innovant·e. Ils répondent à des problématiques claires de leur métier comme le manque de reconnaissance. Cependant, certaines formes pédagogiques, notamment celles où les élèves ont le plus de liberté de jeu, et les multiples objectifs visés rendent les savoirs scolaires parfois difficiles à cerner (Bautier & Rayou, 2009).

En introduction, nous partions du constat d'un jeu vidéo continuellement présenté comme une innovation pédagogique depuis des décennies. Au terme de l'enquête, les raisons qui peuvent expliquer son manque d'utilisation, malgré une industrie et une institution favorables, sont plus claires. Comme l'a montré Cuban (1997, 2003), l'école et les enseignants adaptent les dispositifs techniques à travers un « travail artisanal » (Barrère, 2002a ; Tardif & Lessard, 1999), une composante du métier fortement valorisée par ceux-ci. S'ils mettent en place une activité ludique, elle est surveillée et contrôlée pour préserver la relation entre les élèves et l'enseignant. Néanmoins, parmi ces dispositifs ludiques, le jeu vidéo, notamment grand public, apparaît comme le plus contraignant puisque les enseignants n'ont aucune prise sur la programmation interne du jeu. Son adaptation passe par un travail de préparation important, par l'ajout d'exercices écrits et des interventions régulières, et dans certains cas énergivores, pour gérer les interventions en classe.

Denizot abordait la scolarisation comme « l'ensemble des processus [...] qui sont à l'origine de la construction des objets scolaires » (2023, p. 13). Au terme de cette enquête, on peut affirmer que la scolarisation ne se limite pas au travail prescrit. La construction d'objets scolaires comme le jeu vidéo se poursuit en effet en classe par une intervention importante de l'enseignant dans les interactions comme l'illustre la pédagogie du contrôle.

Le jeu vidéo prisonnier de la forme scolaire ?

À la lecture de ces différents constats, la proposition d'« apprendre en jouant aux jeux vidéo à l'école » peine à convaincre en raison de sa trop grande généralité et de la transformation importante de ce dispositif au cours du processus de scolarisation. Les différents critères du jeu altérés par cette pédagogie du contrôle montrent en effet plusieurs types de situations pédagogiques et de variations autour de la forme scolaire (Vincent G., 1994).

Dans les séances s'inscrivant dans une popularisation du savoir, c'est-à-dire quand le jeu vidéo sert à faciliter l'accès à des connaissances du programme, le cadrage de l'activité se fait selon deux modalités :

- soit l'enseignant adopte une posture de contrôle, voire de sur-étayage, et dirige strictement les actions de l'élève. On peut citer les cas d'Adrien, Etienne et Faustine avec le jeu *Assassin's Creed* projeté au tableau. L'enseignant domine la relation pédagogique et contrôle la transmission des connaissances.

- soit les élèves jouent par groupe sur tablette ou ordinateur mais le contrôle est assuré par une fiche d'activité à remplir à l'écrit. Dans cette configuration, l'enseignant a une posture d'accompagnement. Les séances de Cédric et Christophe avec *Minecraft* correspondent à cette situation, tout comme celles de Sébastien (*Bury me my love*), Maxime (*Stop la violence*) ou Alexis (*Ace Attorney*). Si cette pratique permettait de lutter contre la frivolité du jeu, nous avons également montré à quel point conjuguer l'écrit et le ludique pouvait être source de difficultés pour les élèves en reprenant la notion de texte composite (Bautier et al., 2012). Ces cas sont plutôt proches d'une forme scolaire canonique. Les connaissances tirées des jeux vidéo sont également reconfigurées par la forme scriptural-scolaire.

Dans ces deux modalités, des savoirs scolaires sont transmis mais on ne peut affirmer qu'ils le soient en jouant mais plutôt par le guidage de l'enseignant.

Dans le processus de popularisation du savoir, les séances de Bastien avec *Crusader Kings II* forment un cas limite (Hamidi, 2012) qui traduit une hybridation entre la forme scolaire et la forme ludique (Brougère, 2010) dans la mesure où une notion du programme, la vassalité, devait être atteinte par la pratique même du jeu, et non par l'ajout d'un travail écrit¹. Afin de préserver l'attrait du jeu et son incertitude, Bastien masque volontairement l'objectif de la séance, tout comme Chloé qui cache l'un des buts qu'elle donne à la pratique de *Limbo* : la coopération entre pairs et la bonne entente entre filles et garçons. Dans ces cas, on note une inflexion de la forme scolaire, notamment au niveau des savoirs visés qui sont moins théoriques. Certes, c'est la notion de vassalité qui est visée par Bastien mais en laissant plus

¹ Il y a bien un travail écrit ajouté à la pratique du jeu de la première classe observée (chapitre 9), mais il sert avant tout à prendre des notes dans le cadre du récit de la pratique de jeu. La notion de vassalité est censée être abordée par la seule pratique du jeu.

de liberté de jeu aux élèves, avec une relation pédagogique moins forte, ce sont d'autres types de savoirs qui sont transmis et mobilisés, comme des « savoirs ludiques » (Dauphragne, 2010) ou un apprentissage des mécaniques de jeu. Cette transmission des règles et de la maîtrise du jeu vidéo apparaît cependant opposée à l'apprentissage des jeux vidéo dans le cadre des loisirs. Faute d'un temps suffisant, les enseignants transmettent frontalement les règles du jeu, ce qui réfère à la transmission dans le cadre de la forme scolaire classique. Nous avons pu cependant rendre compte, dans certains cas, des apprentissages par frayage ou compagnonnage, qui peuvent faire penser à l'enseignement mutuel. Dans ces séances où les élèves jouent par binôme et où l'enseignant adopte une posture d'accompagnant, la forme scolaire tend à se diversifier. Le jeu vidéo la bouscule autant qu'elle la prolonge en fonction des situations, comme d'autres outils numériques (Coen, 2011).

Cette thèse nous a mené au constat que l'on peut résumer ainsi : avant d'apprendre en jouant, il faut déjà que les élèves apprennent à jouer de manière scolaire. En plus de la maîtrise du dispositif, cette « éducation aux jeux vidéo » vise à solliciter chez les élèves des dispositions scolastiques et esthétiques, sur le modèle de la cinéphilie (Barbier C., 2020a, 2020b) ou du « savoir-écouter » de l'éducation musicale (Eloy, 2015). Cette esthétisation du divertissement va régulièrement de pair avec une posture d'accompagnement (Bucheton, 2021), voire de lâcher-prise des enquêtés. Quand l'enseignant prend de la distance, le jeu, au sens d'activité et d'attitude, est plus présent. Dans ces cas, la soumission à des règles impersonnelles, caractéristique de la forme scolaire, laisse place à une sollicitation des cultures ludiques personnelles des élèves. Cela rejoint les propositions d'évolution de la forme scolaire souhaitant ouvrir l'école aux pratiques ou aux intervenants extérieurs (Garnier, 2003 ; Netter, 2019). Cependant, l'ouverture aux intérêts des élèves entraîne des formes d'appropriations diverses. En effet, les cas étudiés montrent de fortes différences de réception entre les établissements fréquentés par des milieux populaires et les lycées favorisés. En sollicitant des dispositions construites au cours de leur socialisation familiale, les élèves des lycées des milieux favorisés parvenaient mieux que d'autres à percevoir l'intérêt éducatif de la pratique du jeu en classe et à construire une attitude de « jeu sérieux ». Appréhender le jeu vidéo comme un dispositif éducatif s'apprend. Mais est-ce que ce rapport au jeu s'apprend à l'école ? Rien n'est moins sûr, surtout quand on étudie la culture ludique des enseignants observés qui l'ont intériorisé depuis leur enfance. Ce rapport savant est donc largement invisible, notamment pour les élèves issus des milieux populaires (Netter, 2024). Cette sollicitation de leurs cultures et intérêts personnels masque souvent ce que les enquêtés veulent transmettre sur le temps court de la classe. Le chapitre 10 montre en effet que c'est leur propre rapport savant aux jeux vidéo construit sur le temps long de leur socialisation familiale et professionnelle que les enseignants veulent transmettre, réaffirmant le rapport

aux règles impersonnelles de la forme scolaire, comme observé dans le cas de l'éducation musicale¹.

Contrairement à des discours voyant dans la ludification un moyen de faciliter les apprentissages, nous avons plutôt observé la complexification des tâches scolaires engendrée par l'intégration pédagogique du jeu vidéo. L'observation du curriculum réel, c'est-à-dire des pratiques en actes dans la classe (Vitale, 2022), montre une place importante donnée à l'apprentissage de la maîtrise du jeu, qui fait souvent défaut aux élèves. Ce travail de transmission a cependant une rentabilité incertaine, faute d'un temps suffisant laissé aux élèves pour expérimenter par eux-mêmes et réemployer des techniques de jeu issues de leurs propres pratiques. De plus, dans ces cas où l'activité ludique est plus notable, ce sont les objectifs pédagogiques, notamment les notions, qui sont plus difficiles à cerner pour les enseignants, en plus de devoir gérer le sur-engagement des élèves, parfois nuisible à un bon climat de classe². Dans sa thèse, Kurt Squire (2004) expliquait également les multiples difficultés, tant au niveau de la prise en main du jeu que de la transmission des connaissances, de l'usage du jeu *Civilization III* en classe. Selon lui, l'école doit évoluer pour intégrer plus aisément ce type de dispositif en adaptant le curriculum ou son organisation interne (2005). Par exemple, les programmes scolaires devraient être plus ambitieux intellectuellement en proposant des activités de recherche plutôt qu'une simple accumulation de faits historiques, ce qui rejoint les analyses des travaux en didactique de l'histoire que nous avons mobilisés (Cariou, 2022 ; Gomes, 2023). Squire privilégie en effet des activités de découverte et encourage les enseignants à s'appuyer sur les pratiques culturelles des élèves. Pour que ces dernières puissent être utilisées selon leur plein potentiel, il estime qu'une transformation du temps scolaire est également nécessaire en augmentant la durée des séances en classe. Les observations effectuées en classe rejoignent ce constat. L'apprentissage du jeu s'est révélé particulièrement chronophage, comme le montrent les séances de Bastien avec *Crusader Kings II* ou de Cédric et Sébastien avec *Minecraft*. L'espace et le temps caractéristiques de la forme scolaire constituent l'un des aspects le plus contraignant dans la scolarisation du jeu vidéo et du métier en général (Chopin, 2010). Les effets observés en terme de relation et d'ambiance de la classe relèvent bien de ce qui est constaté dans l'Éducation Culturelle et Artistique (Barrère, 2019a) mais sans le volume horaire et la distance vis-à-vis des programmes scolaires de celle-ci. Dans ce contexte, comme le rappelle Guy Vincent, « comment faire en sorte que les "activités périscolaires" servent aux "activités scolaires" sans qu'elles perdent leur caractère d'activités libres, ou même ludiques ? » (1994, p. 222). Les séances de Pierre, Estelle et Bastien du chapitre 4 arrivent à prendre plus de libertés avec ces contraintes temporelles

¹ « L'enseignante cherche donc bien à faire prendre du recul aux élèves sur leurs modalités d'appréciation de la musique pour leur en proposer d'autres qui correspondent davantage aux canons de la réception savante, mais aussi aux logiques propres à la forme scolaire. » (Eloy, 2015, p. 101).

² Je fais ici références aux plaisanteries et moqueries régulièrement observées et analysées dans le chapitre 8. Voir p.378 : L'excès d'engagement : familiarités, plaisanteries et moqueries.

en plaçant le jeu comme une activité supplémentaire à des cours magistraux en fin de chapitre, une fois que les savoirs du chapitre ont été transmis.

En offrant un cadre moins contraignant, les suggestions de Squire visent à rendre la forme scolaire moins rigide et plus apte à intégrer ces pratiques culturelles issues de l'industrie du divertissement. Cependant, à l'opposé de ce type de propositions, les appels à une pédagogie plus explicite se font de plus en plus présents dans la littérature académique que dans les recommandations institutionnelles (Morel, 2016 ; Rayou, 2018).

La pédagogie explicite contre le jeu ?

En toute logique, la pédagogie explicite vise à lutter contre l'implicite des situations d'enseignement, comme le manque de clarté des mises en activités, pouvant provoquer les malentendus rencontrés dans certains chapitres¹. Il s'agirait de dévoiler les buts du travail engagé et d'explicitier les procédures nécessaires à son accomplissement. Les promoteurs de cette pédagogie et d'une « école efficace » (Bissonnette et al., 2013) se voient opposer le risque de « tuer le désir d'apprendre » (Rayou, 2018, p. 97) en divulguant frontalement les enjeux d'une activité. Il ne s'agit pas ici de trancher entre l'implicite ou l'explicite, surtout en conclusion d'une thèse, mais plutôt de voir en quoi cela peut concerner les résultats de celle-ci.

En effet, l'enseignement explicite semble aller à l'encontre de la mise en place d'une activité ludique, notamment de son caractère incertain comme le montraient les séances où les enseignants adoptaient majoritairement une posture de contrôle. La pratique du jeu vidéo en classe illustre en effet l'évolution récente de l'école, et se rapproche de l'enseignement artistique (Fabre, 2015), dans la mesure où il sollicite une « acculturation progressive et une familiarisation étayée, et non un enseignement explicite, verbalisé, individualisé » (Bautier, 2004, p. 60). Toutefois, tous les cas étudiés en classe ne sont pas frappés des sceaux de l'implicite et du contrôle : Pierre, Estelle et Bastien indiquaient des objectifs clairs et la majorité des élèves adhéraient aux visées pédagogiques de ces séances qui réunissaient, comme on l'a vu, des conditions exceptionnelles.

L'enseignement explicite semble également aller de pair avec le recours aux sciences du cerveau (ou neurosciences), ces dernières estimant que les difficultés d'apprentissage sont avant tout des problèmes d'ordre cognitifs (Dehaene & Montialoux, 2013). Ces travaux montreraient donc « l'existence de styles d'apprentissage universels et prouveraient l'efficacité des remédiations informées par les neurosciences » (Morel, 2016, p. 226). En d'autres termes, les neurosciences fourniraient un ensemble de solutions « clés en mains » aux enseignants pour rendre leur pédagogie plus efficace. Seulement, ces expériences de

¹ On renvoie en particulier aux chapitres 9 et 10.

laboratoire semblent peu prendre en compte le contexte social dans lequel grandissent les élèves ou celui de l'établissement scolaire et risquent donc de naturaliser voire biologiser les difficultés scolaires¹ (Rayou, 2018). Cette enquête le montre, l'étude d'une pratique pédagogique ne peut se départir d'une prise en compte de la diversité des contextes d'enseignement et de l'expérience professionnelle de l'enseignant qui la met en œuvre. Si par « efficacité », ce sont les notions du programme qui sont visées, on peut envisager que l'usage du jeu vidéo pourrait être recommandé sous sa forme la plus contrainte, celle conjuguant posture de contrôle et exercice écrit. En contraignant ainsi le ludique, où serait le plaisir que son emploi suggère ? En montrant les différentes épreuves auxquelles répond la scolarisation du jeu vidéo, en termes de relation avec les élèves, de réputation professionnelle ou de développement de carrière, l'enquête montre que le métier d'enseignant ne se limite pas à cette question de forme scolaire. Par conséquent, dévoiler les « bonnes pratiques » risque de standardiser le travail enseignant en une série de procédures à effectuer² rompant avec la liberté pédagogique particulièrement valorisée dans le métier (Barrère, 2002a, 2017). Or, les échanges avec les enseignants montrent que ces derniers apprécient particulièrement ce pas de côté permis par le jeu vidéo avec leurs pédagogies habituelles. On rejoint là une nouvelle fois le plaisir et le bien-être (Lantheaume, 2007 ; Lantheaume & Hérou, 2015) que peut permettre l'usage de leurs pratiques personnelles au travail. On peut ainsi se demander ce qu'il se passerait si le jeu vidéo était explicitement intégré aux programmes scolaires : Sous quelles formes ? Dans quelles disciplines ? Certaines recommandations sur des sites académiques³ ont révélé un manque de connaissances des analyses sur le jeu. L'enquête montre que l'usage d'un dispositif issu des pratiques juvéniles ne peut se faire sans la prise en compte des cultures de celles et ceux qui la consomment, enseignants comme élèves.

Pistes de recherches

Étudier le métier d'enseignant dans et hors l'école

Les limites de cette recherche sont autant de possibilités pour étudier plus en détail le travail enseignant. Les conditions de l'enquête ne m'ont pas permis de rester longtemps sur le terrain. Des temps d'observation plus élevés permettraient une étude longitudinale prenant en compte plus précisément la réception et l'appropriation du jeu vidéo par les élèves ainsi que l'inscription de l'enseignant dans son établissement. Cette modalité de recherche serait pertinente pour des enseignants comme Christophe ou Cédric qui utilisent *Minecraft* une

¹ Des travaux plus récents montrent néanmoins des possibilités de rapprochements entre sciences sociales et sciences cognitives (Morel, 2021).

² On peut renvoyer à la tribune de Patrick Rayou et André Robert publiée le 2 avril 2024 dans le journal *Le Monde* (Formation des enseignants : « Les propositions de réforme empruntent une voie opposée à l'idée d'une autonomie professionnelle »).

³ Voir p.582 : Annexe 6 : Grille d'analyse d'un jeu vidéo (événement Games for change 2019)

majeure partie de l'année. Ces séances avec *Minecraft* peuvent constituer des cas limites vis-à-vis de la forme scolaire par la pédagogie de projet utilisée et la posture d'accompagnement des enseignants, qui laisse plus de place que les autres au compagnonnage et à l'apprentissage par frayage. Une plongée plus longue dans ces établissements, à l'instar des travaux de Marchive (2011), faciliterait l'étude des enjeux de réputation des enseignants décelés lors des échanges et observations. D'ailleurs, Christophe, Morgane, Cédric et Sébastien poursuivent leur carrière d'enseignant innovant : leurs publications sur les réseaux sociaux montrent des réflexions et des propositions pédagogiques autour des *escape games* pédagogiques et, plus récemment, sur l'utilisation de « l'intelligence artificielle » en classe.

De même, cela permettrait de mieux comprendre les différentes pratiques pédagogiques qu'un enseignant peut mettre en place au cours de l'année. Enfin, certains enquêtés, comme Estelle ou Adrien, ont mis en place un « club jeux vidéo » sur la pause méridienne. Ce type d'espace et de temps, délesté des exigences du programme et du cadre scolaire, serait particulièrement intéressant pour investiguer plus précisément les cultures ludiques juvéniles et la relation entre élèves et enseignants. À ce titre, les fins d'années scolaires semblent être des moments plus favorables que d'autres à des pratiques pédagogiques originales¹. Par exemple, Etienne nous confiait, lors de son année de stage, avoir joué à *Age of Empires* en salle informatique, un jeu de stratégie historique, avec les cinq élèves qui venaient assister aux derniers cours de l'année.

Retourner voir les enquêtés serait également précieux pour comprendre l'évolution de leurs pratiques. Pierre s'inquiétait des changements de la réforme du lycée qui lui donnerait moins d'amplitude horaire et de possibilités de faire classe en demi-groupe, des conditions particulièrement favorables pour mettre en place sa séance avec *Papers, Please*. Dans notre dernier échange de courrier électronique, Chloé a abandonné *Limbo* à cause de classes trop agitées², ce qui peut attester de la complexification des tâches qu'entraîne l'introduction d'un dispositif comme le jeu vidéo. Cette perspective enrichirait également la compréhension de la préparation du cours en l'étudiant sur une durée plus longue. La mise en œuvre en classe de la préparation semble se faire en plusieurs étapes : test, recadrage et routinisation. La première année d'utilisation d'un jeu vidéo dans une séance s'apparente à un essai. Les années suivantes sont caractérisées par une séance plus ambitieuse comme dans le cas d'Estelle avec *This war of mine* mais également par un cadrage plus fort de l'enseignant et l'ajout d'exercices

¹ Sur mon serveur Discord, un enseignant d'histoire décrit sa dernière séance de l'année avec une classe de 5^e : « L'élève qui a insisté pour qu'on regarde *Kingdom of Heaven* m'a expliqué que c'était parce que y'avait plein de scènes cultes sur Tiktok, et donc ils étaient trop contents de voir les scènes en contexte [...] En même temps que le film tourne on discutait de qui est qui, (éventuellement voir les libertés que prenait le film), éclaircir des points (expliquer un peu la lèpre...) Bon c'était bien parce qu'il restait sept élèves [...] le truc c'est que c'était vraiment pas préparé, j'ai téléchargé le film la veille à l'arrache » (26/06/2024). Le contexte de fin d'année et le faible nombre d'élèves ont participé à mettre en place, dans l'urgence, le commentaire d'un film historique. Il est également notable que l'idée provienne des pratiques en ligne d'un élève sur un réseau social.

² Chloé : « Je ne fais plus *Limbo*, mes classes sont trop "énergiques" cette année » (courrier électronique du 7 avril 2022). L'observation du cours de Chloé avec *Limbo* s'est déroulée en février 2020.

comme on l'a vu avec Sébastien ou Bastien. Après plusieurs années d'expérimentation, le jeu vidéo est routinisé et les enseignants semblent plus enclins à adopter une posture d'accompagnement voire de lâcher-prise, comme c'est le cas de Pierre, de Cédric ou de Christophe. Le recours à des entretiens d'auto-confrontation¹ (Clot et al., 2000; Theureau, 2010) permettrait également de préciser les schèmes d'action des enseignants pendant leur séance.

Ce travail montre également les matériaux divers que les enseignants mobilisent pour préparer leur séance et ouvre une réflexion sur la construction de la professionnalité du métier. On voit bien le plaisir qu'ont les enquêtés dans cet « artisanat intellectuel » (Barrère, 2002a) en piochant idées et ressources dans des sources non institutionnelles. Ces espaces de professionnalisation informelle constitueraient des terrains féconds pour comprendre les évolutions du métier d'enseignant. Il s'agirait d'interroger plus largement les pratiques culturelles des enseignants et de voir en quoi elles alimentent leurs séances pédagogiques. Dans leur enquête sur les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale, Sylvain Antichan, Sarah Gensburger, Jeanne Teboul et Gwendoline Torterat montrent en quoi les enseignants d'histoire ne sont pas des « visiteurs comme les autres » (Antichan et al., 2016, p. 28). Nombre de leurs constats rappellent la pratique du jeu vidéo des enquêtés. À l'issue de visites effectuées sur leur temps libre, ils se montrent critiques envers les choix opérés par les organisateurs, voire testent leurs connaissances en allant voir en priorité des espaces de l'exposition, comme des fiches biographiques, qu'ils connaissent déjà. En d'autres termes, leur métier et les savoirs qui lui sont liés leur permettent de vivre l'exposition d'une manière singulière. De même, la visite est très vite considérée comme une ressource possible pour la classe. Ces enseignants-visiteurs égrainent les documents observés qui pourraient servir dans le cadre d'une séance pédagogique. Par conséquent, si le métier a un effet sur la manière de visiter l'exposition, cette dernière peut également avoir une répercussion sur la façon de faire cours. Cette dernière piste ouvre une réflexion plus globale sur la circulation des pratiques culturelles et des savoirs entre les situations formelles et informelles.

Fictions, loisirs et éducation : analyser la circulation des savoirs historiques entre situations formelles et informelles

Cette enquête a rendu compte de la mise en forme éducative du jeu vidéo dans le cadre de l'éducation formelle. Ainsi, un prolongement logique serait d'élargir l'étude de la scolarisation aux autres dispositifs de divertissement (jeux vidéo, cinéma, bande-dessinée...) utilisés en classe, notamment en cours d'histoire. L'analyse historique des jeux vidéo en les comparant

¹ Les entretiens d'auto-confrontation ont été envisagés dans le cadre de ce travail mais le manque de temps, à cause de mon travail au collège, et de la pandémie du Covid-19 n'a pas permis de les mettre en place.

à des sources a révélé de nombreuses difficultés pédagogiques et didactiques. D'autres possibilités de réflexion autour de ces médias ont été constatées dans les séances de Pierre, Estelle et Bastien. Aussi situées qu'elles soient, ces séances ont montré des perspectives intéressantes en termes d'usage du jeu vidéo pour réutiliser des notions. Il s'agirait en effet d'étudier les fictions à l'école selon leurs spécificités propres et non l'apprentissage de notions par la fiction qui semble une approche moins pertinente, plus ardue pour les élèves, et sujettes aux malentendus. D'autres méthodes d'analyses des fictions historiques provenant de l'histoire culturelle pourraient bénéficier à la formation des enseignants. Par exemple, Victor Faingnaert (2020) étudie comment les séries britanniques *Downton Abbey* et *Peaky Blinders* peuvent produire des écritures singulières du passé, avec des interprétations parfois divergentes, et rendre compte des avancées historiographiques sur la sortie de la Grande Guerre. Loïc Artiaga (2021) propose une approche originale de la série de films *Rocky*. Plutôt que de procéder à une vérification historique des films, Artiaga part du principe que son personnage principal, Rocky Balboa, a vraiment existé. En rendant crédible le boxeur de Philadelphie et en considérant les films comme des sources historiques, l'auteur retrace l'histoire des Etats-Unis d'Amérique, du sport, de l'immigration et des rapports de genre, tout en interrogeant l'imaginaire produit. En d'autres termes, Artiaga réalise une « exploration par la biographie d'une uchronie » (p. 216). Dans ces deux exemples d'études, les fictions ne sont pas instrumentalisées et critiquées pour atteindre une hypothétique « réalité » historique. À l'inverse, les pratiques pédagogiques en histoire autour de « l'esprit critique » partent du principe d'une concurrence entre les savoirs éventuellement transmis par un jeu vidéo et ceux des historiens ou des enseignants du secondaire. Cette doxa semble éloignée des expériences des joueurs au cours de leur loisir. Si on suit la théorie de l'apprentissage située (Lave & Wenger, 1991), les individus mobilisent des connaissances et des procédures en fonction de la situation et du contexte. Par exemple, lors d'une évaluation en classe, les élèves auraient tendance à utiliser en priorité des savoirs scolaires et non des savoirs ludiques (Dauphagne, 2010). On peut donc plus raisonnablement penser que les savoirs circulent et cohabitent plus qu'ils n'entrent en « concurrence ». Cette thèse montre au contraire que cette « confrontation » est créée par les enseignants eux-mêmes et non véritablement vécue par les élèves dans leurs loisirs.

Pour étayer cette hypothèse, il s'agirait d'analyser le rapport des individus avec le passé en dehors de l'école, par l'étude des pratiques de loisirs historiques. Dans l'enquête « Le récit du commun » (Lantheaume & Létourneau, 2016), les élèves européens interrogés donnaient leurs deux principales sources de savoirs historiques : la famille et l'école. Néanmoins, les chercheurs précisent que, le questionnaire ayant été rempli à l'école, il est probable que le contexte ait eu une influence sur leurs réponses. Pour préciser ces résultats, le travail de Dussarps (2020) sur les apprentissages déclarés par les joueurs de jeu de stratégie est une piste intéressante. Une partie d'entre eux expliquent avoir fait des recherches

complémentaires en histoire (sur Internet, dans des ouvrages...) en marge de leur pratique du jeu. Cette perspective de recherche pourrait donner à voir des savoirs hybrides, entre ceux issus de la pratique du jeu et ces savoirs tangentiels (Mozelius et al., 2017) et d'interroger en quoi ces produits de l'industrie du divertissement peuvent être la source de situations informelles d'apprentissages. Les *cultural studies* ont montré que l'appropriation des fictions médiatiques peut diverger des intentions des auteurs. Étudier les publics consommant ces produits culturels permettrait en effet de complexifier l'analyse de ces derniers¹. Par exemple, des historien·nes ont étudié les spectacles historiques du parc d'attraction Le Puy du Fou (Besson et al., 2022) en montrant leur écart avec les sources historiques. Seulement, n'est-ce pas le propre de toute fiction ? Si ces analyses sont précieuses pour critiquer l'instrumentalisation politique du passé de Philippe De Villiers, créateur du Puy du Fou, l'enquête n'aborde pas l'expérience que fait le public de ce « passé vivant ». Quels sont les profils sociologiques des visiteurs ? Quelles perceptions du spectacle et de la véracité proposée ont-ils ? Déclarent-ils des apprentissages à l'issue de leur venue dans le parc ? Parmi ces visites, le cas des sorties scolaires interroge. Comment les enseignants à l'origine de la sortie la rentabilisent dans leur séance malgré les erreurs historiques manifestes ? Peut-on retrouver les appropriations variées des élèves observés dans l'usage du jeu vidéo en classe dans ce type de pratiques pédagogiques hors l'école ?

Avec ces pistes de recherche, il ne s'agit pas véritablement de sortir complètement de l'école mais d'interroger cette frontière floue entre les sphères formelles et informelles à travers l'usage de ces dispositifs. Comme nous l'avons observé dans le cas du jeu vidéo, c'est justement en scolarisant des dispositifs extérieurs à l'école, ceux qui ne sont pas issus du curriculum formel, que les enseignants peuvent démontrer une expertise qui leur est propre. À ce titre, cette enquête invite à explorer l'usage d'autres formes de jeux, en particulier ceux produits par les enseignants eux-mêmes. Les jeux développés en groupe, par communautés de pratique, avec Morgane et *Survive On Mars* ou les détournements de jeux grand public avec Alexis et *Ace Attorney*, plus malléables, semblent répondre plus facilement à leurs exigences. Les créations de jeux de société ainsi que leur usage en classe pourraient également être investigués selon la même démarche que nous avons suivie ici. Par exemple, Alexis a réalisé une adaptation du jeu de société *Risk* pour enseigner le commerce international tandis qu'Etienne a reproduit, sur papier, les mécaniques de jeux de *Crusader Kings III*. Par la scolarisation des pratiques de loisirs et des médias de divertissement, les enseignants s'ouvrent aux pratiques culturelles des élèves (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008) et tentent d'atténuer la dimension routinière et incertaine (Barrère, 2002a) de leur travail, même si cette lutte contre l'incertitude du métier leur impose de contrôler celle du jeu vidéo.

¹ Je pense notamment aux travaux d'Audrey Tuaillon-Demésy (2011) et Martin Bostal (2020) sur les participants aux spectacles de reconstitutions historiques médiévales.

Les deux joueurs-experts de *Cities Skylines* sont au tableau. L'attention de la classe est cependant rapidement détournée par ce qu'il se passe dehors : il neige.

Carnet d'observation, séance de Bastien, 27 novembre 2021

Bibliographie

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext : Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Adé, D., Veyrunes, P., & Poizat, G. (2009). Les objets dans l'activité interindividuelle en classe : L'exemple de leçons d'Education Physique et Sportive et de géographie. *Travail et Apprentissages*, 3(1), 124-137.
- Almqvist, B., & Brougère, G. (2000). *Matériels ludiques et cultures pédagogiques dans le Préscolaire : Les exemples de la Suède et de la France* (p. 465). INRP/ENS Éditions.
- Altet, M. (1993a). Préparation et planification. In J. Houssaye & Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 77-88). ESF.
- Altet, M. (1993b). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye & Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). ESF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2011). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game : Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II et III.
- Alvarez, J. (2018). La ludopédagogie. *Lectures.Cultures*, 10, 29-31.
- Alvarez, J., & Djaouti, D. (2010). *Introduction au serious game*. Questions théoriques.
- Alvarez, J., Djaouti, D., & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?*, Éditions Canopé.
- Andlauer, L., Thiault, F., & Bolka-Tabary, L. (2018). Apprendre avec le jeu numérique Minecraft.edu dans un dispositif interdisciplinaire en collège. *Sciences du jeu*, 9. <https://doi.org/10.4000/sdj.1057>
- Anglade, L. (2018). La représentation de l'Antiquité dans les jeux vidéo dits historiques. In F. Bièvre-Perrin & É. Pampanay (dir.), *Antiquipop : La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine*. MOM Éditions. <https://books.openedition.org/momeditions/3356>
- Antichan, S., Gensburger, S., Teboul, J., & Torterat, G. (2016). *Visites scolaires, histoire et citoyenneté : Les expositions du centenaire de la Première guerre mondiale*. La Documentation française.
- Archambault, J.-P. (1996). *De la télématique à Internet : Guide d'usages pédagogiques*. CNDP.
- Archambault, J.-P. (2005). 1985, vingt ans après... Une histoire de l'introduction des TIC dans le système éducatif français. *Médialog*, 54, 42-45.
- Archat Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma : Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Presses universitaires de Rennes.

- Arsenault, D., & Lessard, J. (2018). Introduction à la section 3 Histoire et jeux vidéo. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Artiaga, L. (2021). « Rocky » : *La revanche rêvée des Blancs*. Les prairies ordinaires.
- Assude, T. (2005). Time Management in the Work Economy of A Class, A Case Study : Integration of Cabri in Primary School Mathematics Teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1), 183-203.
- Assude, T. (2019). Éducation inclusive et éducation numérique : Quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87(3), 11-29.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 103-122). De Boeck Supérieur.
- Augé, C. (2024). Jeu vidéo et poésie : Les rêveries poétiques des promeneurs d'Eastshade. *Sciences du jeu*, 22. <https://doi.org/10.4000/11sto>
- Augustins, G. (1988). Le jeu de billes : Lieu de la raison, lieu de la passion. *Ethnologie française*, 18 (1), 5-14.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16-1. <https://journals.openedition.org/activites/3941>
- Balle, F. (1995). L'école, la télévision et les technologies nouvelles. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 13(71), 117-127.
- Bantigny, L. (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : Genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie*, 163, 15-25.
- Barbier, C. (2020a). Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. *Reseaux*, N° 222(4), 53-78.
- Barbier, C. (2020b). Transmettre des savoirs scolaires plutôt qu'éduquer des spectateurs ? Usages différenciés des films proposés par Lycéens et apprentis au cinéma. *Revue française de pédagogie*, 208, 5-16.
- Barbier, C., Legon, T., Marx, L., & Mesclon, A. (2020). Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7*, 181-207.
- Barbier, J.-E. (2021). « Bon, qui connaît la règle ? » Aspects communautaire et situé de la transmission orale des règles de jeu chez les joueurs passionnés. *Sciences du jeu*, 14. <https://doi.org/10.4000/sdj.2836>
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. In L.-O. Pochon & A. Maréchal (dir.), *Entre technique et pédagogie : La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation*, IRDP, 154-161.
- Baron, G.-L., Bounay, M., Dautrey, P., Guelfucci, J., Hebert, D., Muller, P., Schwob, M., & Tourtelier, P. (1981). *Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire 1970-1980*, Recherches pédagogiques n°113, INRP.

- Baron, G.-L. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire : Regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 103-122.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. PUF
- Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2013). École et dispositifs technologiques : Points de vue croisés. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 117-129.
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2002c). Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents. *Deviance et Société*, 26(1), 3-19.
- Barrère, A. (2003). Que font-ils en classe ? *Le Télémaque*, 24(2), 65-80.
- Barrère, A. (2005). De la critique endogène à l'empathie critique. Retour sur un itinéraire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(1), 61-73.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Barrère, A. (2015). *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barrère, A. (2019a). De quoi l'Éducation Artistique et Culturelle est-elle la solution ? In A. Barrère & N. Montoya, *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus* (p. 63-81). L'Harmattan.
- Barrère, A. (2019b). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (dir.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu : Perspectives et débats* (p.277-293). Presses universitaires du Septentrion.
- Barrère, A., & Mairesse, F. (2015). *L'inclusion sociale : Les enjeux de la culture et de l'éducation*. L'Harmattan.
- Barrère, A., & Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus*. L'Harmattan.
- Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : Enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 5-13.
- Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes : Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche & formation*, 57, 89-101.
- Bass, I. (2020). The Potential of Video Games for Enhancing Teaching History. *International Journal of Management and Applied Research*, 7(3), 308-318.
- Bateson, G. (1977). Une théorie du jeu et du fantasme. In *Vers une écologie de l'esprit* (p. 209-224). Le Seuil.
- Baudé, J. (2014). L'expérience des « 58 lycées ». *Bulletin de la société informatique de France*, 4, 105-115.

- Baudrit, A. (2007). Tutorat entre pairs : Les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. In L. Allal & L. Mottier-Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.113-127). De Boeck Supérieur.
- Bautier, E. (2004). «Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In N. Ramognino & P. Verges (dir.), *La Langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (p. 49-67). Presses universitaires de Provence.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45. <https://journals.openedition.org/reperes/136>
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2).
- Bautier, É., Rochex, J.-Y., & Charlot, B. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : Le rapport au savoir. In A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 179-188). La Découverte.
- Bazile, J. (2018a). La perspective de l'action : L'exemple d'Assassin's Creed. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Bazile, J. (2018b). Ludoformer Lovecraft : Sunless Sea comme mise en monde du mythe de Cthulhu. *Sciences du jeu*, 9. <https://doi.org/10.4000/sdj.996>
- Bazile, J. (2023). Les jeux vidéo d'histoire : Le passé comme terrain de jeu. In S. Genvo & T. Philippette (dir.), *Introduction aux théories des jeux vidéo* (p. 433-442). Presses universitaires de Liège.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e éd. augmentée). La Découverte.
- Becchet-Bizot, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, IGEN 2017-056, Ministère de l'éducation nationale.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Becker, H. S. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American journal of sociology*, 57(5), 470-477.
- Becker, H. S. (1972). A school is a lousy place to learn anything in. *American Behavioral Scientist*, 16(1), 85-105.
- Becker, H. S. (1997). La prise en compte de cas inhabituels dans l'analyse sociologique : Les conseils de Hughes. *Sociétés Contemporaines*, 27(1), 29-37.
- Becker, H. S. (2016). *La bonne focale : De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.
- Benonie-Soler, J. (2019). *Être et (re)devenir une gameuse de jeux vidéo. Trajectoires, épreuves et tensions de genre en terrain vidéoludique*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2014). *Introduction aux études sur le genre* (2^e éd). De Boeck.
- Berlak, A., & Berlak, H. (2012). *Dilemmas of Schooling : Teaching and Social Change*. Routledge.
- Bernard, F.-X., & Ailincăi, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'École aux pratiques actuelles des jeunes. *Raisons, comparaisons, éducations: la revue française d'éducation comparée*, 8, 215-226.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young, *Knowledge and control : New directions for the sociology of education*, Collier-Macmillan, 47-69.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éditions de Minuit.
- Berry, V. (2007). Les Guildes de joueurs dans l'univers de Dark Age of Camelot : Apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel. *Revue française de pédagogie*, 160, 75-86.
- Berry, V. (2009). *Les cadres de l'expérience virtuelle : Jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique : analyse des pratiques ludiques, sociales et communautaires des joueurs de jeux de rôles en ligne massivement multi-joueurs : Dark Age of Camelot et World of Warcraft*, Thèse de doctorat, Université Paris 13.
- 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 / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2). <https://cjl.ca/index.php/cjlt/article/view/26359>
- Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle : Jouer, vivre, apprendre dans le jeu vidéo*. Presses universitaires de Rennes.
- Berry, V. (2015). « Et si le jeu vidéo n'était qu'un jeu ? ». In G. Brougère (dir.), *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*. Nouveau Monde Éditions, 43-67.
- Berry, V. (2019). Du loisir à la culture, que reste-t-il de ludique dans le jeu vidéo ? *Nectart*, 8(1), 30-37.
- Berry, V. (2021). « Une Bonne Paye, les enfants ? » La place du jeu de société dans les stratégies éducatives des familles. In D. Pasquier & R. Sirota (Éds.), *Inégalités culturelles : Retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Berry, V. (2022). *Le sens du jeu : Cultures et pratiques ludiques en France (1960-2020)*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Grenoble Alpes.
- Berry, V., & Andlauer, L. (Éds.). (2019). *Jeu vidéo et adolescence*. Presses de l'Université Laval.
- Besse-Patin, B. (2018). Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 5-16.
- Besse-Patin, B. (2019). *Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants*. Thèse de doctorat, Université Paris 13.
- Besse-Patin, B. (2021). Sanchez Éric & Romero Margarida. Apprendre en jouant. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 211.
- Besson, F., Ducret, P., Lancereau, G., & Larrère, M. (2022). *Le Puy du Faux-Enquête sur un parc qui déforme l'histoire*. Les Arènes.

- Béziat, J., & Villemonteix, F. (2007). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives. In *JOCAIR 2012-Journées Communication et Apprentissage en Réseau* (p. 295-307). Université de Picardie Jules Verne.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique*, 57(1), 69-89.
- Blanchet, A., & Montagnon, G. (2020). *Une histoire du jeu vidéo en France : 1960-1991: des labos aux chambres d'ados*. Pix'n Love éditions.
- Bloch, M. (1968). La société féodale (2^e édition, 1939). Albin Michel.
- Bogost, I. (2010). *Persuasive games : The expressive power of videogames*. MIT Press.
- Bogost, I. (2014). Why gamification is bullshit. In S. P. Walz & S. Deterding (dir.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* (p. 65-80). The MIT Press.
- Bonenfant, M., & Philippette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>
- Bonnéry, S. (2006). Faure Sylvia & Garcia Marie-Carmen. Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154. 204-205.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Dispute.
- Bonnéry, S. (2024). Les arts à l'école : Des politiques éducatives contradictoires. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 204. <https://dx.doi.org/10.35562/diversite.4374>
- Bonnéry, S., Crinon, J., & Simons, G. (2016). Édito - Les élèves face aux outils pédagogiques : Quels risques d'inégalités ? *Recherches en éducation*, 25. <https://journals.openedition.org/rec/5605#quotation>
- Bonnéry, S., & Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : Tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7*, 5-40.
- Bonnéry, S., & Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185. 35-47.
- Bonnéry, S., & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, 70, 135-150.
- Bostal, M. (2018). Medieval video games as reenactment of the past : A look at Kingdom Come: Deliverance and its historical claim. *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates. Actes du XIV^e Congrès de l'Asociación de historia contemporánea, Asociación de historia contemporánea*, Alicante, 380-394.
- Bostal, M. (2020). *L'Histoire face à l'histoire vivante : Expérimentation, médiation et représentations à travers la pratique de la reconstitution historique du Moyen Âge*. Thèse de doctorat. Université de Normandie.
- Boudier, V. L., & Dambach, Y. (2010). *Serious game : Révolution pédagogique*. Hermès science.
- Boulin, A., & Netter, J. (2023). La construction du métier de collégien. Points de vue d'élèves. *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14364>
- Boullier, D. (2006). Prises et emprises dans les systèmes d'aides homme-machine : Pour une anthropologie de l'appropriation. *Intellectica*, 44(2), 17-44.

- Bourdier, P. (2009). Les enseignants de français face au cinéma : Un problème de représentation ? *Le français aujourd'hui*, n° 165(2), 51-61.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Le Seuil.
- Bourgeois, É. (2011). Les théories de l'apprentissage : Un peu d'histoire... In É. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. PUF. 23-39.
- Boutet, M. (2012). Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques. *Réseaux*, 173-174(3-4), 207-234.
- Boutonnet, V. (2016). Historical agency and videogame play: A case study of assassin's creed 3. *E-teaching History*, 115-133.
- Boutonnet, V. (2018). Le cinéma et le théâtre : Recherches récentes sur les pratiques d'intégration en classe. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval. 125-141.
- Boutonnet, V. (2019). Analyse (didactique) d'un jeu vidéo historique ! Démocratie et éducation à la citoyenneté dans Civilization VI. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 9. <https://doi.org/10.7202/1062032ar>
- Boutonnet, V., & Vincent, R. (2022). Les limites de l'analyse critique d'Assassin's Creed en classe : Damas au temps des Croisades. In M.-A. Éthier & D. Lefrançois (dir.), *Les usages pédagogiques des jeux vidéo Assassin's creed* (p. 91-115). Hermann Presses de l'Université Laval.
- Braudel, F. (1958). Histoire et Sciences sociales : La longue durée. *Annales*, 13(4), 725-753.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52.
- Broccolichi, S., & Roditi, É. (2014). Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, 188(3), 39-50.
- Brou, W. (2019). Du salon à la salle de classe : Apprendre la Première Guerre mondiale avec Battlefield 1. *Essais*, 15, 77-90.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Brougère, G. (1999). Les expériences ludiques des filles et des garçons. *Débats Jeunes*, 4(1), 199-222.
- Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, no 24(4), 25-38.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : L'apprentissage comme participation. In G. Brougère et A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 267-278). PUF.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. In J. Bédard & G. Brougère, *Jeu et apprentissage : Quelles relations ?* (p. 43-62). Éditions du CRP.
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117-129.
- Brougère, G. (2015a). Jeu et apprentissage à l'école maternelle : Mythe ou réalité ? In T. Anzou-Cailletmet, N. Juhel et M. Loret (dir.), *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. (p.139-156). Retz.

- Brougère, G. (2015b). Repenser le jeu au regard de sa place au sein des industries culturelles. In G. Brougère. *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*. (p. 9-24). Nouveau Monde Éditions.
- Brougère, G. (2016). La danse des « tout-petits » à l'école maternelle. In *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants* (p. 23-104). Érès.
- Brougère, G. (2017a). Connaissances tacites et performance ludique. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, C. Wulf (Hrsg) *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, Beltz Juventa, 425-438.
- Brougère, G. (2017b). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : Diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 36-2. <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Brougère, G. (2021). Paradoxes de la gamification. In S. Le Lay, E. Savignac, P. Lénel, & J. Frances (dir.), *La gamification de la société : Vers un régime du jeu ?* ISTE. 7-20.
- Brougère, G. (2020). *Un jeu situé : Contexte et ressources des pratiques ludiques*. Colloque international « Le jeu : entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux », Université de Bordeaux, <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03589980/document>
- Brougère, G. (2024). Ludique. In G. Brougère & E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu*. (p. 273-275). Erès.
- Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73.
- Bruno, P. (1993). *Les jeux vidéo*. Syros.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd. actualisée et enrichie). ESF sciences humaines.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Burawoy, M. (2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (p. 425-464). La Découverte.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : Une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 57-67.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice : Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73-84.
- Castagnet-Caignec, S. (2019). Quand la culture juvénile donne le goût d'écrire aux élèves. *Le français aujourd'hui*, 207(4), 53-66.
- Cayatte, R. (2017). Idéologie et jeux vidéo : Enjeux et méthode. *Les Cahiers de la SFSIC*, 13, 173-181.

- Chaar, N. (2023). Éduquer à quoi ? Rapport au métier et à l'école des enseignants débutants du second degré. *Éducation et sociétés*, 50(2), 33-49.
- Chailley, M. (1995). Apprendre par la télévision, apprendre à l'école. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 13(74), 31-54.
- Chailley, M. (2002). Télévision et apprentissages à l'école. *Le Télémaque*, 22, 81-90.
- Chamak, B. (2016). Yves Stourdzé et les réalisations du CESTA. *Quaderni*, 89, 11-24.
- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant » : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 14(3), 295-335.
- Chantseva, V. (2021). Tableau de primes pour l'usage du pot ? Logiques et critiques de la prime éducation « gamifiée ». In S. Le Lay, E. Savignac, P. Lénel, & J. Frances (dir.), *La gamification de la société : Vers un régime du jeu?* ISTE, 63-77.
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history : How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Routledge.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Editions de Maison des sciences de l'homme.
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : Analyse critique des approches française et américaine*. L'Harmattan.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : Une approche historique*. Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 170, 87-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.1614>
- Claude, M.-S., & Rayou, P. (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? : Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. *Éducation et didactique*, 12(3), 125-142.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail* (6e édition corrigée). PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1). <https://journals.openedition.org/pistes/3833>
- Coavoux, S. (2010). La carrière des joueurs de World of Warcraft. In S. Craipeau, S. Genvo, B. Simonnot (dir.), *Les jeux vidéo au croisement du social, de l'art et de la culture* (p.43-58). Presses Universitaires de Nancy.
- Coavoux, S., Boutet, M., & Zabban, V. (2017). What We Know About Games : A Scientometric Approach to Game Studies in the 2000s. *Games and Culture*, 12(6), 563-584.
- Coavoux, S., & Giraud, F. (2020). La forme scolaire déniée des médiations muséales. Enquête sur l'accompagnement des publics. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7*, 133-157.

- Coen, P.-F. (2011). L'impact réel des technologies de l'information et de la communication sur la forme scolaire. *Recherches en éducation*, 10. <https://doi.org/10.4000/ree.4755>
- Collet, I. (2004). La disparition des filles dans les études d'informatique : Les conséquences d'un changement de représentation. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 42-56.
- Collet, I., & Opériol, V. (2023). Mettre en œuvre une pédagogie de l'égalité dans des leçons d'histoire. In J.-C. Buttier & A. Panagiotounakos (dir.) *Des savoirs pour agir sur le monde*. Presses universitaires de Grenoble. 133-148.
- Condé, M., Fonck, V., & Vervier, A. (2006). *À l'école du cinéma : Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. De Boeck Supérieur.
- Coulangeon, P. (2021). *Culture de masse et société de classes : Le goût de l'altérité*. PUF.
- Coville, M. (2016). *La construction du jeu vidéo comme objet muséal. Le détournement d'un objet culturel et technique de son cadre d'usage initial et son adaptation au contexte muséal*. Thèse de doctorat. Université Paris 1 Panthéon Sorbonne.
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 17-24.
- Croix, S. D., & Penneman, J. (2016). Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : Un « objet enseignable » au début du secondaire ? *Recherches en éducation*, 25. <https://doi.org/10.4000/ree.5680>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : La psychologie du bonheur*. Robert Laffont.
- Cuban, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : Vainqueur la salle de classe. *Recherche & formation*, 26(1), 11-29.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused : Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms : Explaining an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2010). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dagiral, E., & Tessier, L. (2010). *La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de Twilight de quelques professeurs d'un lycée de ZEP*. Colloque international Enfance & Cultures, Ministère de la Culture et de la Communication.
- Dajez, F., & Roucous, N. (2010). Le jeu vidéo, une affaire d'enfants. Enquête sur le parc à jouets numérique d'enfants de 6 à 11 ans. In *Enfance & culture* (p.83-101). Ministère de la Culture - DEPS.
- Dauphragne, A. (2010). *Du savoir historique au savoir ludique : La médiatisation de l'histoire dans les jeux de rôles*. Thèse de doctorat. Université Paris 13.
- Dauphragne, A. (2021). Le Moyen Âge dans les jeux de rôle : Simulation ludique et matière historique. In S. Abiker, A. Besson, & F. Plet-Nicolas (dir.), *Le Moyen Âge en jeu* (p.69-80). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire : Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute.
- Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (2020). L'école unique à la française : Dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. *Sociologie*, 11(2), 167-187.
- Dehaene, S., & Montialoux, C. (2013). Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 12(2), 231-244.

- Delahaye, S. (2019). *Call of Duty : Les coulisses d'une usine à succès*. Presse non stop.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 40, 99-114.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs* (2. éd., 1984). Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Delesalle, C., & Marquié, G. (2015). Pratiques numériques en éducation : L'exemple des usages de Twitter en milieu scolaire. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, 117. <https://journals.openedition.org/terminal/1144>
- Demailly, L. (1984). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie*, 26(1), 96-119.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français. Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline française*. Thèse de doctorat. Université Charles de Gaulle - Lille III.
- Denizot, N. (2011). Renouveau et classicisation : La scolarisation des genres (auto)biographiques au lycée (2001-2010). *Le français aujourd'hui*, 172(1), 35-42.
- Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : La question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190.
- Denizot, N. (2023). « Culture scolaire » et « scolarisation » : Des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire ». *Raisons éducatives*, 27(1), 35-50.
- Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*, 78(2), 80-86.
- De Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109.
- Deslyper, R. (2013). Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185, 49-53.
- Deslyper, R. (2021). Les appropriations hétérodoxes des œuvres dans l'éducation artistique et culturelle. Le cas d'un dispositif d'éducation au théâtre jeune public. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 205-219.
- Desvages-Vasselin, V., & Buznic-Bourgeacq, P. (2016). L'enseignant et le jeu : De l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? *Recherches en éducation*, 26. <https://doi.org/10.4000/rec.6650>
- Détrez, C., & Perronnet, C. (2017). « Toutes et tous égaux devant la science » ? Évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences. *Agora débats/jeunesses*, 75(1), 7-21.
- Dietrich, N., Jimenez, M., Souto, M., Harrison, A. W., Coudret, C., & Olmos, E. (2021). Using Pop-Culture to Engage Students in the Classroom. *Journal of Chemical Education*, 98(3), 896-906.
- Dieuzeide, H. (1968). Circuit Fermé-Circuit Ouvert. *Audio-Visual*, 2(2), 74-81.
- Dor, S. (2018). Les jeux de stratégie à thématique historique. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (p. 189-210). Presses de l'Université Laval.
- Doussot, S. (2015). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 165-177.

- Doussot, S., & Fink, N. (2018). Autonomisation de la classe d'histoire et critique historienne. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & F. Audigier (dir.), *Pensée critique enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 93-108). De Boeck supérieur.
- Draelants, H., & Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck supérieur.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil.
- Duccini, H. (2013). Histoire d'une illusion : La télévision scolaire de 1945 à 1985. *Le Temps des médias*, 21(2), 122-133.
- Dupire, J., Labat, J.-M., & Natkin, S. (dir.) (2011). Jeu sérieux, révolution pédagogique ou effet de mode ? *Revue d'intelligence artificielle*, 25(2).
- Dupraz, H. (1994). *Exploitation pédagogique de films de fiction*. CRDP.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en éducation*, 25. <https://doi.org/10.4000/rec.5654>
- Dussarps, C. (2020). Le jeu vidéo médiateur de savoirs en histoire : L'exemple de Crusader King 2 et Europa Universalis 4. *Sciences du jeu*, 13. <https://doi.org/10.4000/sdj.2696>
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2010). *Beyond edutainment : Exploring the educational potential of computer games*. Thèse de doctorat. Université de Copenhague.
- Eloy, F. (2013). La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme. *Revue française de pédagogie*, n° 185(4), 21-34.
- Eloy, F. (2015). *Enseigner la musique au collège*. Presses Universitaires de France.
- Eloy, F. (dir.) (2021). *Comment la culture vient aux enfants ? Repenser les médiations*. Ministère de la culture, DEPS - Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Eloy, F., & Legon, T. (2019). Ce que l'éducation artistique et culturelle doit faire à ses bénéficiaires : Analyse du brouillage des objectifs dans et hors l'école. In A. Barrère & N. Montoya, *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus* (p. 99-130). L'Harmattan.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2021). *Le jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Del Busso Éditeur.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2022). *Les usages pédagogiques des jeux vidéo Assassin's creed*. Hermann Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2022). *Les usages pédagogiques des jeux vidéo « Assassin's Creed »*. Hermann.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Déry, C. (2022). Utilisation d'Assassin's Creed Origins en classe d'histoire, rétention de connaissances déclaratives et intérêt des élèves pour l'Égypte antique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091402ar>
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Joly-Lavoie, A. (dir.) (2018). *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Fabre, M. (2018). Préface. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, F. Audigier (dir.) *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck Supérieur. 7-12.
- Fabre, S. (2015). La classe à l'épreuve des dispositions : L'exemple des arts plastiques au collège. *Éducation et didactique*, 9(3). 95-107.
- Faingnaert, V. (2020). Deux récits des lendemains de Première Guerre mondiale—Approche intersectionnelle de "Peaky Blinders" et "Downton Abbey". In K. Drif & G.-C. Guilbert

(dir.), *Intersectionality in Anglophone Television Series and Cinema* (p. 13-27). Cambridge Scholars Publishing.

- Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : Les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 193-223.
- Farges, G. (2015). Approche de long terme des pratiques culturelles légitimes des enseignants. *Revue française de sociologie*, 56(2), 261-300.
- Farges, G. (2017). *Les Mondes enseignants. Identités et clivages*. PUF.
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Les "braconnages" de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 133, 244-257.
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Dispute.
- Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien : Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. PUF.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : Sociologie de la relation pédagogique*. PUF.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : Marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159(2), 103-118.
- Ferone, G., Richard-Principalli, P., & Crinon, J. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. *Actes du Symposium international sur la littératie*, 365-383.
- Fine, G. A. (1987). *With the Boys : Little League Baseball and Preadolescent Culture*. University of Chicago Press.
- Fluckiger, C. (2014). L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 185-210.
- Fluckiger, C. (2016). Les étudiants sont-ils des natifs numériques ? In O. Martin & É. Dagiral (dir.), *L'ordinaire d'internet : Le web dans nos pratiques et relations sociales*. Armand Colin. 140-160.
- Fluckiger, C. (2019). *Une approche didactique de l'informatique scolaire*. PUR.
- Fluckiger, C. (2021). Numérique en formation : Des mythes aux approches critiques. *Éducation Permanente*, 226(1), 124-135.
- Fluckiger, C., Boucher, S., & Daunay, B. (2016). Le temps vécu. Discours d'enseignants disposant d'un TNI sur le temps de préparation des cours. *Distances et médiations des savoirs*, 16. <https://journals.openedition.org/dms/1642>
- Fortin, T., Mora, P., & Trémel, L. (2005). *Les jeux vidéo : Pratiques, contenus et enjeux sociaux*. L'Harmattan.
- Gabriel, E. E. (1994). *Que faire avec les jeux vidéo ?* Hachette Éducation.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gaudin, G., & Maréchal, J. (1995). *Image et pédagogie en histoire-géographie : Rencontre interacadémique de Dijon, 27 au 29 mars 1995*. Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne.

- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Rev. and updated ed). Palgrave Macmillan.
- Genvo, S. (2012). Comprendre et développer le potentiel expressif. *Hermès, La Revue*, 62(1), 127-133.
- Genevois, S., & Leininger-Frézal, C. (2010). Les « serious games » : Un outil d'éducation au développement durable ? Colloque International « Éducation au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques », Digne les Bains.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre*. De Boeck Supérieur.
- Gerber, D. (2015). Le jeu vidéo comme pratique discréditable. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, 4. <https://doi.org/10.4000/reset.452>
- Gilbert, L. S. (2002). Going the distance : « Closeness » in qualitative data analysis software. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 215-228.
- Gilbert, L. (2019). “Assassin’s Creed reminds us that history is human experience” : Students’ senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137.
- Gilson, G. (2019). Des jeux vidéo en classe et des élèves aux manettes : Vers une littératie vidéoludique en contexte scolaire. *Médiations et médiatisations*, 2, 29-53.
- Gilson, G. (2021). *Littératie vidéoludique : Éduquer aux jeux vidéo en contexte scolaire*. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain.
- Gilson, G., & Prémat, C. (2018). Les jeux (vidéo) en contexte scolaire : Quand les cultures ludiques s’invitent en classe. Actes du colloque Ludovia 2018 : Innovation (s)/Institution (s).
- Goffman, E. (1986). La condition de félicité-1. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 63-78.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions de minuit.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d’analyse de l’activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'histoire et esprit critique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de minuit.
- Granier, G., & Picot, F. (2004). La place des documents dans l’enseignement de l’histoire et de la géographie. In *Direction de l'enseignement scolaire, Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*. CRDP de l’Académie de Versailles.
- Greenfield, P. M., De Winstanley, P., Kilpatrick, H., & Kaye, D. (1994). Action video games and informal education : Effects on strategies for dividing visual attention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 105-123.
- Grimault-Leprince, A. (2023). Apprentissages hors la classe et loisirs à l’ère numérique. Les stratégies des adolescents. *Éducation et sociétés*, 50(2), 101-122.
- Grospiron, M.-F., & Henriot-Van Zanten, A. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : Fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux*, 124, 224-268.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : Genèses, collectifs, communautés. *Éducation et didactique*, 2-3, 7-13.

- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Conceptions et usages de ressources pour et par les professeurs, développement associatif et développement professionnel. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 76-80.
- Guichard, J., & Martinand, J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. PUF.
- Guittet, E., & Zabban, V. (2023). « Moi, ce que j'aime, c'est apprendre » : La centralité des apprentissages dans les pratiques de tricot en ligne. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, 12. <https://doi.org/10.4000/reset.4495>
- Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating Children to Learn Effectively : Exploring the Value of Intrinsic Integration in Educational Games. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169-206.
- Hagemann, S. (2023). La sensibilisation par les jeux vidéo comportant des modalités documentaires. *Sciences du jeu*, 19. <https://doi.org/10.4000/sdj.5296>
- Hall, S. (1994). Codage/décodage. *Réseaux*, 68(6), 27-39.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hamidi, C. (2012). De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites. *Politix*, 100(4), 85-98.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (dir.). (1984). *Classrooms & staffrooms : The sociology of teachers & teaching*. Open University Press.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. La Dispute.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, 65-78.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. PUF.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : La métaphore ludique*. J. Corti.
- Hochet, Y. (2012). Jeux vidéo et enseignement de l'histoire et de la géographie. In S. Rufat & H. Ter Minassian (dir.), *Les jeux vidéo comme objet de recherche : Vol. Lecture > Play* (p. 123-134). Questions théoriques.
- Ichbiah, D. (2013). *Éric Chabi : Parcours d'un créateur de jeux vidéo français*. Éditions Pix'n love.
- Ingrao, C. (2011). *Croire et détruire : Les intellectuels dans la machine de guerre SS*. Pluriel.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1985). *L'école devant les écrans*. ESF.
- Jacquinet, G., & Leblanc, G. (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. CNDP Hachette éducation.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2012). *Image et pédagogie*. Éditions des archives contemporaines.
- Jacquinet, G. (1981). On demande toujours des inventeurs. *Communications*, 33(1), 5-23.
- Joigneaux, C. (2019). À quoi jouent les élèves de maternelle ? Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classe. *Emulations - Revue de sciences sociales*, 29, <https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/18693>
- Joliveau, T. (2012). Les espaces réels dans le jeu vidéo. Contribution à une approche géographique des espaces vidéoludiques. In H. Ter Minassian & S. Rufat (Éds.), *Espaces et temps des jeux vidéo*, (p. 148-181.) Questions Théoriques.
- Joly-Lavoie, A. (2018a). Assassin's Creed : Synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *McGill Journal of Education*, 52(2), 455-469.

- Joly-Lavoie, A. (2018b). La stratégie pratique-Moyen Âge. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (p. 211-218). Presses de l'Université Laval.
- Joseph, I. (1997). Prises, réserves, épreuves. *Communications*, 65(1), 131-142.
- Joutard, P. (2013). Révolution numérique et rapport au passé. *Le Débat*, 177(5), 145-152.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(1), 353-382.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2016). Transformer l'école avec Minecraft ? *Formation et profession*, 24(3), 104-112.
- Karsenti, T., Bugmann, J., & Parent, S. (2019). *Can Students Learn History by Playing Assassin's Creed ? An Exploratory Study of 329 High School Students*. Rapport. Chaire de recherche sur le numérique en éducation du Canada, Montréal.
- Katz, J. (2010). Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie. In D. Cefaï (dir.), *L'engagement ethnographique* (p. 43-105). École des hautes études en sciences sociales.
- Kechichian, S., & Desmitt, C. (2019). *Loisirs d'en haut, loisirs d'en bas : Variations des modes d'encadrement des activités extra et périscolaires en fonction des publics enfantins*. 8ème congrès de l'AFS "Classer, déclasser, reclasser" / Session croisée RT50/RT4.
- Kellner, C. (2001). Usages des cédéroms ludo-éducatifs : Quelle réelle liberté de navigation pour les utilisateurs ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 28(1), 163-180.
- Kellner, C. (2007). *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre ?* L'Harmattan.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2003). *Use of Computer and Video Games in the Classroom*. Digital Games Research Conference. University d'Utrecht.
- Laborde, B. (2017). *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias : Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*. Presses Sorbonne nouvelle.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.
- Lahire, B. (2007). Logiques pratiques : Le « faire » et le « dire sur le faire ». In *L'esprit sociologique* (p. 141-160). La Découverte.
- Lalu, J. (2017). Le jeu vidéo ou la contre-éducation. Analyse des discours politiques et médiatiques sur les mises en confrontation et liens entre éducation et jeu vidéo. In L. Corroy-Labardens, É. Roche, E. Savignac (dir.), *Éducation aux médias et pédagogies innovantes : Enjeux et perspectives interculturelles* (p. 67-85). Editions Publibook.
- Lalu, J. (2018). L'historien et le jeu vidéo. L'exemple de Versailles 1685 : Complot à la cour du roi soleil. *Conserveries mémorielles*, 23. <https://journals.openedition.org/cm/3422>
- Lalu, J. (2021). Aux armes, citoyens ! Une lecture politique d'un évènement historique français ? Le cas Assassin's Creed Unity. *Alternative francophone*, 2(8), 43-64.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
- Lantheaume, F. (2023). L'improvisation dans le travail enseignant, entre défiance et ressource. *Recherches en éducation*, 52. <https://doi.org/10.4000/ree.11894>

- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2015). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (dir.). (2016). *Le récit du commun : L'histoire nationale racontée par les élèves*. Presses universitaires de Lyon.
- Lardellier, P. (2017). « Y » et digital natives, faux concepts et vrais slogans. Une lecture critique de deux « ressources sûres » de la doxa numérique. *Hermès, La Revue*, 78(2), 151-158.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lavigne, M. (2013). Pertinence et efficacité des serious games. Enquête de réception sur neuf serious games. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 14(1), 65-89.
- Lavigne, M. (2014). Sous le masque du jeu, la contrainte et le contrôle ? *Interfaces numériques*, 3(3), 473-496.
- Lavigne, M. (2016). Jeu et non jeu dans les serious games. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.648>
- Lavigne, M. (2022). La ludopédagogie, acteurs et idéologie. *Educations*, 6(1). 10.21494/ISTE.OP.2022.0821
- Le Diberder, A., & Le Diberder, F. (1993). *Qui a peur des jeux vidéo ?* La Découverte.
- Le Hénaff, C. (2019). Comprendre une vidéo en anglais. Entre les élèves et le savoir, le jeu des questions-réponses. In Collectif Didactique pour enseigner (dir.), *Didactique pour enseigner* (p. 127-142). Presses Universitaires de Rennes.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68. 139-152.
- Lebon, F. (2020). *Entre travail éducatif et citoyenneté : L'animation et l'éducation populaire*. Champ social.
- Lefebvre, T. (2013). À la recherche de la radio scolaire. Une patrimonialisation en cours. *Sociétés & Représentations*, 35(1), 109-116.
- Legon, T. (2019). « Il faut du fun et le côté un peu cinéphile ». *Réseaux*, 217(5), 185-221.
- Lemêtre, C. (2007). Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire. *Ethnologie française*, 37(4), 647-653.
- Lemêtre, C. (2015b). Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus. In P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, 175-192.
- Lépinard, P., & Vandangeon-Derumez, I. (2019). Apprendre le management autrement : La ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiants. *XXVIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique*.
- Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.
- Létourneau, M. (2021). Mon joystick gagne la guerre de cent ans. Le Moyen Âge des jeux vidéo. In S. Abiker, A. Besson, & F. Plet-Nicolas (dir.), *Le Moyen Âge en jeu* (p. 117-128). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan.
- Lindeperg, S. (2014). *Les écrans de l'ombre : La Seconde guerre mondiale dans le cinéma français, 1944-1969*. Points.

- Linderoth, J. (2012). Why gamers don't learn more : An ecological approach to games as learning environments. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 4(1), 45-62.
- Liotard, P. (1997). « L'e.p. n'est pas jouer ». La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique *Corps et culture*, 2. <https://journals.openedition.org/corpsculture/321>
- Liu, C., Audran, J., & Oget, D. (2019). Jeunes enfants et tablettes tactiles. Appareils pour apprendre ou appareils à apprendre ? *Recherches en didactiques*, 27(1), 25-42.
- Loftus, G. R., & Loftus, E. F. (1983). *Mind at play; The psychology of video games*. Basic Books, Inc.
- Lopez, J. (dir.) (2019). *La Wehrmacht : La fin d'un mythe*. Perrin.
- Macq, M. (2023). *Steelrising. The Art of the videogame*. Pix'n Love éditions.
- Mader, S., Zabban, V., Andlauer, L., Bemelmans, S., & Georges, F. (2023). Processus de conscientisation par rhétorique procédurale dans des variations de Tetris : Se heurter aux habitudes et styles de jeu. *Sciences du jeu*, 19. <https://doi.org/10.4000/sdj.5291>
- Maitre, J.-P., Huchette, M., & Bruillard, É. (2018). Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel. *Recherches en éducation*, 33. <https://doi.org/10.4000/ree.2128>
- Manson, M. (2005). Les jeux physiques (16^e-20^e siècle) : De l'éducation motrice informelle à la récupération pédagogique. *Pratiques de formation-Analyses*, 50, 25-37.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(1), 75-92.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes.
- Marchive, A. (2011). *Un collège Ambition Réussite : Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. L'Harmattan.
- Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(4), 77-94.
- Marne, B., Huynh-Kim-Bang, B., & Labat, J.-M. (2011). Articuler motivation et apprentissage grâce aux facettes du jeu sérieux. *ELAH 2011- Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 69-80.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire¹. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Marti, M. (2018). L'Histoire dans le jeu vidéo, une généalogie narrative problématique ? Le cas de la guerre d'Espagne (1936-1939) et de sa ludicisation. *Sciences du jeu*, 9. <https://doi.org/10.4000/sdj.1041>
- Martin, L. (2017). Entraves à l'attitude ludique avec un jeu sérieux intégré dans une formation managériale : Un exercice plus qu'un jeu ? *Sciences du jeu*, 7. <https://doi.org/10.4000/sdj.796>
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60.

- Marty, F. (2013). Les études des outils et médias éducatifs : Une approche composite. *Communication & Organisation*, 43(1), 205-212.
- Marty, F. (2015). *Les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants face au numérique : L'exemple du site.tv*. Thèse de doctorat, Toulouse 2.
- Mayer, R. E. (2016). What should be the role of computer games in education ? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 20-26.
- McCall, J. B. (2011). *Gaming the past : Using video games to teach secondary history*. Routledge.
- Mesclon, A. (2018). Transmettre « l'altérité » dans un cadre « normalisant » : Les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 169-190.
- Meunier, S. (2017). Les recherches sur le jeu vidéo en France. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11(3), 379-396.
- Metzger, S. A., & Paxton, R. J. (2016). Gaming History : A Framework for What Video Games Teach About the Past. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 532-564.
- Millet, M. (2013). *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Thèse de doctorat. Université de Poitiers.
- Mitgutsch, K. (2008). Digital play-based learning : A philosophical-pedagogical perspective on learning and playing in computer games. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 9(3).
- Moeglin, P. (2015). Quand éduquer devient une industrie. *Revue Projet*, 345(2), 62-71.
- Mœglin, P. (2016). Introduction. La question de l'industrialisation de l'éducation. In P. Mœglin (dir.) *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 9-73). Presses universitaires de Vincennes.
- Moeglin, P. (2017). Du manuel scolaire aux systèmes numérisés d'information et de communication : Le cas de l'école primaire. *Hermès, La Revue*, 78(2), 65-71.
- Morand, B., & Serres, G. (2016). « Entre prouesses et petits arrangements » : Des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 26. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2005>
- Morel, S. (2016). Troubles dans les apprentissages : Neurosciences cognitives et difficultés scolaires. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 54-1, 221-247.
- Morel, S. (2021). Les inégalités sociales d'apprentissage : Perspectives interdisciplinaires de recherche entre sociologie de l'éducation et sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25(1), 19-40.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (2000). Mothers' Responses to Sons and Daughters Engaging in Injury-Risk Behaviors on a Playground : Implications for Sex Differences in Injury Rates. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(2), 89-103. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2572>
- Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(1-2), 103-118.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. *Débats Jeunes*, 4(1), 85-116.

- Moshirnia, A., & Israel, M. (2010). The educational efficacy of distinct information delivery systems in modified video games. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3), 383-405.
- Mozelius, P., Fagerström, A., & Söderquist, M. (2017). Motivating Factors and Tangential Learning for Knowledge Acquisition in Educational Games. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(4), 343-354.
- Muniz, C. A. (1999). *Jeux de société et activité mathématique chez l'enfant*. Thèse de doctorat. Université Paris 13.
- Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G. D. (2016). Mining Learning and Crafting Scientific Experiments : A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research. *Educational Technology & Society*, 19, 355-366.
- Netter, J. (2016). La réforme des rythmes à l'école : Une appropriation socialement différenciée des activités culturelles. *Espaces et sociétés*, 166(3), 63-77.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. PUF
- Netter, J. (2023). Ouverture de l'école et inégalités. Constats et perspectives. *Éducation et sociétés*, 50(2), 17-31.
- Netter, J. (2024). « Qu'attend-on de moi ? » Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 204. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4433>
- Netter, J., & Boulin, A. (2021). La règle du jeu. Des collégiens entre normes partagées et interprétations divergentes. *Revue française de pédagogie*, 213(4), 61-74.
- Octobre, S. (2005). La fabrique sexuée des goûts culturels : Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. *Développement culturel*, 150, 1-10.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Octobre, S., & Mercklé, P. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. La Documentation française.
- Pasquier, D. (2002). Les "savoirs minuscules" Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Éducation et sociétés*, 10(2), 35-44.
- Pasquier, D., & Jouët, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, 92-93(1), 25-102.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In J.-C. Passeron & J. Revel (dir.) *Penser par cas* (p. 9-44). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. De Boeck.
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : Quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 25-43.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Droz.

- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF
- Perret, L. (2018). Le jeu vidéo et le serious game sont-ils légitimes dans l'enseignement de la littérature en France ? Une perspective historique. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050937ar>
- Peterson, R. A., & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste : From snob to omnivore. *American sociological review*, 61-5, 900-907.
- Pfister, E. (2018). "Of Monsters and Men" – Shoah in Digital Games. *Public History Weekly*, <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-23/shoah-in-digital-games/>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie. La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*. Denoël.
- Piot, T. (2011). Observer les pratiques enseignantes : Questions de méthodologie. In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Plumettaz-Sieber, M., Bonnat, C., & Sanchez, É. (2023). *Vers un modèle de débriefing : Une étude de cas avec le jeu Programming Game*. Conférence Didapro8 – DidaSTIC. https://www.didapro.org/8/wpcontent/uploads/sites/4/2020/01/Didapro_8_paper_5.pdf
- Porcher, L. (1973). *L'école parallèle*. Larousse.
- Postic, M., & Ketele, J.-M. de. (1988). *Observer les situations éducatives*, PUF.
- Potier, V. (2017). *La fabrique des « serious games », activité, normes, usages : Du jeu dans les rouages de l'innovation pédagogique*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2.
- Potier, V. (2018). L'enseignement pris à partie : Étude d'un phénomène de déludicisation. *Travailler*, 1, 33-55.
- Potier, V. (2020). Des concepteurs de jeu vidéo à l'université. Objets et catégories de l'innovation pédagogique. *Réseaux*, 224(6), 197-223.
- Potier, V., Déjean, S., & Yassine-Diab, N. (2023). De l'utilité de pratiques futiles. Les pratiques interstitielles du jeu vidéo dans l'activité quotidienne. *Terrains & travaux*, 42(1), 187-210.
- Préat, C. (2022). *Les pratiques ludiques des enseignants et enseignantes du primaire : Une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles pour éclairer l'intégration d'une dimension ludique aux pratiques d'enseignement*. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2 : Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Prévot, J.-B. (2015). L'histoire « on air » l'enregistrement sonore au service de l'écriture collective de l'histoire au collège. *Recherches en didactiques*, 20(2), 59-74.
- Pybourdin, I. (2009). Politiques publiques. Construction de la fracture par les usages dans l'enseignement. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 195-222.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. A. Colin.
- Rayou, P. (2002). *La dissert de philo : Sociologie d'une épreuve scolaire*. Presses universitaires de Rennes.

- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.
- Rayou, P., & Henriot-Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?*. Bayard Jeunesse.
- Reuter, Y. (2015). Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 58(1), 11-15.
- Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : Quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Presses de l'université Laval.
- Richard-Bossez, A. (2016). La fiche à l'école maternelle : Un objet littéraire paradoxal. *Recherches en éducation*, 25. <https://doi.org/10.4000/rec.5649>
- Rigaudière, A., & Connan, P.-Y. (2022). Écrire, filmer, raconter sa vie d'enseignante : De l'expression de soi à la valorisation professionnelle. *Le Temps des médias*, 38(1), 139-155.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : Entre activité et subjectivité*. PUF.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 103-138). Peter Lang.
- Roland, N. (2013). Baladodiffusion et apprentissage mobile : Approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20(1), 465-493.
- Roques, N. (2023). Les apprentissages solitaires : Invisibilisation et confrontation des savoirs vidéoludiques acquis sur internet auprès du groupe de pairs. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, 12. <https://doi.org/10.4000/reset.4431>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rouissi, S. (2017). L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France. *Hermès, La Revue*, 78(2), 31-40.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Blanc, A. le. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 187, 97-137.
- Rueff, J. (2008). Où en sont les « game studies » ? *Réseaux*, 151(5), 139-166.
- Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : Pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 20-25.
- Rufat, S., & Ter Minassian, H. (2011a). Espace et jeu vidéo. In S. Coavoux, S. Rufat, & H. Ter Minassian (dir.), *Espace et temps du jeu vidéo* (p. 66-87). Questions théoriques.
- Rufat, S., & Ter Minassian, H. (2011b). *Les jeux vidéo comme objet de recherche*. Questions théoriques.
- Saillot, É. (2015). Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : Contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 121-137.

- Sanchez, É., & Romero, M. (2020). *Apprendre en jouant*. Retz.
- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.
- Savignac, E. (Éd.). (2017). *Le travail de la gamification : Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*. Peter Lang.
- Savignac, E. (2021). Malaise dans la gamification. In S. Le Lay, E. Savignac, P. Lénéel, & J. Frances (dir.), *La gamification de la société : Vers un régime du jeu ?* (21-45). ISTE.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 4-6.
- Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard (dir.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (5-62). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Sicart, M. (2020). Papers, Please : Ethics. In M. T. Payne & N. B. Huntemann (Éds.), *How to Play Video Games*. New York University Press. 149-156.
- Sidre, C. (2020). Le contexte d'émergence d'une industrie du jeu vidéo en France (1975-1988). Logiques de production et modèles éditoriaux. *Réseaux*, 224(6), 31-58.
- Sigoillot, N. (2020). From Cardboard Settings to Ludo-anthropological Experiences : The Failures and Successes of Victorian London's Adaptations in Video Games. *Angles. New Perspectives on the Anglophone World*, 11. <https://doi.org/10.4000/angles.2818>
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Presses universitaires de France.
- Sirota, R. (1993). Note de synthèse-Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104(1), 85-108.
- Smelser, R. M., & Davies, E. J. (2008). *The myth of the Eastern Front : The Nazi-Soviet war in American popular culture*. Cambridge University Press.
- Solomon, C. (1988). *Computer environments for children : A reflection on theories of learning and education*. MIT press.
- Squire, K. (2005). Changing the game : What happens when video games enter the classroom? *Innovate : Journal of online education*, 1(6). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol1/iss6/3>
- Squire, K. (2006). From content to context : Videogames as designed experience. *Educational researcher*, 35(8), 19-29.
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history : Learning world history through playing "Civilization III"*. Indiana University.
- Stephens, R. P. (2017). The torturers among U.S. history : The film industry and its claims to truth. In J. D. Stoddard, A. S. Marcus, & D. Hicks (dir.), *Teaching difficult history through film*. Routledge.
- Sudnow, D. (1983). *Pilgrim in the microworld*. Warner Books.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Suvilay, B., & Taddei, É. (2019). Les mangas : Faire entrer les lectures privées à l'école et les constituer en objets littéraires. *Le français aujourd'hui*, 207, 79-91.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.

- Ter Minassian, H., Berry, V., Boutet, M., Colón de Carvajal, I., Coavoux, S., Gerber, D., Rufat, S., Triclot, M., & Zabban, V. (2021). *La fin du game ? Les jeux vidéo au quotidien*. Presses Universitaires François-Rabelais.
- Tessier, L., & Saint-Martin, A. (dir.). (2020). *Les dossiers de l'écran : Controverses, paniques morales et usages éducatifs des écrans*. Éditions du croquant.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Thizy, L., Gauglin, M., & Vincent, J. (2021). « Se raconter » sur le terrain : Le récit de soi comme ressource méthodologique : *Genèses*, n° 123(2), 115-135.
- Tiberghien, A., & Veillard, L. (dir.) (2013). *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation. Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86(1), 23-33.
- Tozoğlu, A. E., & Kuran, M. Ş. (2022). "What if you are a Medieval Monarch?" : A Crusader Kings III Experience to Learn Medieval History. In R. Houghton (Éd.), *Teaching the Middle Ages through Modern Games* (p.87-110). De Gruyter.
- Triclot, M. (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. Éditions la Découverte.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Tricot, A. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* Rapport. Centre national d'étude des systèmes scolaires, Conservatoire national des arts et métiers.
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2021). *Histoire du système éducatif*, PUF.
- Tuaillon Demézy, A. (2011). *L'histoire vivante médiévale. Approche socio-anthropologique*. Thèse de doctorat. Université de Besançon.
- Tupin, F. (2004). *Démocratiser l'école au quotidien : De quelques choix à portée des enseignants*. PUF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.) *Compétences et contenus. Les curriculum en question* (p. 117-146). De Boeck Supérieur.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, history, and computer games. J.Raessens & J.Goldstein (dir.). *Handbook of computer game studies*, (p.327-338). MIT Press.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Vanhée, O., Mennesson, C., Zolesio, E., & Laillier, J. (2019). Sous les loisirs, la classe. In B. Lahire & J. Bertrand (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants* (p.1095-1116). Le Seuil.
- Vaquero, S. (2016). Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés. *Recherches en éducation*, 25. <https://doi.org/10.4000/rec.5674>
- Verney, S. (2023). Le jeu vidéo, un outil pédagogique ? Retour d'expériences en classe. In C. Devès (dir.), *Actes du colloque Le jeu vidéo : Au carrefour de l'histoire, des arts et des médias* (p.251-257). Les Éditions du CRHI.

- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, R. (2018). *Jouer aux jeux vidéo pour changer l'école ? L'expérience vidéoludique dans le système scolaire français*. Mémoire de Master. Université Paris 13.
- Vincent, R. (2019). Apprendre la Grande Guerre avec Soldats Inconnus ? Mécaniques ludo-pédagogiques et introduction en milieu scolaire. *Essais*, 15, 65-76.
- Vincent, R. (2020). « Enregistrez les supers enseignants sur une cartouche ! » Les enseignants et leurs appropriations du jeu vidéo. In L. Tessier & A. Saint-Martin (dir.), *Les dossiers de l'écran. Controverses, paniques morales et usages éducatifs des écrans* (p. 115-130). Éditions du Croquant.
- Vincent, R. (2021). Du jeu vidéo au document de travail : La scolarisation d'Assassin's Creed. *Le Temps des médias*, 37(2), 183-199.
- Vincent, R. (2023a). Faire entrer le jeu vidéo en classe : Les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes. *Éducation et sociétés*, 50(2), 69-85.
- Vincent, R. (2023b). Jouer et écrire avec un jeu vidéo. *Cahiers pédagogiques*, 587, 50-51.
- Vincent, R. (2023c). Médiévalisme et jeux vidéo : Jouer au Moyen Âge à l'école. In M. Aurell, F. Besson, J. Breton, & L. Malbos (dir.), *Les médiévistes face aux médiévalismes* (p. 127-138). Presses universitaires de Rennes.
- Vitale, P. (2022). *L'école et les savoirs scolaires : Le curriculum et ses sociologies*. Presses universitaires de Rennes.
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning : A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229-243.
- Wacquant, L. (2002). *Corps & âme : Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Agone.
- Wainwright, A. M. (2014). Teaching historical theory through video games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612.
- Wallet, J. (1997). De quelques invariants autour de la place des images animées à l'école. *Recherche & formation*, 26(1), 65-78.
- Wastiau, P., Kearney, C., & Van den Berghe, W. (2009). *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?* Rapport. European Schoolnet.
- Weber, F. (2008). Publier des cas ethnographiques : Analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés. *Genèses*, 70, 140-150.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice : Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 1-5.
- Widmer, D. S., Bugmann, J., & Quinche, F. (2022). L'expérience vidéoludique personnelle des enseignants : Un levier motivationnel à l'intégration des jeux vidéo en classe. *Educations*, 6(1), 1-24.
- Woods, P. (1985). Sociology, Ethnography and Teacher Practice. *Teaching and Teacher Education*, 1(1), 51-62.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes* (p. 351-376). De Boeck - Institut national de recherche pédagogique.

- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., & Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle : A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89.
- Zabban, V. (2012). Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo: *Réseaux*, n° 173-174(3), 137-176.
- Zabban, V., Ter Minassian, H., & Noûs, C. (2020). Les mondes de production du jeu vidéo. Logiques amateurs, artisanales et industrielles. *Réseaux*, 224(6), 9-29.

Annexes

Annexe 1 : Tableaux de présentation des données de l'enquête

1) Tableau récapitulatif des enquêtés en fonction de leur pratique pédagogique et de leur posture

	Nom	Matière	Etablissement	IPS	Jeu	Place dans la séquence	Posture majoritaire	Processus pédagogique	Description
1	Christophe	Technologie	Collège (privé)	102,8	<i>Minecraft</i>	Toute la séquence	Accompagnement	Popularisation	Élèves en binômes sur ordinateur
2	Morgane	Physique	Lycée,	149,9	SOM	Une séance	Accompagnement	Popularisation	Élèves en groupe sur ordinateurs. Activités scolaires intégrés dans un dispositif gamifié.
3	Cédric	Technologie	Collège	102	<i>Minecraft</i>	Toute la séquence	Accompagnement	Popularisation	Élèves en groupe de 3 à 4.
4	Pierre	Philosophie	Lycée	114,8	<i>Papers, Please</i>	Fin	Ouverte	Esthétisation	Jeu pratiqué au tableau
5	Anthony	FLE	Collège	137,1	<i>Where is cat</i>	Toute la séquence	Contrôle	Popularisation	Jeu pratiqué au tableau puis individuellement sur ordinateur
6	Sébastien	Anglais	Collège (privé)	101,9	<i>Bury me my love</i>	Toute la séquence	Accompagnement	Popularisation	Jeux en groupe de 3 à 4 élèves.
7	Maxime	EMC	Collège	84	Stop	Une séance	Accompagnement	Popularisation	<i>Serious game</i> par groupe de deux sur tablette.
8	Laetitia	Histoire	Collège	102,1	ACU	Une séance	Contrôle	Esthétisation	Étude d'une bande annonce promotionnelle du jeu.
9	Faustine	Histoire	Collège	97	<i>Assassin's Creed Odyssey</i>	Une séance	Contrôle	Popularisation	Étude d'une vidéo enregistrée par l'enseignante dans le but de remplir un plan de la ville d'Athènes.
10	Etienne	Histoire	Collèges	110,6 + 100,9	<i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>	Une séance	Contrôle	Popularisation	Mode éducatif d' <i>Assassin's Creed</i> projeté au tableau.
11	Chloé	Français	Collège	88,2	<i>Limbo</i>	Début	Accompagnement, lâcher-prise	Esthétisation	Jeu par deux sur tablette. La pratique du jeu es séances est entrecoupées de

									moments de debriefng.
12	Adrien	Histoire	Collège	122,6	<i>Assassin's Creed Unity</i>	Une séance	Contrôle, surétayage	Popularisation	Jeu pratiqué au tableau.
13	Mahaut	Histoire	Collège	74,8	Call of Duty	Une séance	Contrôle	Esthétisation et popularisation	Étude d'une vidéo du jeu.
14	Bastien	Histoire	Lycée	129	<i>Crusader Kings II</i>	Début	Accompagnement, surétayage	Popularisation	Crusaders Kings 2 est joué par groupe de 2 pendant trois heures.
		Géographie	Lycée	137,8	<i>Cities Skylines</i>	Fin	Ouverte	Esthétisation	Jeu pratiqué au tableau.
15	Alexis	EMC	Collège	69,5	<i>Ace Attorney</i>	Une séance	Accompagnement	Popularisation	Jeu pratiqué sur tablette par deux.
16	Nathan	Histoire	Collège	99,9	<i>Soldats Inconnus</i>	Fin	Accompagnement, lâcher-prise	Esthétisation	Jeu pratiqué au tableau.
17	Estelle	Histoire	Lycée	120,2	<i>This war of mine</i>	Fin	Ouverte	Esthétisation	Jeu pratiqué au tableau.

2) Tableau quantitatif des données récoltées

	Nom	Matière	Jeu	Entretien pré-observation	Durée des séances observées	Enregistrements récoltés ¹	Entretien post-observation ²	Entretien avec élèves
1	Christophe	Technologie	<i>Minecraft</i>	-	1x1h30min	2h20min	20min en 2018 1h58 en 2022	12min
2	Morgane	Physique	<i>SOM</i>	-	1x1h30min	1h25min	13min	3min
3	Cédric	Technologie	<i>Minecraft</i>	1h01min	2x1h30min	2h40min	17min	33min
4	Pierre	Philosophie	<i>Papers, Please</i>	47min	2x2h	5h45min	Après la 1 ^{ère} séance : 25min Après la 2 ^{ème} séance : 26min Une semaine après : 18min	Après la 1 ^{ère} séance : 10min Après la 2 ^{ème} séance : 10min
5	Anthony	FLE	<i>Where is cat</i>	1h08min	2x1h10min	2h30min	05/11 : 10min 07/11 : 14min	05/11 : 9min 07/11 : 6min
6	Sébastien	Anglais	<i>Bury me my love</i> et <i>Them Bombs</i>	38min	<i>Bury me my love</i> : 1h <i>Them Bombs</i> : 1h	1h45min	26min	9min
7	Maxime	EMC	<i>Stop la violence</i>	56min	1x1h	53min	17min	7min

¹ La durée des enregistrements excède souvent celle de la séance : cela s'explique par l'utilisation de plusieurs dispositifs de captation. Par exemple, pour les séances de Bastien avec *Crusader Kings II*, j'ai utilisé deux caméras et un enregistrement audio.

² Sauf indication contraire, les entretiens post-observation sont réalisés juste après la séance de cours.

8	Laetitia	Histoire	ACU	37min	2x1h	1h57min	12min	2x7min
9	Faustine	Histoire	<i>Assassin's Creed Odyssey</i>	52min	1x1h	53min	40min	16min
10	Etienne	Histoire	<i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>	56min	2x1h	10/02 : 51min 13/02 : 57min	10/02 : 26min 13/02 : 20min	10/02 : 8min 13/02 : 10min
11	Chloé	Français	<i>Limbo</i>	1h05min	Classe 1 : 3x1h Classe 2 : 2x1h	5h30min	11/02 : 32min	Classe 1 : 7min+17min Classe 2 : 6min Élèves de 4 ^e : 14min
12	Adrien	Histoire	<i>Assassin's Creed Unity</i>	54min	2x1h	1h47min	14min	12min + 17min
13	Mahaut	Histoire	Call of Duty	33min	1x1h30	1h22min	29min	7min
14	Bastien	Histoire	<i>Crusader Kings II</i>	1h01	2x3h	12h30min	10/03 : 24min 12/03 : 18min	10/03 : 6min 12/03 : 10min
		Géographie	<i>Cities Skylines</i>	22min	1x2h	3h10min	35min	17min
15	Alexis	EMC	<i>Ace Attorney</i>	1h08min	1x1h	1h20min	27min	23min
16	Nathan	Histoire	<i>Soldats Inconnus</i>	1h17	2x2h	3h08min	31min04	7min42
17	Estelle	Histoire	<i>This war of mine</i>	1h23min	1x2h	4h03min	52min	12min20

3) Entretiens complémentaires

	Nom	Âge	Date de l'entretien	Métier	Durée de l'entretien
1	Laurent	47	30/04/2019	Enseignant d'Arts Plastiques dans le collège de Cédric	21min
2	François	38	12/12/2019	Formateur académique	28min
3	Thierry	41	16/12/2019	Enseignant d'anglais dans le collège de Sébastien	24min
4	Karim	29	14/11/2020	Enseignant en Segpa dans un collège REP	1h10min
5	Hervé	38	04/12/2020	Journaliste éducation sur une chaîne de télévision française	1h06min
6	Antonin	24	06/02/2021	Enseignant stagiaire en histoire-géographie	48min
7	Gaëtan	35	27/04/2022	Enseignant de français en collège REP +	1h55min

Annexe 2 : Appels à recherche d'enseignants

Courrier électronique envoyé aux DANE et CARDIE

Mesdames et messieurs les CARDIE/DANE,

Enseignant en histoire-géographie dans l'académie de Créteil, j'ai démarré en novembre 2018 un doctorat sur les usages pédagogiques du jeu vidéo à l'Université Paris 13 sous la direction de Gilles Brougère, complété par un contrat de chercheur-associé à la Bibliothèque Nationale de France pour laquelle j'exploite leurs fonds de jeux vidéo éducatifs.

J'ai déjà réalisé un mémoire de recherche en sciences de l'éducation sur cette thématique, soutenu en juillet 2018, dans lequel j'ai notamment étudié la plateforme "Apprendre avec le jeu numérique" : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01895467>

Ainsi, ce doctorat vise à approfondir cette première enquête exploratoire en m'intéressant plus précisément à l'expérience enseignante.

Afin de réaliser entretiens et observations en classe, j'ai donc besoin de contacts d'enseignants utilisant des jeux vidéo grand public ou des jeux sérieux.

Je vous serai donc extrêmement reconnaissant de me contacter si jamais vous rencontrez des collègues pratiquants, ou ayant pratiqué, cette pédagogie dans votre académie, ou si vous mettez en place des expérimentations dans celle-ci.

Chaque entretien est anonymisé.

Pour finir, je me permets de vous transmettre mon site personnel et ma chaîne YouTube sur lesquelles vous pourrez retrouver l'ensemble de mes productions [liens].

Merci d'avance pour vos réponses,

Bien à vous,

Romain VINCENT

Billet de blog : Appel aux enseignant·es utilisant le jeu vidéo en classe (Collège-Lycée)

Publié sur <https://jeuvideohistoire.com/enquete-jeu-video-ecole/> le 10 janvier 2019

Après un mémoire de recherche en Sciences du jeu, je prolonge ces problématiques dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 13. Pour cela, je dois réaliser des entretiens et des observations en classe avec des enseignant·es du système scolaire français afin de comprendre pourquoi et comment ils utilisent le jeu vidéo dans leur classe.

Les dispositifs concernés : jeu vidéo grand public, jeux sérieux et *serious games*, jeux pédagogiques conçus par l'enseignant·e. Tous les usages du jeu vidéo sont acceptés : qu'il soit un document visuel, une mise en activité de l'élève, une démonstration de l'enseignant·e manette en main.

L'ensemble des disciplines du secondaire sont concernées mais je souhaite actuellement me concentrer sur l'Eco-Gestion, les Mathématiques et les autres disciplines scientifiques. Les échanges peuvent également porter sur des expérimentations datant de plusieurs années.

Si vous êtes intéressé·e·s pour participer à cette enquête, ou si vous connaissez des collègues susceptibles de l'être, vous pouvez me contacter via cette page de contact, sur Twitter ou sur vincent.histgeo@gmail.com. Les entretiens sont anonymisés (nom de l'enseignant·e et de l'établissement scolaire).

Romain VINCENT

Annexe 3 : Grilles d'entretien et d'observation

Entretien pré-observation : enseignant

1) Parcours professionnel

Quel est ton parcours professionnel ?

Pourquoi être devenu enseignant ?

Quels types d'établissement ? Quels niveaux ?

2) Culture ludique

Est-ce que tu joues aux jeux vidéo ?

Genres/jeux préféré-es, fréquences...

Des jeux liés à la matière que tu enseignes ?

Joues-tu dans l'objectif de préparer des cours ?

3) Est-ce que tu peux m'expliquer le déroulement de la séance ?

Quels sont les objectifs pédagogiques de cette séance ?

Connaissances/compétences précises

Pourquoi ce jeu vidéo est lié aux programmes ?

Est-ce que tu as déjà fait cette séance précédemment ? Comment se sont-elles passées ? Est-ce que tu l'as modifié depuis ?

4) La préparation de la séance avec jeux vidéo

Comment as-tu préparé la séance ?

Comment tu faisais ce cours avant ? Qu'apporte le jeu vidéo en plus qu'un autre support ?

Comment tu t'es formé à cette pratique pédagogique ?

Par des pairs ?

Formation académique ?

Autoformation ?

Comment tu évalues les connaissances/compétences apportées par le jeu ?

Des effets notables sur les élèves en difficulté ?

5) Le relationnel avec les élèves et les autres acteurs de l'établissement

Comment tes élèves réagissent à l'utilisation d'un jeu vidéo ?

Est-ce que la relation avec tes élèves a évolué en passant par le jeu ?

Des élèves réticents ?

Réaction des parents ?

Est-ce que tu connais d'autres enseignants utilisant le jeu vidéo ?

Dans ton établissement ?

À l'extérieur ?

Qu'en penses tes collègues de ta discipline ? Des autres disciplines ?

Est-ce que tu en parlerais à ton inspecteur ou à ton inspectrice ?

Grille d'observation :

- Les échanges entre les élèves et l'enseignant : fréquence et thèmes. Questionnent-ils l'enseignant sur le fonctionnement du jeu ? Sur l'exercice demandé ? Sur le lien avec la discipline ?
- Les discussions entre élèves : de quoi parlent-ils ?
- La posture de l'enseignant ? Contrôle, sur-étayage, accompagnement, lâcher-prise ?
- Être attentif aux élèves très impliqués et ceux qui le sont moins.

Entretien post-observation : enseignant

Le déroulement de la séance

La séance s'est déroulée comme prévu selon toi ?

Réactions imprévues des élèves ?

Réactions différentes selon la classe ?

Quel moment de la séance tu as le plus aimé ? Le moins aimé ?

Lui demander d'explicitier sa posture pendant le jeu (contrôle, sur-étayage, accompagnement, lâcher-prise...)

Revenir avec lui/elle sur certains moments que j'aurai observé pendant la séance : un échange avec un élève en particulier par exemple, une difficulté de compréhension, de maîtrise du jeu...

Qu'est-ce qu'ils ont appris au terme de cette séance selon toi ?

Qu'est-ce que tu aimerais modifier dans cette séance ?

Entretien post-observation : élèves

- Pouvez-vous me raconter le cours d'aujourd'hui ?
- Quels sont les moments qui vous ont moins intéressé/ennuyé ?
- Vos moments préférés ?
- Selon vous, qu'avez-vous appris en jouant aujourd'hui ?
- À quoi jouez-vous chez vous ?
- Quelle est la différence entre jouer à la maison et jouer à l'école ?

Annexe 4 : Compte-rendu des observations des séances d'Etienne (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

Séance du lundi 10 février 2020, collège rural (IPS 110,6)

Etienne a répondu à mon appel aux enseignants utilisant des jeux vidéo en classe diffusé sur les réseaux sociaux. Il connaissait ma chaîne YouTube avant ma venue. Né d'un père agriculteur, Etienne est enseignant d'histoire-géographie dans une académie du centre de la France. Il enseigne depuis 2011 après avoir obtenu un master en Sciences de l'antiquité et effectué une année en tant que documentaliste dans un collège pendant sa préparation du CAPES. Il a déjà 8 ans d'expérience lorsque je viens dans sa classe et a connu environ une quinzaine d'établissements en tant que TZR (Titulaire de Zone de Remplacement). Ce statut explique le fait que son service soit partagé entre deux collèges, un point intéressant pour ma recherche dans la mesure où les deux semblent avoir des caractéristiques différentes. L'établissement du lundi 10 février 2020 est, selon Etienne, « un petit collège de campagne [...] sans trop d'histoire » où les élèves manquent de pratiques culturelles. C'est un établissement qu'il connaît maintenant depuis plusieurs années, habitué à y faire des missions plus ou moins longues de remplacement. Le second établissement, dans lequel je me rends le jeudi 13 février, est un collège du centre-ville d'une ville moyenne avec un niveau scolaire plus élevé selon lui.

Comme d'autres enquêtés, Etienne a utilisé *Assassin's Creed* en classe parce qu'il avait découvert le jeu à la maison : « maintenant j'ai l'opportunité de me promener un petit peu dans une Delphes reconstituée, je me dis pourquoi pas leur montrer et leur apporter une expérience [...] une petite immersion aussi en classe ».

Si le lien avec sa matière est évident, avec notamment la mention d'*Ages of empires II* comme jeu marquant de son enfance, Etienne nuance immédiatement en parlant d'autres productions de la culture de masse, comme la série *Rome*, ou en évoquant le cadre familial avec un père qui l'« a poussé pour les études pour être prof ». Nos échanges témoignent cependant d'une volonté de transmission de cette passion pour les jeux vidéo vers les élèves. Ainsi me raconte-t-il un souvenir de son année de stage : « c'était en fin d'année, quand il y avait que cinq ou six élèves dans chaque classe, on avait, avec un prof de technologie qui s'y connaissait, craqué le tout premier *Age of Empires* [...] on avait joué à plusieurs [...] je m'étais dit, en groupe classe, ça va être compliqué de mettre ça mais ça m'aurait vraiment plu de montrer le jeu qui m'a emmené vers l'histoire ».

La mention de la difficulté de jouer avec un groupe classe entier fait écho à la disposition des classes que je viens voir. Etienne a en effet divisé sa classe de 6ème en deux groupes : le premier restera dans sa classe avec lui et le *Discovery Tour*, le second sera au CDI pour travailler des exposés. Etienne estime d'ailleurs qu'il ne pourrait pas utiliser ce dispositif en classe entière : « La manette ne pourrait pas tourner pour le monde. »

Le but de ce premier cours est de travailler la thématique des jeux Olympiques en Grèce antique à l'aide du mode éducatif d'*Assassin's Creed Odyssey* baptisé *Discovery Tour*. Le jeu est épuré des combats et de la narration pour n'offrir qu'un parcours sans contrainte dans cette reconstitution virtuelle des villes grecques. De plus, en se plaçant devant un monument

comme le Parthénon d'Athènes, il peut enclencher une visite guidée en se plaçant devant une borne matérialisée à l'écran par un halo de lumière. Une fois la visite démarrée, l'avatar n'a qu'une liberté de déplacement limitée et l'utilisateur ne peut qu'écouter le discours d'une voix off. Il doit ensuite aller de point en point, que nous appellerons ici des « stations » pour entraîner la suite de l'audioguide. Pour cela, les élèves sont placés devant le tableau sur lequel est projeté le jeu. Etienne leur demande de remplir une fiche de questions pendant les visites guidées, distribuée préalablement. Lors de cette séquence, Etienne impose les visites guidées aux élèves, un programme qui débute par les jeux Olympiques. Les élèves doivent répondre à des questions que l'on pourrait résumer par « Où ? Quand ? Qui ? Quoi ? », les différentes réponses permettant de situer dans le temps et dans l'espace les jeux Olympiques antiques, tout en décrivant les différentes épreuves qui les composent. Il veut également que les élèves puissent profiter de la liberté de se balader dans l'univers du jeu, il leur explique d'ailleurs en début d'heure qu'ils ne sont pas obligés de constamment suivre la visite guidée, une ambition qui nécessitera de nombreux ajustements.

Premier cours

Dans ce collège rural, la classe de 6^e du lundi après-midi est en effectif très réduit : elle est divisée en demi-groupe et certains élèves sont absents parce qu'ils participent à la chorale de l'établissement. Huit élèves sont donc présents devant Etienne, ce qui présente un avantage pour que tout le monde puisse jouer.

La présentation de la séance du jour est agrémentée de commentaire d'un élève : « Vous y avez beaucoup joué à ce jeu ? ». « Beaucoup » répond seulement Etienne afin de rapidement passer à autre chose, ici la lecture de la fiche de travail. Nous avons déjà vu lors d'autres observations (*Assassin's Creed Odyssey* et *Call of Duty WWII*) des attitudes similaires consistant à éviter des questions plus personnelles. Le temps de jeu est strictement contrôlé par l'enseignant qui fait tourner la manette toutes les cinq minutes. Lors de la séance observée, aucun élève n'a refusé de jouer, contrairement à d'autres séances où Etienne a dû finir les visites lui-même faute d'entraîner des élèves à prendre en main la manette. Etienne précise que les autres élèves devront répondre aux questions lorsque l'élève-joueur contrôlera l'avatar. Le jeu est maintenant projeté à l'écran et l'enseignant justifie le choix de l'avatar, une apparence de femme pirate « car il manque de femmes dans l'antiquité grecque » précise-t-il.

La suite de la description du cours suit les visites guidées du *Discovery Tour*.

Première visite guidée

Etienne : « *Qui veut commencer ?* »

Si aucun élève n'a refusé de jouer sur le principe, c'est surtout les garçons qui marquent ici leur présence lorsque Etienne demande qui veut commencer la partie. Il choisira cependant la seule fille qui lève la main. À peine ses mains posées sur la manette, et sans qu'elle ait manifesté une quelconque interrogation, son voisin de table pointe immédiatement son doigt sur les touches prioritaires à maîtriser (Figure 115).



Figure 115 - Etienne transmet la manette à une fille du premier rang. Un garçon vient tout de suite lui expliquer sur quelle touche appuyer. (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

Théo, l'élève qui questionnait Etienne sur ses pratiques ludiques poursuit : « Monsieur, c'est dommage qu'on ne peut pas jouer à deux ». L'enseignant fait la moue mais ne formule pas de réponse, préférant lancer le chronomètre et diriger la joueuse vers le début de la première visite. Les premières manipulations sont marquées par quelques bousculades d'autres personnages qui font rire l'assistance. Etienne doit recadrer le parcours : « Il faut que tu reviennes en arrière et aller voir le monsieur pour commencer la visite. » La consigne est cependant insuffisante puisque l'enseignant reprend rapidement la manette pour effectuer la manipulation et ensuite la rendre à l'élève. Chaque visite guidée se débloque après un dialogue avec un personnage spécial, généralement positionné devant le monument sujet de la visite.



Figure 116 - Etienne montre du doigt sur quel élément la joueuse doit cliquer (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

La visite sur les jeux Olympiques est ainsi précédée d'un échange entre Cassandra, l'héroïne du jeu et Barnabas. Il faut ensuite sélectionner l'option « Je veux commencer la visite » dans les choix de dialogue, ce que Etienne doit montrer du doigt (Figure 116). Le commentaire audio se lance alors, pendant ce temps, la joueuse ne peut plus contrôler l'avatar : joueuse, élèves et enseignant écoutent la scène cinématique présentant le contexte des jeux Olympiques antiques. Ensuite, un temps de chargement permet à Etienne de rappeler la première question de la fiche : « Où ont lieu les jeux Olympiques ? ». Sauf que le temps de chargement est plus court que prévu, les quelques réponses orales sont recouvertes par le début d'une nouvelle station.



Figure 117 - Etienne montre ses oreilles : il veut que les élèves écoutent la visite guidée (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)



Figure 118 - Etienne écrit une réponse au tableau (Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

Dans la foulée, Etienne se dirige vers le tableau en montrant ses oreilles (Figure 117) pour que les élèves aient une attitude d'écoute. Une fois au tableau, il commence à écrire la réponse au tableau (Figure 118) alors que le discours audio du *Discovery Tour* aborde un autre point. Cette séquence revient à plusieurs reprises au cours de l'heure et les élèves semblent parfois avoir du mal à regarder le jeu, écouter la visite guidée, lire les réponses du professeur au tableau et les écrire sur leur feuille.

La fin de la première station marque une nouvelle intervention de l'enseignant. Revenant sur la localisation des jeux Olympiques, Etienne demande à son élève de localiser Olympie sur la carte du jeu. Pour cela, il fait lui-même la manipulation pour afficher le menu au tableau. La carte du jeu apparaît. L'élève répond simplement « là » le curseur s'étant placé automatiquement sur le lieu de la visite en cours. La réponse ne convient pas à Etienne qui demande à l'élève de dézoomer pour une vue à plus petite échelle et précise sa question : « On est dans quel type de Grèce ? » sollicitant, non pas le jeu, mais les connaissances acquises dans des cours précédents. Après avoir égrainé différentes réponses erronées, il ne reste que la bonne : « Grèce continentale ». Après prise de notes, l'élève reprend le contrôle de l'avatar : elle suit scrupuleusement le fil d'Ariane pour déclencher la nouvelle station et une nouvelle séquence cinématique expliquant les épreuves équestres du deuxième jour des jeux. La fin de la station marque un changement de joueur : « Jules, tu prends la manette et tu la poses aussitôt ». Etienne veut en effet reprendre les éléments écoutés pour que les élèves les notent sur leur fiche.

Avant de s'élancer pour la prochaine écoute, l'enseignant propose à Jules de s'écarter du parcours pour aller explorer les alentours : « Si vous vous ennuyez un petit peu, vous pouvez vous promener un peu, Jules, si tu as envie de te promener n'hésite pas. » Cependant, ce dernier se contente d'aller directement au point suivant et poursuivre le récit historique de la voix enregistrée. Jules entre en collision avec un groupe de personnages, ce qui pousse Théo à demander : « Monsieur, comment on saute ? », une question évidemment relative à une expérience de jeu classique dans *Assassin's Creed*. La station suivante, évoquant les poèmes et autres banquets effectués en parallèle des jeux, ne fait pas l'objet d'une reprise par Etienne,

sûrement parce qu'aucune question de sa fiche n'aborde ce thème. Il interrompt cependant l'élève dans sa progression pour lui demander de passer en vue d'aigle. En effet, en pressant une touche, le joueur incarne un aigle survolant la zone permettant d'avoir une vue globale de la cité athénienne. Etienne remémore à Jules une manipulation qu'il a déjà faite précédemment. En effet, rappelons que Etienne a déjà utilisé la version Egypte Ancienne du *Discovery Tour* précédemment avec cette classe : « Ce que tu peux faire Jules, je sais pas si tu te rappelles dans *Origins*, touche du haut à gauche, tu contrôles l'aigle »

Le rappel de cette situation passée ne suffit pas à Jules pour effectuer la manœuvre, son voisin de table pointe ainsi sur sa manette la touche à actionner. Malheureusement, celui-ci se trompe également et les consignes de Etienne ne suffisent pas. Il doit ainsi une nouvelle fois se rendre au tableau pour intervenir. Le bouton appuyé par Jules était bien le bon, mais la pression exercée sur celui-ci était trop forte pour effectuer l'action désirée.



Figure 119 - Etienne aide un élève en appuyant sur les bonnes commandes Histoire, Collège, 6^e, *Assassin's Creed Discovery Tour*)

Une fois que la classe a pris de la hauteur, Théo réagit toujours sur des éléments ludiques : il aperçoit en effet rapidement la mention du « boost » permettant à l'oiseau d'aller plus vite. Il sollicite ainsi l'élève en possession de la manette pour l'encourager à actionner la touche mais Etienne intervient pour donner un objectif plus didactique : « Montre nous Jules à quoi ça ressemblait Olympie ». À ce moment-là, des élèves reconnaissent le temple de Zeus, sûrement parce qu'ils l'ont déjà vu précédemment en classe. Théo reprend cependant la parole :

Théo : « Quand on est un aigle dans le mode violent, on peut attaquer avec l'aigle ? »

Etienne : « Uniquement dans le mode normal. »

Une nouvelle fois, Théo parle du jeu *Assassin's Creed* et des actions habituelles que l'on peut faire en jeu. On notera qu'au « mode violent » évoqué par Théo pour décrire l'expérience de jeu habituelle d'un *Assassin's Creed*, l'enseignant répond simplement « le mode normal » pour différencier avec le mode éducatif utilisé en classe. La précision étant faite, Etienne et Théo sont coupés par une manipulation de Jules qui réussit à faire faire des vrilles à son aigle. « Tu m'as appris un truc là Jules », réagit Etienne. L'élève désactive ensuite ce mode pour contrôler à nouveau l'avatar au sol, un transfert qui nécessite un temps de chargement, moment opportun pour Etienne de demander un changement de joueur.

Flavien prend la suite mais Etienne prévient : « il vous reste six stations » afin de rappeler l'objectif. L'élève suit donc le fil d'Ariane tout en rentrant volontairement dans d'autres personnages afin d'amuser ses camarades. Le point en surbrillance de la prochaine station est en vue quand Etienne intervient : « Stop, ne bouge plus ! ». L'avatar s'arrête devant un stade où des lutteurs s'entraînent pour les jeux. Etienne leur demande donc de décrire la scène avant de lancer la nouvelle station. Nous sommes à la quinzième minute du cours et c'est la première fois que Etienne intervient pour cadrer le déplacement de l'avatar. Théo

compare ce qu'il voit à l'écran avec ses références personnelles : « c'est du catch ! », Etienne ne réagit pas. La configuration de la classe, en très faible effectif, semble permettre ce genre d'intervention à haute voix. La visite explique la suite des épreuves, qu'Etienne note immédiatement au tableau. Certains garçons notent tandis que deux filles au premier rang font mine de danser afin, on peut le supposer, de parodier les mouvements des lutteurs. À la fin de la présente station et avant la suivante, Etienne explique une autre fonction possible : le fait d'appuyer sur le bouton « bas » de la manette permet d'appeler un cheval que le joueur peut utiliser. Cependant, Flavien est déjà passé à la station suivante qui se lance alors pendant l'explication de Etienne. « Hue dada ! » fait Théo, toujours sur le même ton badin. La visite s'intéresse à présent au troisième jour des jeux avec l'épreuve de la course à pied, ce qui permet aux élèves de compléter leur liste d'épreuves. Une fois la visite tournée, Théo appelle son camarade-joueur : « allez, appuie sur la touche du bas ! » afin de faire apparaître la monture à la grande joie de ses camarades. Cette autre manière de se mouvoir pourrait tenter l'élève à parcourir plus largement l'espace qui lui est proposé dans *Assassin's Creed Discovery Tour*. Flavien et son cheval trottent donc quelques instants dans l'arène de combat ce qui oblige Etienne de mettre en garde : « Il est évident que normalement les chevaux n'avaient pas le droit de passer par ici, on est dans un jeu vidéo donc là, ça n'a pas d'importance ». Les trois prochaines stations se font sans intervention de l'enseignant qui laisse sa place au *Discovery Tour* pendant environ deux minutes. Il intervient cependant pour imposer le changement de joueur.

C'est à présent à Kylian de recevoir la manette, il est le seul garçon à s'être montré un peu réticent et pour cause, il semble moins à l'aise que les autres. En se trompant dans ses déplacements, il relance la même station, ce qui fait râler ses camarades. Afin d'éviter d'autres embûches, il suit ensuite scrupuleusement le fil d'Ariane. La station porte sur les tricheurs, Etienne fait ensuite un parallèle avec l'actualité et l'expulsion de la Russie de la prochaine compétition. Kylian poursuit mais Etienne l'interrompt encore une fois pour passer en mode de vue subjectif, en lui indiquant la touche à appuyer.

Lors de la dernière visite sur les fêtes de fin de jeux Olympiques, Etienne ne reprend pas immédiatement mais note la réponse en même temps au tableau. Il préfère plutôt demander à Kylian de passer en mode aigle avant de survoler la cité, à la grande joie de tout le monde. Théo s'empresse une nouvelle fois de parler des fonctions ludiques en demandant si on peut également utiliser la vue subjective avec l'aigle. Cette fois, Etienne répond par un bref « je ne pense pas ». Il baisse lui-même le son du jeu pour que les élèves puissent se concentrer sur son objectif disciplinaire : « Est-ce que vous pouvez m'aider à répondre aux questions ? » or, une partie d'entre eux n'écoutent pas et restent à regarder l'écran. Etienne est ainsi obligé de reprendre la manette des mains du joueur pour reprendre le contrôle de la séance et enfin obtenir des réponses à ses questions : « est-ce que vous pensez que la religion est importante ? ». Le ton de la question entraîne une réponse (« Bah oui ! »), mais nécessitant un argument de la part des élèves qui donne un élément contenu dans la visite. Pressé de finir de copier la réponse, Kylian peut reprendre la manette pour finir ses cinq minutes de jeu en continuant de planer au-dessus de la ville. Si l'enseignant tente de retenir l'attention des élèves sur l'architecture et la géographie des lieux, les élèves semblent plus réagir aux déplacements de l'avatar. C'est à présent au tour de Théo qui montre tout de suite une meilleure maîtrise de la manette. Ne faisant pas vraiment attention à la visite guidée, il remonte immédiatement dans les airs avec l'aigle qu'il veut absolument faire se poser sur le temple de Zeus. Etienne laisse faire la balade aérienne mais essaye par moment de commenter en même temps, notamment lorsque l'aigle passe au-dessus du stade de course. Il tente d'ailleurs de retenir l'attention de l'élève la plus agitée en lui demandant de décrire elle-même. Il demande ensuite à Théo de revenir à pied pour répondre au quizz de fin de visite, intégré au *Discovery Tour* sous la forme d'un questionnaire à choix multiple. Les questions ne correspondent pas à celle de la fiche de Etienne. Plus précises et plus difficiles, elles portent sur des éléments très factuels comme des noms de personnages historiques ou d'épreuves olympiques. Seule la troisième question est répondue correctement est bonne car

elle correspond à une question de l'activité (le nombre d'épreuves au pentathlon). On note immédiatement un enthousiasme de la part des élèves car Etienne compare leur score à la classe précédente, entraînant ainsi une compétition entre eux, une ardeur que ne connaît pas la fiche de questions, plus marquée par l'obligation scolaire et la contrainte de l'écrit.

Deuxième visite guidée

Etienne passe à la deuxième visite en reprenant sa consigne de début d'heure : « encore une fois, je vous invite à suivre les stations ou à vous promener, essayez de faire un peu des deux ». Théo acquiesce : « on veut se promener monsieur ! », ce qu'il s'exécute à faire immédiatement puisqu'à peine le temps de chargement vers le lieu de la nouvelle visite terminée, il s'envole à nouveau dans les airs. À force de tâtonnement sur les différents boutons de la manette, il parvient à déclencher le mode photo¹, il se positionne ainsi quasi naturellement vers le bâtiment le plus important à sa portée. Etienne lui demande le nom du bâtiment : « Temple de Zeus ! », répondent les élèves.

À présent, ce sont les deux dernières filles, très silencieuses jusqu'à présent, qui doivent contrôler l'avatar. Elles se font d'ailleurs un peu plus chahuter par les garçons de la classe, dans une ambiance globale plus relâchée qu'en début d'heure. La visite porte sur la statue de Zeus. Nous approchons de la fin de l'heure, ce qui se traduit par une accélération du temps didactique sur plusieurs plans. Tout d'abord, Etienne explique aux filles qu'elles pourront passer certaines visites et qu'elles pourront ainsi jouer plus que les garçons. Ensuite, lors de la première station, Etienne écrit la réponse aux questions de sa fiche, portant sur le sculpteur de la statue de Zeus ou le fondateur de la ville d'Athènes, pendant la visite guidée, seuls les mots clés de la réponse sont écrites : « j'accélère pour que vous puissiez plus jouer qu'écrire ». Ainsi, à chaque début de nouvelle station, Théo demande à son enseignant s'ils peuvent passer ce commentaire audio. À présent, il ne reste que sept minutes au cours, Etienne décide de varier un petit peu : « Tu ne voudrais pas aller sur le temple un petit peu ? ».

Cette question est bien accueillie par Laurine, la dernière joueuse de la classe qui, connaissant la manipulation, grimpe immédiatement sur le temple d'Héra. Si Etienne veut qu'ils se focalisent sur les détails architecturaux, les élèves réagissent plutôt en commentant son ascension, en rigolant, ou en utilisant leurs propres références culturelles : « C'est Spiderman de l'Antiquité ! » « Vas-y, saute du toit maintenant ! ». La station suivante doit permettre de répondre à la dernière question de la fiche (« que trouve-t-on sur le temple ? »). Toutefois, le commentaire audio se concentre surtout une présentation globale de l'édifice. Cela sera la seule réponse qui nécessite une interaction entre l'enseignant et les élèves. Etienne demande en effet à Laurine de monter sur le temple de Zeus, une ascension qui se fait rapidement, trop peut-être, pour observer l'ensemble des détails de la façade, notamment les statues en bronze. Le temps pressant, il demande à Laurine de mettre la pause afin que les élèves se concentrent sur la réponse à donner. Etienne écrit donc au tableau : « On trouve sur le temple des bannières » tout en précisant à l'oral qu'il ne sait pas si ces dernières étaient présentes dans la réalité : « c'est peut-être plus une facilité pour identifier la ville ».

La manette passe enfin à la dernière joueuse et Etienne présente le dernier objectif de l'heure de manière plus solennelle : « C'est Mila qui nous emmène voir la statue de Zeus à l'intérieur ». Peinant à descendre du temple, elle subit une pluie de consignes dans un brouhaha confus provenant de son enseignant ou de ses camarades. Ensuite, l'entrée dans le temple laisse place à un autre moment d'interaction entre les élèves, la joueuse et l'enseignant : le professeur demande à Mila de monter sur la statue du dieu de l'Olympe, tout en précisant qu'« on n'avait pas le droit normalement bien sûr mais là le jeu nous le permet ».

¹ Ce mode fige l'espace-temps et le joueur a tout le loisir pour prendre une capture du lieu visé qui sera stockée dans la mémoire de la console.

Sur son chemin, elle active tout de même une station de visite que Etienne ne lui demandait pourtant pas de faire.



Figure 120 - Capture d'écran du mode Discovery Tour d'*Assassin's Creed Origins*. Pour écouter la visite guidée, le joueur doit suivre le fil d'Ariane doré. En appuyant sur un bouton devant le faisceau doré, il enclenche une voix off expliquant le contenu de la visite.

On peut supposer que le stimulus visuel est tellement présent à l'écran, avec le fil d'Ariane et la couleur dorée, que la joueuse se dirige quasi automatiquement vers lui (Figure 120). Cette visite est passée, en martelant plusieurs fois le bouton « rond » permettant de couper chaque phrase de dialogue, sur la demande de Etienne et à la grande joie des élèves. Cette attitude vis-à-vis des scènes cinématiques rappelle celle des élèves de la séance avec *Call of Duty WWII* qui avouaient les passer la plupart du temps. Etienne essaye cependant d'évoquer le sujet de la visite passée (« C'était sur les infidélités de Zeus... »), une tentative éducative qui échoue à cause des manipulations à l'écran de Mila : elle déclenche en effet une nouvelle séquence cinématique qui fait pester l'ensemble de ses camarades. Une fois passée, la statue de Zeus est immédiatement escaladée par l'avatar sous les commentaires amusés des élèves. Les élèves se focalisent notamment sur le tatouage porté par Zeus, « un ajout du jeu vidéo » précise Etienne. Il tente ensuite de faire le lien avec le présent : « Est-ce que cette statue est encore présente en 2020 ? ». Jules émet l'hypothèse, validée par Etienne, que la statue a été détruite :

Etienne : « À votre avis, pourquoi cette statue a été détruite ? Bien après le cours sur la Grèce ».

Jules : « Parce qu'après ils se sont rendu compte que les dieux n'existaient pas ? »

Etienne : « Donc, Mila, tu as entendu ? Première réponse de Jules, c'est pas exactement ça mais ce sont des chrétiens qui l'ont détruite et regardez en quoi elle est faite, Mila, est-ce que tu peux nous montrer en quoi elle est faite cette statue ? »

Mila descend ainsi de la tête de Zeus sur laquelle était pendant le début de l'échange pour aller sur les genoux de la divinité.

Plusieurs élèves : « En pierre ! »

Etienne : « Alors en marbre, oui, et en... ? »

Une élève : « En or ! »

Etienne : « En or oui et l'or ça se... ? »

Une élève : « Ça se vend ! »

La bonne réponse ayant été entendue, Etienne autorise les élèves à ranger leurs affaires et à partir à leur prochain cours. Un départ plus long que d'habitude tant Mila peine à lâcher immédiatement la manette.

Revenons sur le dernier échange : la manette est dans la main d'une élève, tandis que Etienne dialogue avec la classe. Pour que les élèves se repèrent dans le temps au moment de la destruction de la statue de Zeus, on remarque que l'enseignant ne donne pas une date précise, mais évoque l'« après cours sur la Grèce ». Les chapitres du programme font ici figure d'éléments structurants la représentation chronologique du passé. Jules tente une première réponse : « Parce qu'après ils se sont rendu compte que les dieux n'existaient pas ? ». Une réponse que Etienne semble valider tout en la corrigeant « c'est pas exactement ça mais ce sont des chrétiens qui l'ont détruit. Il sollicite également l'élève-joueuse : « Donc, Mila tu as entendu ? », sous-entendant, peut-être, que les manipulations à la manette l'empêchent d'être attentive aux discussions. Il la dirige ensuite dans son parcours en l'incitant à descendre de la statue afin d'en avoir une vue d'ensemble, un moment de classe déjà observé avec *Assassin's Creed Unity* en 4^e. Les derniers échanges laissent place à un effet topaze évident, Etienne répondant parfois à la place des élèves ou influençant fortement leur réponse.

Le déroulé de l'heure a un effet clair sur l'utilisation du *Discovery Tour* que l'on pourrait séparer en deux temps. Lors de la première partie du cours, les visites sont scrupuleusement suivies et Etienne est plutôt positionné au fond de la classe. Ensuite, dans un second temps, Etienne se montre plus présent au tableau, intervient plus souvent, et autorise le passage des visites guidées pour se concentrer sur des éléments architecturaux et guider la progression du joueur ou de la joueuse.

Séance du jeudi 13 février 2020, collège de centre-ville (IPS 110,9)

J'ai également observé un autre cours d'Etienne dans son deuxième établissement d'exercice, un collège de centre-ville. L'utilisation du *Discovery Tour* est différente dans la mesure où ce cours ne sera constitué que de visites libres, comme me le présentait Etienne en entretien : « un quartier libre en fait à eux de choisir les thèmes qui leur plaisent en une heure ». À l'origine, je pensais qu'Etienne allait les laisser parcourir le monde ouvert librement sans l'obligation d'effectuer des visites guidées. En réalité, la liberté octroyée par Etienne se trouve dans le libre choix de ces dernières : « Pendant toute l'heure, c'est vous qui choisissez les lieux que vous allez visiter en Grèce antique d'après le jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey* ». Une nouvelle fois, la classe de 6^{ème} est en demi-groupe, l'autre partie travaillant au CDI. Ces élèves connaissent déjà le *Discovery Tour*, pour l'avoir pratiqué sur *Origins* et pour avoir déjà utilisé celui sur la Grèce antique plus tôt dans la semaine avec les visites imposées sur les jeux Olympiques. Etienne fait donc le même programme et les mêmes activités sur ses deux établissements. Après la description de la séance du jour, Etienne demande, comme lundi, si des élèves ne veulent pas jouer : trois filles lèvent la main. Il insiste : « Je ne force personne à jouer mais je vous y encourage vivement ». En allant dans les menus du jeu, Etienne montre l'ensemble des thématiques disponibles :

- La vie quotidienne : l'habitat, la viticulture, la céréaliculture, la mode, la poterie...
- La vie politique : des thématiques jugées trop difficiles par Etienne qui les déconseille aux élèves.
- Art, religion et mythe : la musique, le théâtre, la légende du Minotaure
- Les sites célèbres : l'Acropole d'Athènes jugé « très intéressant » par l'enseignant, l'Agora, le port d'Athènes, également déconseillé.
- Conflits et batailles : des récits de conflits qui semblent susciter plus d'intérêt chez les élèves que le reste.

Etienne récolte ainsi, élève par élève, leur préférence, ce que le faible effectif lui permet de faire. La visite du théâtre semble remporter la mise avec trois votes sur la dizaine d'élèves présents. En cliquant sur celle-ci, la classe et l'enseignant s'aperçoivent qu'elle dure dix-sept minutes et sept stations : « Mais on est pas obligé de tout faire ? » s'exclame une élève. On peut supposer que les élèves, ayant déjà expérimenté le *Discovery Tour*, ont déjà eu à passer des visites lors des cours précédents. Etienne prévient tout de même : « c'est moi qui vous dirais si vous pouvez passer ou pas ».

Première visite guidée

« Pas besoin de prendre des notes, on est là pour se balader, apprendre des choses ». La séance diffère de celle de lundi car les élèves n'ont pas à remplir une fiche d'activité. Après un temps de chargement assez long¹, Sonny, l'élève qui a pris la manette, loupe totalement le spot lumineux qui marque le début de la visite, ce que Etienne ne semble pas apercevoir. L'élève court donc sans réel but dans les rues d'Athènes sous les consignes de ses camarades : « Vous voulez que j'aille où ? ». Elle rentre dans un bâtiment que l'enseignant révèle être l'Odéon, un espace dédié à la musique. Pour retourner vers l'objectif du théâtre, Etienne lui demande de « suivre la balise dorée. », le repérage et les déplacements dans la cité sont donc effectués grâce au GPS de l'interface d'*Assassin's Creed*. Sauf que cette balise n'est pas celle de la visite du théâtre mais de celle de la musique, Etienne avoue ainsi à la classe son erreur de direction. Contraint une nouvelle fois par le temps, il choisit de rester sur celle-ci. Certains élèves râlent un petit peu. Essayant de respecter au maximum le temps qu'il donne à chaque élève, Etienne s'aperçoit que celui de Sonny est écoulé, la manette circule donc en plein pendant l'audioguide détournant ainsi la classe du contenu. Le temps entre les deux stations est très court et ne laisse généralement pas le temps à l'échange, l'avatar contrôlé par l'élève allant généralement le plus vite vers le prochain point lumineux. La station suivante présente donc l'Odéon d'Athènes et Etienne demande immédiatement ensuite à l'élève de monter sur le bâtiment « ce que vous n'aurez pas pu faire dans la réalité, je crois ». Etienne semble prendre un peu plus l'initiative de guider les élèves en les poussant à exploiter les différentes possibilités d'interaction. Comme lundi, l'enseignant essaye d'orienter le regard de sa classe vers la géographie : « Là aussi, vous pouvez aussi observer la géographie des environs, l'océan, enfin la mer méditerranée, l'océan, les montagnes autour... ». Une tentative qui bute, une nouvelle fois, sur les déplacements de l'avatar, ces derniers étant ce que les élèves regardent en priorité. L'élève est ainsi en haut d'un bâtiment et les élèves la poussent à sauter, une initiative autorisée par Etienne à la grande joie de la classe. Contrairement à tout à l'heure, une élève demande s'ils peuvent appeler le cheval tandis qu'un autre élève complète en expliquant la touche nécessaire. Tout comme avec la classe de lundi, Etienne explique les limites de la représentation une fois l'élève sur l'équidé : « dans la réalité il était sûrement interdit de rentrer ici à cheval, c'est un jeu vidéo ». La présence du cheval apporte donc un amusement immédiat, déliant les mouvements des élèves, leur permettant d'aller plus vite, mais poussant en contrepartie l'enseignant à la prudence.

La visite terminée laisse place aux questions. Etienne n'a pas à expliquer le fonctionnement de cette partie car la classe a déjà effectué une séance avec le *Discovery Tour* dans la semaine. Lors de cette balade libre, on remarque que l'enseignant ne rebondit pas sur le contenu de chaque station. La première question, se rapportera au nom des chants dédié aux mariages, est mal répondue par les élèves. Ensuite, L'Odéon a été pris par un butin pris à une nation ennemie d'Athènes : l'élève répond immédiatement « La Perse » sans laisse de temps aux autres réponses de s'afficher. La classe réussit également la dernière question. On entend ainsi les élèves comparer leur score avec leurs précédents résultats lors des autres séances de la semaine : « la dernière fois on a fait 1 », réagissant ainsi uniquement à leur score.

¹ Durée qui est d'ailleurs comptée dans le temps de jeu de l'élève.

Deuxième visite guidée

Avant de repartir vers une autre visite, Etienne leur propose de changer l'aspect de l'avatar dirigé parmi plus d'une dizaine de proposition. On rappellera que l'aspect esthétique n'a aucun impact dans ce mode de jeu. Une des propositions d'avatar est qualifiée de « courtisane » dont Etienne évite, dans un sourire, de donner la stricte définition. La première réaction enthousiaste est prise comme une validation de la classe entière, afin de ne pas perdre trop de temps sur cette étape. Ensuite vient le choix du sujet de la nouvelle visite qui est réalisé à main levée : l'étude de la bataille emporte une large adhésion.

La mise en scène de cette visite est assez étrange : plutôt que de montrer des combats, ou même simplement des soldats en arme pour illustrer, les armées sont remplacées par des fanions rouges et bleus immobiles.



La première station, présentant le contexte de la bataille, laisse la classe et Etienne sans grande réaction. Lors de la reprise en main de l'avatar, l'élève continue de suivre le fil d'Ariane jusqu'à la consigne de Etienne conseillant une nouvelle fois « d'explorer un peu la région ». Cette fois, la phrase est immédiatement suivie d'effet. À peine est-elle prononcée que l'avatar s'éloigne pour plonger dans la mer et nager le plus loin possible. Etienne intervient même, en reprenant la manette, pour montrer à l'élève comment plonger. Au bout de quelques dizaines de secondes d'une nage sans but en direction opposée de la visite déclenche un texte en plein milieu de l'écran : « ATTENTION : vous vous éloignez trop de la visite en cours. La progression sera perdue ».

Etienne réitère l'alerte et l'élève fait demi-tour. Un dauphin apparaît alors sur le trajet : exclamation des filles, désintérêt des garçons. Le temps de Théo est écoulé, c'est son voisin Noah qui prend la suite. Ce dernier n'appuie pas exactement sur les mêmes boutons et enclenche une nage plus rapide sous les félicitations de son enseignant. La suite de l'audioguide, détaillant les différents événements de la bataille ne semble pas entraîner d'enthousiasme, contrairement au bateau que Noah rencontre une fois la station terminée, ce qui l'emmène, une nouvelle fois, à détourner l'avatar du sens de la visite. Après la natation, voici la classe embarquée sur un bateau vers l'horizon. Un nouveau message d'alerte le fait revenir vers la berge.

Etienne : « On essaye la troisième station et puis, si vous trouvez ça pas très intéressant, on pourra peut-être changer de visite. »

Plusieurs élèves : « Oh non c'est trop bien ! »

Dans cet échange, je pense cerner une mésentente entre Etienne et les élèves. L'enseignant trouve le contenu historique de la visite peu passionnant, ce qu'il me confirmera en entretien, notamment sa mise en scène peu dynamique. Or, si les élèves trouvent ça « trop bien », c'est peut-être parce qu'ils parlent plutôt de ses écarts maritimes, hors du circuit, et non pas du contenu culturel de la visite.

La troisième station laisse enseignant et élèves sans réaction, au point où le changement d'utilisateur se fait pendant la quatrième. Etienne tente ensuite un début de reprise (« Vous voyez, on est dans la Grèce des îles et... ») mais qui est rapidement coupé par l'échange des élèves se demandant comment passer en vue subjective. Une fois encore, l'aspect manipulation passe avant les explications historiques. « Je ne sais pas vous, mais moi je m'ennuie » lâche Etienne. Effet direct ou non de cette confession, les élèves semblent moins attentifs pendant la dernière écoute de la visite. Les questions posées ensuite par Hérodote, modélisé dans le jeu, redonnent un peu de dynamisme à l'ensemble. La visite ainsi complétée fait apparaître un nouveau texte à l'écran : de nouveaux vêtements sont débloqués afin de customiser son personnage, à la grande joie d'Etienne.

La dernière visite de l'heure porte sur le vin, une thématique largement plébiscitée par les élèves malgré l'étonnement du professeur. Pendant le temps de chargement, un échange :

Etienne : « Bon, vous apprenez des choses quand même un peu ? »

La classe : « Oui »

Un élève : « Mais monsieur, en gros, plus on fait des visites plus on vite de nouveaux personnages ? »

Etienne : « Oui, c'est ça. »

L'enseignant ne demande pas de précisions sur les « choses » qu'auraient apprises les élèves. L'un d'entre eux l'interroge par contre sur l'une des mécaniques de fonctionnement du jeu. L'apprentissage de l'histoire semble assez clairement passer au second plan. La première station de la visite pose une nouvelle fois les bases, notamment en expliquant que le vin est l'une des bases de l'alimentation de cette région. Or, cette fois, Etienne réagit en interrogeant la classe car cela fait écho à l'une des choses qu'ils ont vu précédemment en classe, contrairement aux batailles de la guerre du Péloponnèse de la précédente visite. Le reste des stations consistent à décrire les différents processus de la vinification. Etienne éprouve encore la nécessité de conseiller à l'élève de s'éloigner du parcours pour explorer la vigne. Pendant que l'élève se balade, Etienne demande : « Elles sont où les vignes ? Vous les voyez ? » La « joueuse » déplace très brièvement la caméra, et le reste des élèves les montre du doigt. Cet instant ne dure que quelques secondes, mais témoigne d'un bref moment d'interactions entre la classe, l'enseignant et la manette. Ensuite, l'apparition d'un bateau au loin entraîne immédiatement l'intérêt de la classe et l'avatar se dirige automatique dans sa direction. Les différents stimuli visuels ou éléments remarquables prennent le pas sur les objectifs pédagogiques de la visite, voire même de la séance. Etienne les laisse profiter de ce moment, estimant qu'il faut leur laisser des temps d'exploration. Le *Discovery Tour* les rappelle cependant à l'ordre, comme précédemment : l'avatar doit revenir vers le lieu de la visite guidée sinon « la progression sera perdue »¹.

Nous entrons dans les quinze dernières minutes du cours marquées par un nouveau changement de joueur qui subit un ensemble de directives diverses et variées de ses camarades tellement il peine à contrôler le personnage. Etienne précise : « c'est celui qui a la manette qui décide toujours. Elle peut écouter les autres, mais seulement si elle le souhaite ». Cependant, un élève repère « un truc violet » à récupérer, ce qui oriente le déplacement de la joueuse. En effet, des documents supplémentaires à consulter peuvent être collectés à la marge des visites, et sont représentés par un halo de cette couleur. Ils s'arrêtent généralement

¹ Extrait du texte apparaissant à l'écran alertant le joueur.

sur un élément du décor et sont appuyés par une source historique apparaissant en photographie sur l'écran de jeu (figure 7).



Figure 122 - Extrait du Discovery Tour d'*Assassin's Creed Odyssey* : le faisceau bleu permet d'accéder à une fiche de texte décrivant une source historique.

Etienne demande très rapidement à l'élève de fermer ce menu pour continuer sa route, sans réagir au contenu. À la demande de ses camarades, il appelle son cheval, toujours sous les éclats de rire. Après deux minutes de balade sans grand but, Etienne indique le losange doré de l'interface qui permet de retourner vers la visite. Sur le chemin, une discussion se lance en passant devant le temple d'Héraclès. Cependant, si élèves et enseignant devinent la titulature du temple, c'est uniquement parce que son nom s'affiche lorsque l'avatar passe devant l'édifice, une réaction que déjà observée dans une précédente observation. Les dernières stations s'enchaînent, sans débriefing, et la classe arrive au stade des questions. Chacune d'entre elles fait l'objet d'un intense débat entre élèves pour décider d'une réponse, au cours duquel une élève, bien plus attentive que les autres pendant les visites, répond correctement aux deux premières questions. Pour la troisième, l'élève qui a la manette décide de ne pas écouter ses camarades et se trompe, sous les critiques de ces derniers.

Il reste quatre minutes au cours lorsque Yacine prend la manette, dernier joueur du jour. Etienne la lui reprend très rapidement pour mettre la carte du jeu au tableau et lui demande de choisir quelle région de la Grèce il veut explorer. Quelques élèves se demandent si on « peut tuer dans le jeu », en référence à la pratique habituelle d'un *Assassin's Creed*. Des garçons expliquent donc le but du jeu à deux filles de la classe, qui n'y ont jamais joué. Etienne demande : « Mais à quoi tu joues alors ? » « *Animal Crossing* ! » répond-elle dans un éclat de rire. On peut supposer que le contexte de fin de cours, pendant le temps de chargement, permet à Etienne de se laisser aller à cet échange. Pour les deux dernières minutes de cours, Yassine se trouve donc sur le toit du temple de station. On note la même libération des déplacements que lors du cours du lundi : « pas de visite, tu te promènes, on n'a plus de temps pour les visites ». L'élève plonge donc dans le temple de Zeus et l'ambiance est plus à la plaisanterie qu'à l'observation de la statue de Zeus se trouvant pourtant à côté.

Remarques diverses

Les deux séances observées sont donc différentes. L'une avait une fiche à remplir, l'autre non. Effet de cette absence, et donc de travail écrit, l'ambiance était plus décontractée et le jeu semblait plus libre que lors de la séance du lundi. En effet, les stations étaient entrecoupées de moments de balades plus longues avec des interventions de l'enseignant moins régulières. Si cette séance est originale dans mon échantillon, c'est parce que Etienne souhaite faire profiter les élèves de la liberté de jeu, notamment lorsqu'il leur conseille de s'éloigner des visites guidées. La majorité des élèves ne profitent pas de la possibilité de se promener librement. Lorsque d'autres le font et en profitent pour escalader les bâtiments, bousculer les habitants d'Athènes reconstituée, Etienne est obligé de recadrer l'activité en les

réorientant à l'oral vers le parcours de la visite : « tout à l'heure c'était parfois des élèves en difficulté qui avaient la manette en main et c'était eux qui en priorité de la visite guidée préféraient escalader le temple d'Apollon à Delphes, ils l'ont escaladé, six fois, sept fois, bon la huitième, je leur ai demandé de retourner à la visite car ça commençait à faire beaucoup (rire) ». Etienne fait ici référence à une autre séance de la semaine à laquelle je n'ai pu assister.

Quand on lui demande ce que les élèves ont retenu, ses réponses peuvent se répartir en deux domaines : « une représentation de la vie des Grecs [...] une sensation [...] beaucoup de visuel sur la géographie... ». Or, nous avons rendu compte de la difficulté pour les élèves de s'y intéresser au détriment de l'activité de manipulation de l'avatar. De plus ces éléments avant tout visuels ne font pas l'objet d'une question de la fiche d'activité. L'enseignant compte sur le fait que les élèves s'« imprègnent » d'une « impression d'Antiquité » fantasmée par le jeu. Ainsi, *Assassin's Creed* n'est plus un jeu vidéo, il est une reconstitution historique. À l'inverse, certaines de ses questions posées via la fiche peinent à trouver des réponses grâce aux visites ou aux balades, notamment la question de la place de la religion : « les premiers éléments de réponse que j'avais souvent c'était " la religion n'a aucune place » et j'étais surpris parce qu'on avait quand même passé trente minutes à écouter quoi, c'était la première séance, du coup maintenant j'insiste un peu plus sur les statues, sur les déesses... ».

On constate parfois une séparation entre l'activité demandée, répondre à des questions sur une fiche et les effets déclarés par l'enseignant, qui s'attarde plutôt en entretien sur l'ambiance du jeu ou le sentiment d'immersion dans l'ambiance des cités grecques. On peut également voir un paradoxe entre les savoirs scolaires visés (dates, personnages historiques...) et l'activité de jeu qui ne permet pas de les atteindre. Recourir à *Assassin's Creed*, même à travers un mode éducatif, et entraîne des interventions d'un élève comme Théo, relatives à l'expérience de jeu et non aux savoirs. Les commentaires de cet élève sont facilités par l'ambiance décontractée de la séance. On peut comparer ces observations avec le *Discovery Tour* avec celles sollicitant *Assassin's Creed Unity* dirigé par Adrien (Collège, 4^{ème}) et *Assassin's Creed Odyssey* transformé en séquence vidéo par Faustine (Collège, 6^{ème}).

On peut relever les similitudes suivantes :

- L'activité ludique ne permet pas d'accéder aux connaissances historiques. Celles-ci sont plus développées par le discours enseignant (Adrien, Faustine), par les enregistrements audios du *Discovery Tour* (Etienne), ou par les fiches pédagogiques directement intégrées dans les menus du jeu (Adrien).

- L'introduction d'une franchise aussi connue entraîne des interventions d'élèves autour de leur expérience à la maison (Théo dans le cours d'Etienne, Elyes dans le cours de Faustine). Des échanges que l'on ne retrouve pas dans le cours d'Adrien car il cadre très strictement les prises de paroles des élèves.

- Les connaissances déclarées en entretien restent floues et témoignent plus d'une « expérience » côté enseignant et d'un sentiment « d'avoir vu comment c'était avant » côté élèves.

- De même, au cours de ces trois séances, dans sa médiation, l'enseignant·e fait parfois référence à des faits d'actualités ou des comparaisons avec le temps présent pour donner du sens aux apprentissages : disparition de la statue de Zeus, anecdote sur l'élimination de la Russie des Jeux olympiques, ou une pique à destination d'un élève tricheur en le comparant avec ceux des jeux antiques.

Entretien pré-observation avec Etienne

RV : Est-ce que tu peux me présenter ton parcours professionnel ?

- Globalement je suis toujours resté ici, j'ai eu la chance de ne jamais partir sur Paris ou dans sa banlieue ou dans le nord de la France, je suis toujours resté dans le coin ça fait depuis 2011 2012 maintenant et quasiment que du collège, je suis TZR donc... titulaire sur Zone de Remplacement depuis longtemps, depuis toujours et uniquement des collèges, j'ai du faire 15 ou 16 collèges et un lycée où j'ai enfin pu faire du lycée pendant une année mais sinon d'expériences toujours en collège, sur tout niveau hein, 6e à 3e et au lycée, j'ai eu seconde, première STMG, Terminale STMG

RV : Ça fait combien de temps que tu enseignes alors ?

- Faudrait que je revois quand j'ai eu le concours mais normalement j'étais stagiaire en 2011 donc j'étais titularisé en juin 2012. Donc TZR depuis septembre 2012 en fait.

RV : Donc là tu es TZR par choix ou c'est difficile de trouver un poste fixe ?

- Ha c'est plutôt difficile, on m'avait dit 7 à 8 années de TZR avant de trouver un poste, là je les ai un peu dépassé, enfin je suis encore un peu dedans mais bah je demande aussi des postes en lycée depuis 3,4 ans je demande que du lycée donc c'est encore un peu plus long, mais même en termes de collège c'est encore assez bouché ouais, on a 3 ou 4 postes de libérés chaque année ouais dans le département de la Charente

RV : Tu n'as pas fait d'autres métiers ou de petits boulots en rapport avec l'éducation ?

- J'ai été documentaliste une année avant, pendant que je passais le CAPES en fait, en simultanément j'étais documentaliste sur lycée et collège et, juste une année quoi, le temps d'obtenir le CAPES et avant ça, non des petits boulots pour avoir de l'argent mais pas vraiment avec le monde de l'éducation.

RV : Parce que pourquoi tu as fait un Master en sciences de l'éduc après ?

- Le temps de passer le CAPES en fait, pour continuer les cours j'avais fini mon, je m'étais vraiment concentré sur mon Master en Sciences de l'antiquité et ensuite, je me suis bon bah qu'est-ce que je fais, enseignant ça a toujours été mon but mais... il a fallu que je passe le CAPES et pendant que je passe le CAPES en même temps, il fallait que je sois inscrit en cours, c'était donc des cours de Master en Sciences de l'éducation pour pouvoir avoir le CAPES.

RV : Revenons à la séance de lundi, est-ce que tu peux me présenter l'établissement ?

- Alors lundi, tu viens l'après-midi ?

RV : J'arrive à 10h30.

- Donc je viens te chercher ok, je suis sur deux établissements en même temps, donc *[nom de l'établissement]* c'était un petit collège plutôt de campagne, pas très loin d'une Nationale, c'est un collège sans trop d'histoire, il y a 400 élèves environ, assez faible, très peu de... enfin tu me diras c'est peut être nationale ça, je sais pas, mais très peu d'élèves qui lisent ou qui vont dans les musées, qui ont une vie culturelle très riche disons pour rester poli, mais c'est des gamins qui restent super attachant aussi, qui sont assez curieux aussi

RV : C'est pas un établissement classé ?

- Non non du tout, non c'est un établissement que je fréquente depuis 3, 4 ans en tant que TZR où je suis emmené de temps en temps soit des petites missions de quelques semaines, soit à l'année donc c'est assez confortable quoi, donc quand j'y suis je suis content parce que je commence à bien connaître. Donc ça c'est l'établissement le lundi, le principal est nouveau mais à part ça... enfin l'équipe administrative vient de changer complètement quoi

RV : En bien ou en... ?

- Plutôt en mal (*rire*) il y a quelques couacs pour l'instant, pis avec les grèves en plus, ça se passe pas très bien avec la Vie Scolaire.

RV : Ouais j'imagine, ça rajoute de la tension.

- Ouais voilà, c'est un peu compliqué en ce moment

RV : Ok, alors du coup, tu peux me rappeler la séance de lundi ?

- Alors je les ai sortis aussi, je les regarde à nouveau donc séance de lundi, c'est avec une classe de 6e donc sur le monde grec et j'ai prévu normalement pour ce lundi-là, que je réfléchisse mais normalement ça devrait être le cours sur les jeux Olympiques je pense, faudrait que je revérifie, je suis pas encore très sûr de moi est-ce que je fais celui sur les jeux Olympiques, ou est-ce que je fais la séance plutôt sur le sanctuaire de Delphes mais voilà en gros pendant une heure j'ai une demi-classe de 12 élèves et... pardon, petit bémol, je t'ai pas prévenu, le lundi justement, y'aura beaucoup d'élèves en moins parce qu'il y a une chorale et...

RV : Si si tu me l'as dit je crois, c'est pas grave, ça fait partie des aléas

- Ouais voilà malheureusement, je sais pas combien d'élèves en moins, mais pas mal de cette classe partent, je ne sais pas de quel demi groupe ils sont, il y aura peut-être sept ou huit élèves...

- Ça t'arrange limite, non ? Pour une séance comme ça.

- Oh bah pourquoi pas, c'est encore mieux en plus petit effectif, enfin voilà. Sur les cités grecques en Méditerranée, le but c'est de leur faire voir ce qui peut unir les différents types de grecs et donc j'ai choisi deux lieux dans le jeu vidéo *Assassin's Creed*, le sanctuaire Olympique d'un côté et le sanctuaire de Delphes de l'autre côté, la séance sera soit sur l'un soit sur l'autre.

RV : Et donc comment ça va se passer, tu utilises le *Discovery Tour* ?

- Alors c'est ça, je lance le *Discovery Tour* à peu près quand il rentre, tranquillement le temps de faire appel, comme ça le temps de chargement se fait et eux de leur côté ils mettent en place, alors j'essaye, je travaille en îlot d'habitude, donc là je leur demande de casser les îlots et donc de créer plutôt des lignes devant l'écran pour que tout le monde soit tous alignés devant l'écran, les uns à côté des autres, j'aime bien aussi mais c'est plus difficile au collège [nom de l'établissement], j'aime bien aussi baisser les rideaux, faire une ambiance un peu tamisée, je lance le sujet pendant qu'ils s'installent et je prévois donc directement le *Discovery Tour*, c'est moi qui lance, comment ça s'appelle, le circuit, je ne sais pas comment ils appellent ça dans le jeu.

RV : La visite guidée ?

- Oui c'est ça, je leur mets la visite guidée, je leur donne la manette en main et normalement toutes les 4 à 5 minutes, ça dépend combien il y a d'élèves, je tourne, la manette change de main et chacun joue un peu à son tour au jeu, le but, c'est qu'il y ait un maximum de personnes qui puissent jouer, j'en ai toujours, j'avais testé pour l'Egypte déjà, puis là j'ai déjà testé, j'ai déjà fait sur une classe, je suis en train de le faire en ce moment, je l'ai fait encore cet après-midi et j'ai toujours quelques élèves qui refusent de jouer, des filles en priorité j'ai remarqué, donc je n'impose pas le jeu bien sûr, elles sont à côté, soit je demande de chronométrer les autres, soit, comme ils y a des questions qu'elles doivent répondre, elles se concentrent davantage sur les questions mais ouais globalement, ça tourne comme ça, une dizaine d'élèves environ.

RV : Donc en gros, ils vont écouter les visites guidées et répondre aux questions en même temps ?

- C'est ça, et moi je reste dans la salle, et je mets quelques réponses aux questions au tableau, soit pendant qu'elles arrivent soit j'attends que les élèves me donnent les réponses pour les écrire.

RV : Parce que tu trouves que ça va trop vite ?

- Exactement, parce que sinon c'est beaucoup trop compliqué, ça va trop vite, y'a un petit problème, je me suis aperçu, entre les questions et le jeu, j'ai quelques questions qui arrivent trop tard par rapport à d'autres par exemple, par exemple, je sais pas si tu as la fiche devant les yeux, mais pour Olympie, je leur demande qui est le fondateur d'Olympie, question 5, et ensuite question 6, je leur demande qui est l'auteur de la grande statue de Zeus alors que dans la visite guidée, c'est inversée en fait, des petits couacs comme ça, pas gênant mais du coup, j'accompagne beaucoup, vu que je reste dans la salle avec eux, j'accompagne pour aider à compléter les réponses quoi.

RV : Tu as déjà fait Origins avec eux ?

- Avec Origins j'avais déjà testé, c'est la première fois que j'emmène ma Playstation en classe pour essayer, voilà j'avais testé ça, sur une heure, j'étais moins habitué mais je me disais qu'une heure ça

suffit. Puis finalement, je me suis rendu compte qu'on pouvait faire bien plus donc là je suis passé à deux heures, voire trois heures pour *Odyssey* pour essayer de voir avec eux, 2,3 petites choses.

RV : Tu ferais quel bilan de la séance avec Origins ?

- Heu... En points positifs, je peux te rappeler, j'en ai parlé aux élèves, savoir ce qu'eux en retenaient de positifs ou de négatifs, de négatifs ils ne m'ont pas dit grand-chose au contraire, j'ai l'impression qu'ils étaient plutôt enthousiasmés par l'idée d'avoir une manette en main, j'en remarque peut-être quelques-uns qui s'ennuient peut-être à un moment, au bout d'une heure, il y en a peut-être qui lâche un peu quand ils sont moins intéressés, par les jeux vidéo, par les manettes ou par le fait de regarder les autres jouer, je peux comprendre, dans les points positifs. Je ne sais pas si ça vient de moi, si je leur ai soufflé l'idée ou si ça vient vraiment d'eux, mais c'est le côté vivant, c'est ce qui est beaucoup ressorti, c'est le fait qu'ils aient senti qu'ils étaient impliqués quoi, d'abord des choses qui bougent devant les yeux, de pouvoir interagir, de pouvoir choisir le lieu où ils allaient, voilà c'était le moment vivant qui était ressorti de ce qu'ils m'avaient dit ensuite, est-ce que moi qui leur ait soufflé ou c'est eux, j'en sais rien, mais du coup c'est ce qui m'a fait plaisir aussi, c'est de mettre un peu de dynamisme dans les cours.

RV : Mais toi, pour toi, ça serait quoi le positif ou le négatif ?

- Personnellement... changer un peu du rituel que j'ai mis en place dans les cours, c'est-à-dire répondre aux questions, ouvrez vos manuels, changer un peu, ça m'a plu. Avoir un demi-groupe aussi, c'est intéressant mais ouais, ce que j'en ai retenu surtout de positif, c'est, comment dire... C'est comme eux en fait, les voir s'amuser, prendre du plaisir dans mon cours et... retenir des choses quoi, retenir des choses d'une manière différente, qu'une séance photographie ou d'une vidéo que j'aurai pu leur montrer, c'est... ouais c'est un support dont on n'a pas forcément l'habitude en classe donc moi aussi et ouais c'est un support qui a ses limites c'est sûr et j'ai regardé certaines de tes vidéos donc je vois un petit peu, enfin on est un peu sur la même longueur d'onde en termes de limite et de média hein mais aussi en termes d'apport, il y en a quand même quelques-uns, je pense.

RV : Comment tu gères le fait que la manette circule, que c'est une autre forme de cours à ce moment-là, ça produit un certain amusement, comment tu arrives à canaliser ça pour qu'ils reviennent aux questions en fait ? Qu'ils continuent le travail très scolaire de répondre aux questions ?

- Beaucoup par ma présence en fait parce que sur Origins, j'avais séparé la classe en demi-groupe, dans deux salles différentes, et je passais en permanence d'une salle à l'autre et ça avait été compliqué parce qu'il y avait une salle où il travaillait sur la Mésopotamie, ils étaient en évaluation écrite sur la Mésopotamie, une évaluation écrite de groupe et je venais les aider pour qu'ils rédigent un petit texte en fait sur la Mésopotamie pendant que l'autre moitié de la classe travaillait sur *Assassin's Creed Origins* et là, ça avait été compliqué de gérer l'enthousiasme d'un côté et le travail de l'autre, donc ce que j'avais préféré faire là du coup c'était de confier une demi-classe à un collègue documentaliste pour que des élèves travaillent sur un exposé sur la mythologie grecque comme ça, ça me laisse le confort de rester en permanence avec douze élèves face au jeu, donc rien que ma présence... j'allais dire « perpétuelle » mais ma présence pérenne dans la classe permet quand même de canaliser davantage parce qu'ils savent que je suis là, je les accompagne, alors je me mets en retrait, je me mets derrière, j'essaie de me faire oublier de temps en temps mais j'essaie aussi de recadrer notamment en notant les questions au tableau, juste à côté du vidéo projecteur, pour qu'ils voient qu'il y a notamment la présence de l'enseignant pour canaliser les choses, notamment l'excitation. Par exemple aujourd'hui, je les ai pas trouvés très excités, voire même un peu mous, ça m'a un peu surpris...

RV : Parce qu'ils s'habituent ?

- Ils s'habituent, je pense, ouais, là les 6e C, toi quand tu viendras lundi ça sera l'autre moitié des 6e C, donc là j'ai terminé avec une moitié de la classe, je vais faire des cours traditionnels et lundi prochain je recommence avec l'autre moitié.

RV : C'est pas des heures de demi-groupe qui sont fléchées, tu t'arranges avec le documentaliste ?

- Voilà je m'arrange avec le documentaliste, j'aurai du le faire plus tôt mais je peux pas parce que le documentaliste est pris à chaque fois donc j'ai réussi à faire mon cours mais... comment te dire ça... à faire du jeu vidéo au début, un peu de cours traditionnels au milieu puis revenir à du jeu ensuite mais avec des demi-groupes...enfin je fais comme je peux pour avoir qu'une demi classe quoi.

RV : Tu le tenterais pas en classe entière ?

- En classe entière sincèrement non, ça me gênerait. La manette ne pourrait pas tourner pour tout le monde donc ça ne serait que quelques... privilégiés entre guillemets et ça ferait... non non en classe entière, je le ferai que très difficilement, j'ai failli le faire pour les 5e, je crois que je t'en avais parlé, j'avais réfléchi à comment ça s'appelle... Plague Tale... J'avais réfléchi peut-être à le faire en classe entière mais j'avais lâché l'idée... pour une autre raison...

RV : Ok, on en reparlera après de ce jeu, donc ça c'est la séance de lundi, la séance de jeudi, ce n'est pas le même établissement, qu'est ce qui diffère ?

- Alors bah du coup, ce que je fais essayer de faire c'est que si en fait lundi, si jamais tu es là lundi pour le cours sur... les jeux Olympiques, ce que je peux faire jeudi c'est basculer, déjà mon cours sur Delphes, en fait ça n'a pas d'importances l'ordre, l'un ou l'autre.

RV : Ça, tu gères, tu fais...

- Bah vu que tu viens deux fois, autant que tu ne viennes pas pour voir deux fois la même chose.

RV : À la rigueur oui.

- Et du coup jeudi ce qui change, pas grand-chose, à si par contre, sur l'autre collège, je fais ça sur trois heures, au lieu de deux.

RV : Pourquoi ?

- Heu... Parce que... la documentaliste était beaucoup plus disponible et libre et elle, ça l'intéressait vraiment de faire des exposés un peu plus longs, elle estimait que trois heures pour faire les exposés sur la mythologie grecque c'était suffisant pour les préparer et... je suis tout à fait d'accord parce que deux heures, c'est un peu ric-rac pour les exposés. Du coup heu... trois heures d'exposés trois heures avec moi, donc ce que j'ai prévu de faire, c'est une heure sur Olympie et Statue de Zeus, une heure sanctuaire de Delphes et reste dix minutes pour faire un petit peu autre chose, et cette autre chose que je prévois de faire encore de manière plus large sur la dernière heure, c'est un quartier libre en fait à eux de choisir les thèmes qui leur plaisent en une heure je pense que deux thèmes sont possibles.

RV : Ça, à la rigueur, ça m'intéresserait de voir le quartier libre.

- Hum... Le jeudi... C'est possible que j'intervertisse avec le sanctuaire de Delphes.

RV : Encore une fois, je n'impose pas.

- T'inquiète pas, ça ne change absolument rien moi dans ma progression. Alors j'ai essayé tout à l'heure le sanctuaire de Delphes, ça leur a pris environ 40 minutes, c'est une visite qui est annoncée qui doit faire une dizaine de minutes, c'est ce qu'annonce les développeurs, mais quand c'est des élèves de 6e ça prend trente ou quarante minutes, du coup ils restent dix minutes à la fin et je leur ai demandé, je leur ai proposé le choix entre plusieurs thèmes. Alors je leur proposé mais c'était un faux choix parce que... bah tout de suite c'est les garçons qui ont parlé en priorité et qui ont demandé les batailles, j'ai plutôt orienté vers les choses plus culturelles, je me dis tant qu'on y est, on a que dix minutes donc ils sont partis sur la musique du coup, ils ont visité l'Odéon d'Athènes. Et c'est une fille qui a eu la manette en main et c'est elle qui a fait le choix de partir là-dessus.

RV : Elle a fait le choix toute seule, il y a une concertation avec les autres ?

- Concertation avec les autres et puis finalement, je lui ai dit, c'est toi qui a le dernier mot c'est toi qui décide donc c'est revenu au choix entre théâtre ou musique et c'est elle qui a choisi.

RV : Ok ça sera intéressant de voir ça.

- J'ai prévu une heure de quartier libre entièrement.

RV : Est-ce que des fois quand tu utilises ces jeux-là, est-ce que tu leur montres des incohérences du jeu ?

- Alors pour Origins, j'ai un doute... heu... Oui... je leur parle notamment parce qu'ils ont visité les pyramides, ils avaient un tout petit quartier libre de cinq minutes, c'était sur une heure donc c'est très compliqué, pour visiter les pyramides oui je leur ai notamment dit que, puisqu'il me semble, information à vérifier, que les proportions sont réduites, de toute façon la taille de la carte, je leur ai montré aussi, que les proportions étaient réduites par rapport à la réalité parce que forcément c'est

un jeu vidéo qui a aussi ses limites, qu'est-ce que je leur ai dit aussi... pas grand-chose, j'ai pas encore trop insisté sur cet aspect-là.

RV : Le but du cours c'est vraiment des connaissances en gros.

- Des connaissances, plus que ça aussi, parce que ça fait trop à avaler, c'est aussi une immersion qui m'intéresse, qui me plaît, le fait... c'est qu'ils ont fait pendant l'heure tout à l'heure, et de temps en temps, notamment plutôt les garçons qui avaient la manette en main, c'est que je laissais faire en fait, ils commençaient à escalader les temples, escalader les murs, ils quittaient la visite guidée, et sur mes conseils, je leur ai dit qu'ils pouvaient de temps en temps, la visite guidée elle est obligatoire, y'a des questions, ça m'intéresse de savoir un petit peu ce que le jeu dit de cette période mais, promenez-vous aussi quoi... quittez les lignes et puis allez voir dans les temples, aller bousculer des gens ailleurs, prenez l'aigle, escaladez des temples, je m'efface un petit à ce moment-là, c'est ça qui m'intéresse quoi, cette immersion, leur montrer que les temples sont en couleurs, que le bois est aussi un instrument de la construction des bâtiments en Grèce ancienne, en Égypte ancienne, presque autant ou plus que la pierre, c'est ce genre de choses qui m'intéressent.

RV : Comment tu faisais ce cours avant ?

- Alors la Grèce antique traditionnellement pour leur parler de Delphes ou d'Olympie, c'était des photographies des sanctuaires dans les manuels, voilà à quoi ça ressemblait, voilà ce qu'on y faisait, répondez aux questions en lisant le texte ou la photographie, là c'est répondez aux questions en jouant aux jeux vidéo donc... quelque chose qui change mais en même temps je garde un calva traditionnel, ce qui change c'est le média en lui-même, le cours reste un peu le même. J'ai toujours fait Olympe et Delphes, les jeux Olympiques, là par contre je me suis rendu compte que dans mon contenu de cours, dans la leçon que je fais après, ou avant ça dépend des demi-groupes, je leur ai pas mis de photos justement habituelles du sanctuaire d'Olympie ou de Delphes, et ça, ça me gêne, je me dis qu'ils sont en train d'y jouer qu'ils sont en train de voir et je fais que de leur répéter « regardez à quoi ça pourrait ressembler » à l'époque, c'est pas exactement mais à quoi ça pourrait ressembler, et je leur montre pas en fait à quoi ça ressemble aujourd'hui, et ça, ça me manque, et faudrait que je le rajoute.

RV : Parce que tu as peur qu'ils restent juste avec l'image du jeu ?

- Exactement ouais, faudrait que j'arrive aussi à en parler puis aussi à en sortir.

RV : Et du coup donc ouais tu faisais comme ça avant, c'était quoi le déclic pour passer aux jeux vidéo ?

- Hum... (Il réfléchit) bah y jouer personnellement, c'est quand le jeu vidéo est sorti, l'été dernier je crois, bah après y jouer personnellement, je me suis dit voilà quoi, et puis le temps que je parle de Delphes à mes élèves, et maintenant j'ai l'opportunité de m'y promener un petit peu dans une Delphes reconstituée, je me dis pourquoi pas leur montrer aussi et leur apporter une expérience, pas similaire à la mienne parce que moi j'ai le jeu vidéo à la maison, et j'ai largement le temps de me promener et leur proposer une petite immersion aussi en classe... d'un jeu que certains connaissent, certains l'ont à la maison.

RV : Et tu joues à quoi d'habitude ? Tes goûts ?

- Pendant longtemps ça a été des jeux de stratégie, Ages of Empire 2, même le premier en fait.

RV : Le jeu de prof d'histoire...

- Exactement (*rire*), je suis parti sur des jeux RPG, *Baldur's Gate* 1 et 2, je ne suis plus du tout RPG aujourd'hui, je n'ai plus le temps, 90 heures pour un jeu c'est trop long.

RV : C'est un de mes gros regrets aussi.

- (*rire*), j'ai essayé quoi dernièrement... *Tyranny*, mais j'ai pas réussi, y'a plein de RPG qui sont sortis et que je n'arrive pas, y'en a qui est très bon aussi avec... (il réfléchit), je ne sais plus son nom, c'est pas grave, bref c'est mon grand regret, MMORPG pendant très longtemps aussi *WOW* quand j'étais étudiant c'était la grosse découverte, j'ai mis du temps à m'arrêter, là dernièrement c'était un peu plus *LOL* pendant trois quatre ans, je suis pas trop PVP à l'origine et quoi d'autres... un peu de gestion aussi, *Civilization* que j'ai découvert tardivement, *Civilization* IV, et donc IV, V et VI et j'en suis à 300 heures de jeu sur *Civilization* VI.

RV : Tu joues à d'autres trucs ?

- C'est la première année où je joue aux jeux mobiles, Heartstone sur mobile et les Chevaliers du Zodiaque.

RV : Et sur console ? Ou PC ?

- Sur console, j'ai essayé *Ancestors Humankind Odyssey*, j'achète dès qu'il y a un jeu *Lovecraft* aussi, j'étais très déçu par... le dernier, je ne sais plus comment il s'appelle *The Singing City* mais ouais je joue énormément depuis tout petit, donc forcément, je me suis dit à un moment faut aussi, il faut que cette passion, j'essaie aussi de la transmettre, puisque c'est le jeu vidéo qui m'a emmené vers l'histoire donc autant utiliser les jeux vidéo vu que je fais des cours d'histoire aussi.

RV : Ouais tu dirais que c'est plus le jeu vidéo qui t'a emmené vers l'histoire que ton milieu familial, les profs que tu as rencontrés, le cinéma...

- C'est les jeux vidéo, certaines séries aussi comme la série *Rome* d'HBO qui m'a entraîné à faire Sciences de l'antiquité et c'est clairement les jeux vidéo parce que dans la famille j'ai toujours eu un père qui m'a poussé pour les études pour être prof, mais j'ai personne d'autres dans la famille, je suis le seul prof de ma famille donc je morfle un peu quand je suis en vacances (*rire*).

RV : Ouais faut bien, c'est pas drôle sinon. Sinon *Assassin's Creed Odyssey* tu en avais pensé quoi ?

- J'avais apprécié, j'ai jamais été très fan d'*Assassin's Creed*, j'y joue depuis le premier, j'étais très très critique toujours sur l'histoire, l'histoire du 1, l'histoire du 2, c'est toujours très long, c'est toujours des méchants très très méchants, c'est pas très fin comme écriture, le 3 s'en sortait un peu mieux, globalement j'ai jamais joué aux *Assassin's Creed* pour l'histoire et *Odyssey* est plutôt intéressant je trouvais, le fait aussi qu'on puisse enfin jouer une femme ça m'a plu, même si au final j'ai pris Alexios, et non moi j'ai apprécié *Odyssey* j'ai pris plutôt plaisir.

RV : Donc à part les *Assassin's Creed* et le *Discovery Tour*, est-ce que tu fais d'autres jeux en classe ?

- Des *serious games* j'en ai fait plusieurs, quasiment tous les niveaux je crois, faudrait que je revoie les différents niveaux, j'ai été inspecté l'an dernier, j'ai une liste ça serait bien que je la retrouve (*rire*), par exemple les 4e, je les faisais jouer à *Envers et Contre tout* mais je crois que c'est terminé, le site est inaccessible et pareil, un autre truc qui est inaccessible, je voulais essayer avec les 6e de faire jouer à *Clim City* je crois ça s'appelle et pareil, j'ai pas réussi à le retrouver.

RV : Mais ça, c'est un des problèmes. De la conservation de ces jeux-là.

- Il date de 2008, il a presque 12 ans donc ouais effectivement c'est compliqué, des jeux sérieux... j'en ai fait quelques-uns mais c'est souvent assez limité, j'avais essayé la toute première année quand j'étais stagiaire, c'était en fin d'année, quand il y avait que cinq ou six élèves dans chaque classe, on avait, avec un prof de technologie qui s'y connaissait en crack, il avait craqué le tout premier *Ages of Empire* sur tous les ordinateurs de la salle de techno, plusieurs élèves en multijoueur, on avait joué à plusieurs à *Ages of Empire* et j'étais stagiaire, je m'étais dit, en groupe classe, ça va être compliqué de mettre ça en classe avec un jeu cracké mais ça m'aurait vraiment plu de montrer le jeu qui m'a emmené vers l'histoire, de faire jouer à certains élèves, à des groupes d'élèves, ça m'a toujours intéressé, je l'ai fait avec 4,5 élèves en fin d'année une fois mais jamais poussé l'expérience plus loin quoi.

RV : Ouais pour le moment tu n'as pas cherché à... Est-ce que le fait de pas être dans un établissement fixe ça joue ?

- En effet, ça ne m'aide pas à me projeter, l'an dernier quand j'étais en lycée bon je jouais à *Assassin's Creed Odyssey* en même temps mais je leur parlais du jeu vu que je faisais le cours sur l'histoire grecque avec les secondes et comme je jouais aux jeux en simultané je proposais aux jeux, non pas d'y jouer mais de regarder quand même l'introduction du jeu, d'en discuter un peu avec eux mais c'était assez limité puisque le jeu venait de sortir, ils étaient encore à 70 euros donc aucun élève ou presque l'avait acheté et puis tous et toutes n'en avaient pas entendu parler.

RV : Du coup c'est quoi la réaction de tes élèves quand tu ramènes la Playstation ?

- Ils sont plutôt emballés, bon je m'en doutais un peu et j'en joue aussi, ils sont complètement emballés par l'idée, quand ils sortent ou quand ils rentrent ils narguent un peu les autres élèves dans l'entrée...

RV : Tu dirais que ça a changé quelque chose concernant ta relation ?

- Oh mais ils me cernent assez vite en fait, ils savent très vite que je joue beaucoup aux jeux vidéo, que je regarde beaucoup de films et de séries parce que je leur donne des fiches pour aller plus loin et je leur parle beaucoup de jeux vidéo naturellement quand on est en classe, donc le fait de l'emmener ça va plus loin, ça les surprend un peu mais pas plus que ça, ils ont appris à me connaître.

RV : Tu me disais que tu avais eu des élèves réticents ? Est-ce que tu as des réticences des élèves très scolaires ?

- Non, j'ai pas vu ça encore, j'ai pas fait encore assez d'heures dessus.

RV : Ou même sur les *serious games*.

- Non non au contraire, c'est... à mon avis, c'est la fréquence aussi, c'est le fait de le faire assez rarement, c'est ce qui aide à les enthousiasmer. Si on le fait trop souvent, c'est sur qu'il y a une certitude qui va très vite s'imposer.

RV : À l'inverse, les élèves qui vont être en difficulté, en décrochage, tu trouves que ça a un effet ?

- Pfff pas spécialement là je... Même au contraire, tout à l'heure c'était parfois des élèves en difficulté qui avaient la manette en main et c'était eux qui en priorité de la visite guidée préféraient escalader le temple d'Apollon à Delphes, ils l'ont escaladé, six fois, sept fois, bon la huitième, je leur ai demandé de retourner à la visite car ça commençait à faire beaucoup (*rire*) mais ouais non, j'ai pas ressenti ce genre de choses.

RV : Est-ce que tu as cherché à te former à cette pratique pédagogique ? Des formations académiques ?

- Oui il y en a plusieurs qui ont été proposées, j'y suis allé il y a 4 ou 5 ans, j'en ai eu une sur les jeux sérieux en classe, ouais, c'est peut-être là que j'avais découvert *Envers et Contre Tous*, oui ils proposaient comme ça différents jeux... J'avais pris quelques notes mais finalement j'en ai pas finalement retenu grand-chose...

RV : Ouais ça n'a pas l'air de t'avoir marqué plus que ça

- Non, sincèrement pas plus que ça.

RV : Du coup, est-ce que tu en parles de ce genre de pratique aux autres collègues d'histoire dans tes bahuts ?

- Alors comme c'est des tout petits bahuts on est assez peu de collègues, on est trois en histoire dans le collège de campagne et trois en histoire aussi sur [nom de la ville] et... je leur en parle mais ouais, j'ai des retours... alors dans le collège de campagne des retours plutôt positifs, «oh c'est cool faudrait me montrer» mais au final jamais personne ne vient et du côté du collège de ville par contre, je ne les connais pas trop, c'est des collègues que je croise, j'y suis six heures par semaine, je les croise ponctuellement et je sens... plutôt une réticence ou un désintérêt profond pour ce que je peux faire en gros.

RV : Ils sont plus âgés ?

- Et non en plus ! Ils sont de mon âge, ils ont entre 33 et 40 ans mais ouais non, c'est une pratique qu'ils n'ont pas je pense, quand je leur en parle ils sont... « ah bon ? » et ça va pas plus loin que ça.

RV : Comment tu leur présentes ça ?

- C'est en classe quand ils rentrent en fait, on partage les mêmes salles, quand ils rentrent je suis en train de ranger la Playstation et bah là pour le coup je leur dis « tu vois j'étais avec les 6e on était parti à Olympie » ils étaient plutôt enthousiastes, à un moment j'ai dû recadrer et je n'ai eu qu'un « ok », ça enthousiasme pas les foules quoi.

RV : Du coup tu pousses pas le truc.

- Non je ne vais pas plus loin que ça. [...] J'ai déjà utilisé certaines de tes vidéos sur Assassin's Creed en 5e.

RV : Comment tu faisais du coup ?

- Je diffusais les extraits pour étudier madrasa, remparts et tout, donc je reprenais la carte du jeu que t'avais fait aussi je crois, le petit schéma avec les différents extraits et voilà.

RV : Ça te satisfait comme séance ?

- Ouais je vais pas plus loin que ça, les anciens *Assassin's Creed* je ne pense pas les apporter en classe, dans le *Discovery Tour*, c'est-à-dire avec la violence c'est gênant avec des élèves de 12 ans, et puis la violence, les combats, le fait qu'on ne puisse pas les éviter, ce qui me plaît dans le *Discovery Tour*, c'est la tranquillité que je cherche. Donc ouais les vidéos sont bien pratiques.

RV : Tu tenterais ça en inspection ?

- [Il réfléchit] J'ai jamais pensé mais je le tenterai avec plaisir, ce qu'il y a c'est qu'on est inspecté trois fois dans une carrière maintenant, j'ai déjà été inspecté deux fois donc il ne me reste qu'une fois (*rire*) Faut que ça tombe au bon moment quoi. Non, je ne serai pas réticent, au contraire même, j'ai appris récemment que mon inspectrice d'Histoire-géo était celle qui s'occupait de tout ce qui est... pédagogie nouvelle en classe, ça pourrait potentiellement l'intéresser c'est vrai, je lui en ait déjà parlé en inspection de l'utilisation du jeu sérieux en classe mais j'avais encore jamais emmené la Playstation comme je l'ai fait cette année quoi.

RV : Du coup, tu me parlais d'A Plague Tale, finalement tu me dis que tu ne l'utiliserais pas, pourquoi ?

- Alors j'utiliserai pas, c'est parce qu'il y a une histoire d'*autosave* qui est super pénible, c'est qu'une fois que tu as fait la visite du château et ensuite on est attaqué par les ennemis, le scénario n'est pas très fin non plus au passage, il faudrait revenir au début du chapitre 1, refaire toute la balade en forêt pour atteindre le château ensuite.

RV : C'est cette séquence là que tu voudrais utiliser.

- Ouais c'est la séquence du début dans le château où tu visites les différences pièces du château, l'extérieur, la basse-cour, les remparts, enfin quand tu fais le petit tour quoi, c'était ça qui m'intéressait en y jouant, montrer une photo de château ou le « C'est pas sorcier » de je ne sais plus où, au lieu de leur montrer des châteaux, leur faire parcourir un château. Du coup, j'ai laissé tomber parce que cette histoire de *gameplay*, à se retaper pendant trente minutes à chaque fois avec une classe

RV : Et tu n'avais pas pensé au passage où là, la sauvegarde est peut-être plus facile, le passage où on arrive au village, le deuxième chapitre.

- Ouais je vois... toute la séquence où tu es face à un boss qui a un espèce de casque sur la tête. Y'a toute la séquence en ville, je sais pas, y'avait peut-être moins de chose à dire, c'est peut-être un peu long, pour dire quoi au final ? Heu... la promiscuité en ville, la saleté au Moyen Âge...

RV : Le *Discovery Tour* avec les 6e, tu n'as pas eu de réaction de parents ?

- Pas encore, je me dis qu'on ne sait jamais, j'attends.

RV : Quand on en a pas, ça veut dire que ça va...

- Oui, globalement c'est ça.

RV : Tu as une différence de public entre le collège de lundi et de jeudi ?

- Oui et non... à la campagne, y'a moins de musée, des élèves assez curieux mais qui n'ont pas de bagage culturel assez marqué, par contre en centre-ville tu as quelques élèves de quartier un peu huppé, du plateau d'Angoulême, du centre-ville donc, des fils ou filles de bourgeois et un peu plus populaire aussi, c'est un petit mélange. Mais c'est un super collège aussi, que j'ai découvert cette année et ça se passe plutôt bien, ils sont mignons.

(on parle de ma venue)

RV : Tu sais à quoi jouent tes élèves ?

- Des jeux mobiles pour beaucoup, Fortnite énormément, ils avaient vu que j'avais Fortnite sur Playstation, mais franchement j'y ai joué 2,3 fois mais pas plus que ça. D'ailleurs quand j'y ai joué, c'était avec d'anciens élèves. Oui c'est ça aussi, c'est que je joue avec d'anciens élèves, y'avait un élève qui me demandait à 6h s'il pouvait venir jouer à LOL, j'ai dit « non je suis au téléphone » (*rire*). Ils jouent énormément à Fortnite, pas mal de jeux mobiles, les Sims ont encore un peu de succès... Des

jeux Nintendo, Zelda Mario, ça a beaucoup la côte, tout public masculin et féminin c'est même plus de filles qui parlent de Zelda régulièrement... Pokemon un peu.

Entretien post-observation avec les élèves d'Etienne, lundi

RV : Vous pouvez me raconter le cours d'aujourd'hui ?

Elève 1, fille, 6^e : Bah c'était bien enfin...

Théo, 6^e [*élève joueur de jeu vidéo et très actif pendant l'heure*] : On a joué à la console.

Elève 2, garçon, 6^e : C'était sur *Assassin's Creed Origins*...

RV : *Origins* ou *Odyssey* ?

Théo : *Odyssey Odyssey* !

RV : Parce que vous aviez fait l'autre aussi ?

Théo : Oui au début de l'année, mais je n'étais pas encore arrivé.

RV : C'était quoi la différence ?

Elève 2 : L'Egypte antique, y'avait la pyramide, y'avait le sphinx...Beaucoup de statues et moins qu'en...

Théo : Là aussi y'en a beaucoup

Elève 1 : Oui mais c'est pas pareil

Elève 2 : En Grèce y'a les temples, y'a plus de temple qu'en Egypte.

RV : Et la manière dont vous avez joué, c'était pareil ?

- Oui (*général*)

RV : Les visites guidées étaient faites pareils ?

- Oui (*général*)

RV : Et vous avez appris quoi en jouant aujourd'hui ?

Elève 1 : Bah on a vu qu'est-ce qu'ils faisaient en Grèce, de commencer ça se passait et tout.

RV : Tu peux me dire ce qu'ils faisaient justement ?

Théo : Par exemple, les jeux Olympiques, on a vu comment c'était.

RV : Et c'était comment ?

Elève 1 : Il n'y avait que les hommes qui avaient le droit de participer, le premier jour les enfants de 12 à 18 ans.

RV : Toi tu as appris quoi ?

Elève 2 : Bah que les jeux Olympiques étaient nés en Grèce et à Olympie et qu'il y avait beaucoup d'espaces pour courir, beaucoup de temple.

RV : Vous ne le saviez pas avant ça ?

- Non (*général*)

RV : Et toi tu as appris quoi ?

Théo : Bah la même chose un peu et que, les grecs aiment bien construire des structures, des belles choses, ils aimaient bien se raconter des histoires avec les dieux.

RV : Et pourquoi votre prof utilise un jeu vidéo ?

Théo : Pour l'histoire

Elève 1 : C'est une autre manière d'apprendre.

Elève 2 : Parce qu'on apprend en s'amusant.

RV : Vous vous êtes amusés là ? C'était quoi le moment du cours que vous avez préféré ?

Théo : Bah vers la fin.

Elève 2 : Quand on est monté sur les bâtiments.

Théo : Moi j'ai bien aimé voler aussi c'est bien.

RV : Et les visites guidées ?

Elève 1 : Oui c'est bien aussi, on apprend des choses.

Elève 2 : C'est dommage parce qu'on perdait un peu de temps sur les explications.

RV : Vous arriviez à tout suivre, c'était pas trop dur ?

Théo : Vendredi apparemment y'aura pas beaucoup d'explications parce qu'on va jouer... juste découvrir des bâtiments.

Elève 2 : Oui en libre.

RV : C'est quoi le mieux alors ?

Théo : Jouer (*rires*)

Elève 2 : De découvrir sans avoir d'explications.

Elève 1 : C'est bien d'avoir des explications mais des fois on peut pas tout comprendre non plus quoi.

RV : Ok et le moment que vous avez le moins aimé dans l'heure ?

Théo : Bah c'est quand on jouait pas. (*rire général*)

- Quand vous n'aviez pas la manette dans les mains donc. Vous connaissiez le jeu ?

Elève 1 : Non.

Elève 2 : Un tout petit peu, j'y avais joué avec mon cousin.

Théo : J'ai des *Assassin's Creed* chez moi mais c'est les tout premiers sur PS3.

RV : C'est toi qui jouait ?

Théo : Non, je n'ai pas le droit d'y jouer, c'était mon beau père.

RV : D'accord.

Elève 1 : Moi mon père y joue mais pas moi

RV : Il jouait à ça ?

Elève 1 : Il jouait avant.

Théo : En fait il y a que les nouveaux qui sont sans violence parce que les anciens, ils sont avec violence et on ne peut pas les mettre sans violence. C'est pour ça que j'ai pas le droit d'y jouer.

RV : Vous jouez à quoi d'autres comme jeu vidéo ?

Théo : Moi je jouais à *Minecraft* heu... *Gran Turismo*

Elève 1 : *Fifa 19*, *Fifa 20*

Théo : Ouais les jeux de foot surtout.

Elève 2 : *Fifa*, quelques jeux de voiture et *Minecraft*.

RV : Et vous ne jouez pas à Fortnite ?

Elève 2 : J'y ai joué, j'aime pas.

Théo : Moi j'ai pas la PS4, j'ai pas la Switch, j'ai pas de téléphone compatible.

Elève 1 : Moi je joue, avant je jouais vraiment beaucoup beaucoup mais là je joue moins qu'avant quoi, je joue 30 minutes presque.

RV : C'est tes parents qui te disent de moins jouer ?

Elève 1 : Non, c'est juste que ça commençait à me saouler, y'a trop de mise à jour.

RV : Et toi pourquoi tu as arrêté d'y jouer ?

Elève 2 : Parce que ça m'énervait, parce qu'avant j'arrivais pas, y'avait personne qui me demandait en ami donc du coup ça servait à rien.

RV : Vous jouez avec d'autres profs ?

Non [général]

Théo : C'est parce que les autres profs...Ils ont pas de console, enfin je sais pas

Elève 1 : Ils sont moins comme ça, c'est le cours où on copie des leçons, des exercices, mais c'est pas d'autres choses.

Théo : En fait, jouer c'est plutôt le dernier jour avant les grandes vacances quoi.

RV : Oui c'est un peu la récompense quoi, alors que votre prof c'est un gamer ?

Oui [général, rire]

Elève 2 : ça se voyait sur le profil [Il parle de l'écran d'affichage de la console au tableau qui montre les différents jeux installés]

Théo : Après monsieur [nom d'Etienne], c'est le plus sympa de nos profs quand même.

RV : Ah oui ? Juste parce qu'il joue ?

Théo : Non, c'est parce qu'il est gentil.

Elève 1 : On a le droit de parler en fait, il nous le dit quand on va sur son ordinateur, il nous dit qu'on peut parler.

Elève 2 : Il se met un peu plus à notre place.

Théo : Mais par contre, si des fois, il essaye de parler et que nous on parle en même temps bah il hausse la voix.

RV : Bah oui...et ça serait quoi la différence entre jouer à l'école et jouer chez vous ?

Elève 2 : Bah chez nous on peut jouer à tout ce qu'on veut, entre parenthèses, ici c'est un jeu imposé.

Théo : Après si, y'a des ordinateurs qu'on peut jouer des fois mais pas à *Fortnite*.

RV : Au CDI ?

Théo : Oui voilà au CDI mais y'a pas beaucoup de jeu après, on joue à des jeux de constructions.

Elève 1 : C'est *Sweet Home 3D*.

RV : C'est bien ça ?

Elève 2 : Oui ça va, c'est un jeu de construction de maison.

Entretien post-observation avec Etienne, lundi

RV : La séance s'est passée comme prévu ?

- Comme prévu non, parce que je voulais quand même arriver aux trois questions sur la statue de Zeus, j'aurai aimé qu'ils fassent le petit quiz à la fin puis même, tu as vu, je leur ai même laissé passer les stations sur la fin parce qu'on finissait par manquer de temps. Sinon oui, l'essentiel de ce que je voulais leur faire voir, ils l'ont vu, savoir le site, les jeux, le temple de Zeus... le fait que la religion ait une importance même dans les jeux sportifs... Non on a vu l'essentiel.

RV : Et du coup, tu es moins intervenu que ce que tu me disais ?

- Non là pareil, là j'interviens de la même manière, il y a des moments où je me mets en retrait, où je les laisse faire, ou tant pis s'ils naviguent avec l'aigle et qu'ils vont vers le ciel je laisse faire quoi, j'essaie de trouver l'équilibre entre liberté de jeu, de jouer quoi, le plaisir de jouer et l'apprentissage que j'essaie de leur en faire retirer quoi. Normalement, la prochaine fois, jeudi, pour le quartier libre, là normalement, je me mets encore plus en train, j'impose juste de faire quelques stations parce qu'à chaque fois ils me disent « est-ce qu'on peut passer, est-ce qu'on peut passer ? ». Je leur dis « à la maison vous pouvez mais ici j'aimerais que vous écoutiez un petit peu " Surtout que je leur dis souvent ils choisissent des visites que je n'ai jamais faites, moi ça m'intéresse, je vais apprendre des choses.

- Tu ne t'es jamais dit que tu allais faire la visite toi-même ? Eux se baladent et toi tu commentes ?

- Je l'ai fait ce matin avec une classe 5 minute parce que personne voulait prendre la manette c'était terrible, mais non non franchement c'est pas le but, qu'ils me regardent jouer moi, je trouve pas ça super intéressant quoi, je préfère les rendre un peu plus acteur, déjà que c'est une heure où ils sont

relativement passifs au final, parce qu'ils ont la manette 5,6 minutes en main même pas donc ça reste une heure extrêmement passive quand même quoi.

RV : Dans le monde idéal, avec un élève par console, tu le tenterais ?

- Ah bah largement (*rire*), il faudrait un budget assez conséquent mais largement oui, ça serait super pertinent.

RV : Tu devrais te renseigner auprès de la DANE s'ils ont des partenariats pour avoir des machines.

- Je t'avais dit déjà dans l'entretien, notre inspectrice d'histoire géographie s'occupe de ça dans l'académie, c'est elle qui est chargée des nouvelles technologies, des ressources numériques, il faudrait que je vois ça avec elle.

RV : On parlait d'Origins mais tu as vu une différence entre les deux *Discovery Tour* ?

- Ah ouais les visites qui sont beaucoup plus longues, dans *Odyssey*, tu es encore plus passif, ça m'a déçu la première fois que j'ai essayé moi-même, c'était la maison Athénienne, à chaque fois ça s'arrête, et puis t'écoutes, tu regardes plus un film vidéo qu'un jeu vidéo.

RV : Alors que dans Origins, dans les visites guidées, tu pouvais te déplacer.

- Oui c'est vrai, et ça, ça manque beaucoup. C'est pour ça qu'entre les stations, je leur demande de se promener parce que sinon c'est... ils s'emmerdent quoi.

RV : C'est bizarre qu'ils aient fait ce choix-là.

- Ouais, transformer le jeu vidéo en vidéo jeu...

- J'y repense, c'était pas mal de leur imposer de prendre l'aigle.

- Oui pour prendre de la hauteur, voir un peu le site en lui-même, et chose que j'ai toujours pas fait putain, je t'avais dit que j'allais le faire mais je l'ai pas fait dans mon diaporama, faut que je t'intègre le site d'Olympie, il y a forcément des différences, je crois qu'ils ont déplacé le stade dans le jeu, il n'est pas exactement au même endroit, ah oui et les bannières, ils m'ont posé la question.

RV : L'élève avait dit les rideaux.

- Ouais les rideaux (*rire*)

RV : Tu avais raison sur les couleurs pour les rendre plus reconnaissables.

- Ouais Olympie c'est en violet, Athènes en bleu, Spartes c'est en rouge.

RV : Les rouges contre les bleus...La guerre n'est pas très bien représentée dans le jeu.

- Le fait qu'on ne puisse pas se battre, ça leur manque, ils ne m'ont pas demandé mais dans une autre classe, ils m'ont demandé si on pouvait faire de la lutte.

RV : Mais ça, c'est pareil, il y aurait pu mettre en jeu...

- Ouais, mais il y a des petits cercles blancs où tu t'intègres et ça fait des actions mais... ils ont essayé un groupe qui faisait le théâtre, ils se sont mis mais ça faisait rien de concret. Je sens que je suis encore à des balbutiements, je pense que je tiens un bon truc mais c'est juste qu'il faut que je change mon ordre des questions, je pose des questions un peu courtes, parce que je sautais de la 6 à 4 à la 3, c'était n'importe quoi. D'abord je fais le *Discovery Tour* moi-même, je me dis « bon, qu'est-ce que j'ai appris, qu'est ce qui serait intéressant » et j'ai pas réfléchi à l'ordre d'apparition des informations.

RV : Mais c'est vrai que les visites sont pas évidentes quand même et surtout les questions à la fin, dans le jeu, c'est pas tes questions à toi et c'est vrai qu'elles sont hyper pointues.

- Ouais « lequel n'est pas un poète... »

RV : Ouais, quel est l'intérêt en fait ? Par rapport aux jeux Olympiques.

- Pour l'éducation spartiate, les questions étaient beaucoup mieux mais les élèves ont eu sur 3/3 ils avaient bien écouté, ça dépend des visites... J'avais fait le port d'Athènes avec un groupe, une catastrophe finalement j'ai tout fait passer parce que c'est trop compliqué. Les mesures pour le grain, les 6e ont complètement décroché. Eux, ce qui les intéressaient c'était les bateaux, les escalader, les

voir dans l'eau, regarder le port, où est l'Acropole... Voilà finalement j'ai pas fait la visite du port qui était trop complexe.

RV : Selon toi en jouant au jeu, ils ont appris quoi aujourd'hui ?

- Une représentation de la vie des grecs, d'une ville grecque, comment dire... heu... la manière de s'habiller, pas forcément de se comporter, mais la manière dont les bâtiments sont formés, le bois, la pierre, ce genre de trucs... Ils ont retenu ce qu'étaient, j'espère faudrait que je leur pose la question, les différentes activités sportives proposées, là pendant la semaine des jeux Olympiques, la présence des statues pour les tricheurs qui peut surprendre et... Faudrait que je leur pose la question ultérieurement, ce qu'eux ont retourné. Ouais je sais pas... une sensation, une représentation un peu plus active de ce que pouvait être la vie athénienne.

RV : Sur l'heure ça serait quoi ton moment préféré ?

- [*Il réfléchit*] moi j'aime bien quand ils prennent l'aigle, vraiment prendre de la hauteur, c'est plus reposant, ils survolent un petit peu, ils regardent, je sais pas s'ils ont fait attention, moi je leur demande de faire attention à la géographie, parfois aux architectures, à la disposition dans l'espace, c'est un moment qui est toujours un peu plus reposant où ils prennent de la liberté et ils prennent du plaisir quand ils jouent l'aigle et ça me fait plaisir de voir qu'ils sont contents tout simplement. Il fallait que je leur rappelle les touches, je sais qu'ils aiment bien aussi le cheval, c'est plus souvent les filles que les garçons, je le dis plus souvent quand il y a une fille avec la manette en main je leur dis « tu peux appeler un cheval si tu veux » mais ouais pour leur donner un espace de liberté un peu supplémentaire, de plaisir aussi.

RV : Et au contraire le moment que tu as le moins aimé ?

- Quand y'a trop de dialogues, trop de visites, et que tu les perds, y'en avait trois ou quatre qui commençaient à être perdu, ils n'écoutaient plus du tout, c'est des élèves qui déjà écoutent très peu quand c'est l'enseignant qui parle mais quand c'est un jeu et qu'il y a quelque chose à suivre...

RV : Mais même toi à la limite, ça te fait décrocher ?

- Ah ouais ouais moi aussi, y'a des moments qui sont plus intéressants, tous les passages sur la triche, le bâton pour frapper ouais ça t'interpelle, et y'a d'autres moments qui sont plus ennuyeux quoi... Ouais je décroche et les élèves aussi en fait. J'avais fait un demi groupe avec le sanctuaire d'Asclépios sur la médecine parce que c'est une élève qui a choisi, dans un moment de quartier libre, j'essayais de résumer quoi en disant que c'était une espèce de clinique... mais où la religion est très imbriquée à la médecine, bon je les ai un peu perdus aussi, c'est eux qui avaient choisi mais au final ils se sont un peu ennuyés dans leur visite du sanctuaire d'Asclépios. J'ai essayé de retenir des éléments dont ils pourraient se souvenir comme les serpents sur le bâton enroulé qui est un élément qu'ils ont déjà vu dans leur vie, dans des pharmacies ou ailleurs. C'est vingt minutes où je les ai un peu perdus.

RV : Puis il y a le fait que dans les visites guidées, même quand tu leur disais de se balader, ils allaient direct sur la station suivante.

- Ouais souvent, ça dépend des demi-groupes, par contre eux ne faisaient quasiment jamais les visites donc il fallait que je leur rappelle sans arrêt de les faire parce que... j'ai un groupe je crois ils ont mis dix minutes à escalader le temple de Zeus parce que ça les amusait. C'est bien mais j'essaye de recadrer parce que... je sais pas ce qu'ils retiennent surtout quand ils escaladent un mur où y'a rien des fois... mais bon bah... Il y en a aussi qui partent loin dans les montagnes autour, à escalader les rochers pour aller voir une ruine qu'ils ont vu au loin, je leur laisse le petit espace de liberté pendant quelques minutes mais au bout d'un moment je suis bien obligé de reprendre.

RV : Ils profitent à fond du truc en fait.

- Ouais voilà, certains en profitent trop. Certains pas assez en fait, comme au début aujourd'hui. Ça dépend des demi-groupes.

RV : Tu vois quoi pour améliorer ça ? L'ordre des questions ?

- Ouais changer l'ordre des questions, refaire ma fiche, la rendre un peu plus claire... Je ne suis pas satisfait de la disposition pour jouer mais je ne vois pas comment faire autrement. Parce que je veux qu'ils aient accès à une fiche, à une table, qu'ils aient toujours l'impression d'être en cours mais ils sont bien rangés sagement et ça m'embête aussi. Je ne sais pas comment faire, je n'ai pas de bonnes réponses.

RV : Qu'est-ce qui te gêne ? Ça fait trop scolaire ?

- Ça fait trop scolaire ouais

- Mais en même temps, tu peux pas trop...

- Mais j'ai pas envie d'éliminer cette dimension scolaire non plus donc... Par îlots non, parce qu'ils sont quand même face à l'écran... Donc là je sais pas trop comment faire.

RV : Ouais est-ce qu'il y a une solution, je sais pas.

- Je suis obligé d'avoir cette disposition mais je ne la trouve pas parfaite. En U peut-être... Après, ce n'est qu'un détail. Je tiens à garder une fiche d'activités qu'ils aient quand même quelque chose de scolaire quoi, un fil conducteur en fait, tu me diras, il y a déjà un fil dans le jeu... Mais j'y tiens quand même à cette fiche parce que sinon, j'ai peur que ça se transforme trop en une heure « jeu vidéo »

RV : Bah ouais et qu'est-ce qu'ils vont retenir pour chez eux, ça pose plein de questions.

- À la fin de la semaine, au bout de trois semaines quand le contrôle va arriver, j'aime bien qu'ils aient une petite trace. Juste réorganiser, réagencer l'ordre des questions. Et j'avais laissé une question large, là ils ont plutôt bien répondu, pour la religion, quelle place a la religion dans les jeux Olympiques, au début j'avais un peu de mal avec cette question, là ils ont pas trop mal répondu parce que les premiers éléments de réponse que j'avais souvent c'était « aucune, la religion n'a aucune place » et j'étais surpris parce qu'on avait quand même passé trente minutes à écouter quoi, c'était la première séance, du coup maintenant j'insiste un peu plus sur les statues sur les déesses...

RV : Il y a des interactions intéressantes, c'est quand à la fin, elle est sur la statue de Zeus, tu lui demandes de montrer la matière de la statue, du coup l'élève tourne la caméra...

- Oui pareil sur le temple de Zeus, je lui demandais de montrer en fait.

RV : Donc tu vois il y a une articulation...

- C'est ce que je me dis aussi, j'aimerais bien faire plus de questions autour de ça aussi, plutôt que d'écouter et ensuite de mettre la réponse, de travailler plus avec l'espace...

RV : Limite de mettre de côté l'aspect visite guidée presque.

- Exactement ouais, dans un monde idéal c'est ce que j'aurai voulu, après comme... c'est une question de temps je pense, et surtout de temps de préparation mais oui mais c'est ce que j'aimerais, c'est ce que j'avais un peu plus fait pour Origins... Je leur demandais quel sont ces grands bâtiments blancs que tu vois au loin... quand ils étaient dans les champs, donc le grenier à blé ce genre de choses quoi, qu'est ce qui fait la limite entre la ville et la campagne...

RV : Ça rajoute une interaction.

- Je l'ai fait avec Origins moi ici, j'ai plus suivi les... C'est vrai que j'ai préféré les rendre plus actifs plus simplement. Arranger l'ordre des questions et même changer des questions pour leur demander de chercher la réponse dans le paysage plutôt que dans un discours audio qu'ils écoutent... Oui c'est vrai ça. Parce que oui, c'est une partie que j'ai beaucoup aimé. C'est quand je commençais à passer les étapes et leur demander d'aller voir directement sur le temple. Ouais, tourner plus de questions comme ça. Je le ferai l'an prochain si j'ai des 6e ou des secondes... mais est-ce que je le ferai avec des secondes...

RV : À 38 ?

- Ouais purée...

RV : Il y a des demi-groupes ?

- Ouais en EMC... mais en EMC tu es censé de faire de l'EMC, alors j'ai appris que concrètement mes collègues faisaient jamais d'EMC, je me suis emmerdé à faire de l'EMC toute l'année. Citoyenneté... qu'est ce qu'il y avait... C'est surtout en Terminale que j'aimais beaucoup, il y a des questions de morale comme l'euthanasie, la GPA...

RV : L'EMC c'est toujours pas au BAC ?

- Non du coup ils zappent pour avancer l'Histoire et la Géo, ce que je peux entendre aussi parce que les programmes sont tellement chargés... Je devrai faire plus attention aux placements d'élèves... certains se sont mis à côté et je me suis dit jamais j'aurai dû... et surtout pour un jeu aussi.

RV : Après, je ne les ai pas trouvés surexcités à part celle qui a la fiche de suivi.

- Avec son ami ouais, elles m'ont agacé mais c'est parce que j'ai l'habitude, elles m'agacent très vite, c'est ça aussi qui est terrible (*rire*) je n'ai plus aucune patience pour elle... et je le dis aux autres élèves quand je la puni que je puni aussi un autre élève qui a bavardé en général, parce que j'essaye de ne pas la stigmatiser non plus.

RV : Tu l'as puni plutôt à la fin de leur comportement plutôt que pendant l'heure ?

- Ça dépend... Raphaël je suis revenu à la fin parce qu'il y avait une fiche de suivi pour lui, sinon... Non, je vais pas interrompre mon cours pour le faire aussi. Peut-être que tu étais là que je l'ai moins fait peut-être.

(Il termine sur une anecdote à une soirée d'ami où il s'ennuyait et s'est fait invectiver par la vigile du bar parce qu'il jouait tout seul sur son téléphone)

Entretien post-observation avec les élèves d'Etienne, jeudi

RV : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris en jouant aujourd'hui ?

Elève 1, garçon, 6^e : Qu'il s'est passé beaucoup de chose avant dans la Grèce, qu'il y avait des batailles, beaucoup d'agriculture...

(Un autre élève arrive)

RV : Tu peux me dire précisément ce que tu as appris dans l'heure donc ?

Elève 2, garçon, 6^e : Qu'il y avait la Grèce continentale, enfin toutes les parties de la Grèce, il y a beaucoup de conflits entre les différentes communautés.

RV : Lesquelles par exemple ?

Elève 2 : La guerre entre les Spartiates et les Athéniens.

RV : Vous ne l'avez pas vu en cours ? Ok, quoi d'autres ?

Elève 1 : Bah... ils avaient développé l'agriculture, les vignes, les champs de blé...

RV : Tu te souviens comment on fait le vin selon la visite guidée ?

Elève 1 : Il faut prendre les raisins heu... enfin... les filtrer quoi ensuite les écraser pour produire du jus et... ensuite... avant il faut les rendre plutôt secs ensuite les mettre dans des carrés pour que ça les écrase, pour que ça fasse du jus ensuite on les met comme des... de la poterie pour contenir le jus et on met un peu d'eau pour pas que ça soit trop fort.

RV : Et toi tu te souviens de quoi ?

Elève 2 : Moi... le souvenir le plus marquant c'était à Olympie pour les jeux Olympiques, j'ai appris vraiment beaucoup de trucs parce que je suis un passionné de sport, et comme ils nous ont appris, on a appris que forcément y'avait des trucs qui avaient disparu, des activités qui avaient disparu telle la course de char et la course en armure aussi je crois et il y avait aussi des trucs qui sont restés je crois tel le lancer de javelot et plein d'autres trucs, j'ai aussi appris que les jeux Olympiques, chez les grecs, ça se passait en 7 jours, le premier jour c'est la cérémonie, le deuxième jour c'est quand on commence à faire du sport jusqu'au 7ème jour jusque quand on fait un banquet, c'est pour la fin et le gagnant reçoit une couronne d'oliviers sauvages.

Elève 1 : Et les tricheurs...

Elève 2 : Ouais les tricheurs j'ai oublié ils ont leur nom écrit quelque part...

Elève 1 : Sur des statues exposées précisément, enfin, à un endroit qui est le plus visité pour que la honte les entoure toute leur vie.

RV : Et vous aviez fait l'autre sur l'Egypte antique ?

Elève 1 : Ouais sur Origins.

- Et ça c'était quoi la différence entre les deux à part les deux époques ?

Elève 1 : Les habits étaient pas pareils.

RV : Mais la manière de jouer étaient similaires ?

Elève 1 : Non non, vu que dans... dans la Grèce on avait des gens qui faisaient visiter le truc.

Elève 2 : Et là on avait juste des endroits à regarder et pas de questions... Il y avait juste des endroits à voir.

RV : C'était quoi le mieux ?

Elève 2 : *Odyssey* il était bien comme ça on avait les questions à la fin pour voir si on mémorisait bien mais sinon. J'ai quand même préféré *Odyssey*.

Elève 1 : Moi j'ai préféré Origins parce que j'adore l'Egypte et comme on est parti dans les pyramides ça m'a appris beaucoup de trucs.

RV : Et sur cette séance là, c'est quoi votre moment préféré de l'heure ?

Elève 1 : Heu... moi... [*il souffle*] c'était plus pendant la guerre entre les spartiates et les athéniens, ils ont essayé de négocier, c'était quand même un peu mal passer, y'avait plein d'étapes et ça avait dû se passer pendant longtemps.

RV : Les visites guidées sur la bataille ?

Elève 1 : Ouais, surtout que l'endroit il était beau, on pouvait faire plusieurs choses donc...

RV : Vous avez beaucoup dérivé en nageant, c'était marrant ça ?

Elève 1 : Oui (*rire*) avec les bateaux mais aussi quand les points ils n'étaient pas trop éloignés des uns des autres donc du coup oui, c'était pas très compliqué pour se déplacer.

RV : Et toi ?

Elève 2 : Moi je pense que c'est les jeux Olympiques à Olympie parce que... parce que j'ai adoré voir les gens faire du sport là-bas, on a appris qu'en Grèce c'était pas forcément que les Grecs qui se battaient contre les Grecs, ils ont aussi appris que les Grecs faisaient des trucs tous ensemble, toutes les cités états se réunissaient dans un même endroit pour faire du sport.

RV : Et le moment où vous vous êtes un peu ennuyés ?

Elève 1 : Peut-être à des endroits où... par exemple, à certains endroits où les activités étaient longues...

RV : Les visites étaient un peu longues ?

Elève 2 : Oui et c'était difficile à comprendre donc on pouvait pas tout se remémorer.

Elève 1 : Par exemple, au début, sur le... théâtre, c'était censé être le théâtre mais au final c'était la musique, bah en fait ils parlaient beaucoup, j'avais du mal à mémoriser.

RV : Toi aussi ?

Elève 2 : Moi j'aimais bien les trucs qui duraient longtemps parce que ça nous apprend plus de trucs mais ce que j'ai moins aimé, c'est la troisième visite, une sorte d'hôpital, je n'ai pas beaucoup aimé parce que... c'était trop court, y'avait pas assez de truc à apprendre, tout ce qu'on avait vu je le savais déjà donc en fait, les trucs que j'aime pas, c'est ce que je sais déjà à peu près et quand j'apprends rien c'est inutile de jouer quoi.

RV : Vous jouez aux jeux vidéo chez vous ? À quoi ?

Elève 2 : Moi je joue à Fifa.

Elève 1 : Moi à *Minecraft*, *Fortnite*, *Zelda Breath of The Wild*...

RV : Toi que Fifa ?

Elève 2 : Non (*rire*) j'ai beaucoup de console, j'ai la Switch, la DS, la PS4, j'ai des jeux sur toutes les consoles mais si je vous les disais tous on prendrait beaucoup trop de temps.

RV : À part Fifa ?

Elève 2 : Fortnite que j'aime bien également et aussi sur Switch, je crois que je vais dire... Pokemon.

RV : Et ça serait quoi la différence entre jouer à l'école et jouer à la maison ?

Elève 2 : Bah à l'école c'est pas que c'est limité, il faut faire certains trucs pour apprendre. À la maison on peut explorer vraiment librement, on peut faire comme à l'école mais on peut plus avoir... pas de l'intimité mais de... de l'envie d'explorer en fait.

Elève 1 : Et moi c'est parce que la différence pour moi, à la maison comme souvent je suis seul, je joue seul quoi, du coup je m'en fiche un peu de voir ce que les autres ils pensent, tout ce qui compte c'est ce que je moi je vais apprendre et tout ça, alors qu'à l'école je suis pas seul donc j'apprends un peu à jouer avec les autres parce que moi j'ai l'habitude de jouer seul alors qu'à l'école je suis pas seul donc j'apprends un peu à jouer avec les autres, je fais pas ce que je veux.

RV : Il y a d'autres profs qui utilisent des jeux ?

Elève 1 : Non... à part peut-être le prof de math pour des jeux par exemple pour...

Elève 2 : Pour apprendre les maths.

Elève 1 : Mais comme la technologie par exemple.

Entretien post-observation avec Etienne, jeudi

RV : Quelles différences tu verrais avec la séance de lundi ?

- Quelles différences... (il réfléchit) attends j'essaye de me souvenir de la séance de lundi, il y avait beaucoup d'applications de la part des gamins... j'ai pas vu tellement de différences. Ils sont peut-être un peu plus intéressés par les stations de visite parce qu'ils ont, pas tous, mais en tout cas une partie des élèves qui ont choisi eux même la visite, j'ai l'impression qu'ils étaient un peu plus intéressés quand même, surtout la guerre, moi ça m'ennuyait.

RV : C'est vrai que la mise en scène est difficilement plus chiante...

- En fait ils mettent deux armées avec des drapeaux et du blabla et voilà, mais ils ont l'air d'avoir aimé.

RV : Après, je suis pas sûr si tu leur poses des questions sur le truc... Après, cette représentation a peut-être donné une idée des fausses des batailles parce que certains t'ont demandé s'ils allaient se bagarrer et en fait tu vois un truc fixe alors que le jeu peut quand même afficher une dizaine de soldats sans peine quoi...

- Quand ils parlent de lances et d'archers, bah montrez des lances et montrez des archers ! Mais eux ont aimé ouais, c'est les stations je trouve qu'ils étaient plus à l'école, ils ne m'ont pas demandé de passer comme ils le font d'habitude.

RV : Et tu es satisfait de la séance là ?

- Là oui, j'ai vraiment préféré la semaine dernière par contre où c'était vraiment beaucoup plus cadré dans le sens où c'était Acropole d'Athènes, vie militaire à Spartes, donc vraiment les deux plus grandes cités, là aujourd'hui c'était le vin... j'ai bien aimé la séance sur le vin, la petite visite. La musique donc ouais, j'en ai profité de leur rappeler des choses qu'on avait déjà vu avant. Dans le cadre du cours. Ouais non, ça leur apporte des images supplémentaires, des illustrations qu'on a pu vivre, pu faire.

RV : Il y a un moment donné où tu viens me voir pour me demander si les élèves voient la géographie du jeu, tu ne vas pas toi-même leur demander ? Tu n'interviens pas toi-même ?

- De temps en temps... Je l'ai fait ce matin, ils étaient passés à côté d'un amphithéâtre et ils ne s'étaient pas arrêtés donc je leur ai demandé de s'arrêter de regarder un petit peu « à votre avis à quoi sert ce lieu » quelque chose comme ça, mais... ouais non.

RV : Parce que du coup, dans ce genre de séance, j'ai l'impression que tu les laisses un peu deviner par eux même ?

- Ouais aussi que ça vienne par eux, qu'ils s'intéressent tout simplement, ils s'intéressent plus si ça vient d'eux que si ça vient de moi.

RV : Comme souvent. Il y a un moment qui est assez top, la visite des batailles, à un moment donné ils sortent de la visite guidée, tu leur dis qu'ils peuvent se balader et direct ils quittent la visite pour aller dans l'eau directement.

- Ouais (*rire*) ça dépend des élèves parce qu'il y en a qui veulent rester sur la visite parce qu'ils sont un peu intéressés et il y en a qui ne sont pas du tout intéressés dès qu'ils ont la manette c'est se promener.

RV : Du coup, quand tu m'avais dit que tu allais faire une séance libre je pensais que tu allais faire sans visite guidée, tu te sens pas encore de le faire ?

- Pendant une heure, j'ai peur que ça fasse long quoi... Pendant une heure je sais pas, mais ça pourrait être possible peut-être je sais pas.

RV : Parce qu'il y a un autre moment qui serait un peu similaire comme je t'ai dit lundi avec la statue, avec les vignes, tu dis à l'élève « montre-moi les vignes », elle trouve pas, puis elle se tourne un peu sur la gauche et tout le monde dit « ah oui et tout », là c'était un moment d'interaction qui était cool.

- Cela peut être sympa de faire ça sur toute une séance de cibler des lieux précis en ville, genre on va étudier la ville pendant vingt minutes, vous allez vous promener, vous allez où vous voulez, ouais vingt minutes à la campagne... faut choisir les lieux avant.

RV : C'est pas sécurisant parce que ça peut partir dans tous les sens et faut que toi tu connaisses très bien la ville pour dire « va à gauche, à droite... »

- Ouais, c'est un travail à faire en amont supplémentaire, de recherches personnelles sur la ville.

RV : Cette fois, tu ne leur as pas demandé de tester l'aigle ? c'est un oubli ?

- C'est un oubli. Je crois que j'en ai parlé en début d'heure, je leur ai rappelé pour le cheval et pour l'aigle mais pas plus que ça. Il y en a un qui a repris l'aigle à un moment, vers la fin ouais. À Olympie, c'était Yacine, il me semble qu'il a repris l'aigle.

RV : Mais on n'est pas allé à Olympie je crois, si ? On n'a pas fini à Athènes ?

- Non non on a fini... j'ai peur de confondre avec la séance de ce matin.

RV : C'est peut-être moi aussi à force... Donc là sur cette séance, ils ont appris quoi ?

- Comme à chaque fois, de la géographie grecque, la méditerranée, la mer, la plage, les rochers...

RV : Ouais le visuel.

- Oui beaucoup de visuel sur la géographie, des lieux, dans l'espace de la ville aussi, comment on se déplace, les rues, le pavement des rues... La boue, ça j'apprécie dans le jeu, les flaques d'eau. Le théâtre d'Athènes si tu regardes devant c'est dégueulasse, ça j'aime bien, comme la série Rome d'HBO qui étaient assez sale et c'est ce côté réaliste qui me fait plaisir dans le jeu, donc oui le fait qu'ils aient les pieds dans la boue, le fait qu'ils aient du bois souvent pour faire les charpentes... dans les maisons ou certains lieux, les pierres à escalader, c'est toujours pareil, c'est vivre cet espace qui m'intéresse, qu'ils expérimentent eux même.

RV : Tu vois comment tu pourrais modifier la séance ?

- Ce que tu proposais peut-être tout à l'heure, c'est-à-dire enlever le cadre sécurisant des visites, leur demander de chercher par eux même certains lieux, leur indiquer peut-être acropole ça veut dire « ville en hauteur » et leur demander à Athènes de la trouver, où est l'acropole. Faire un jeu de piste en fait.

RV : Soit tu commences par le *Discovery Tour*, sois tu termines, c'est-à-dire que d'abord tu étudies classiquement Athènes, via le manuel j'en sais rien et après tu fais une petite séance comme ça où tu leur demandes de retrouver l'Acropole, de retrouver tel temple, de retrouver tel truc, je sais pas.

- Étudier en amont en classe un plan de la ville... Quelque chose qui peut paraître un peu rébarbatif comme ça, leur faire faire, je sais pas, une demi-heure et l'heure suivante quand tu les revois, leur dire que, vu que vous avez vu le plan, on va aller dedans. C'est vrai que ça je ne l'ai pas fait...

RV : Avec un effet de surprise... Pendant la visite de la bataille, alors tu vas peut-être pas être d'accord avec moi je surinterprètes peut être mais pendant la visite de la bataille, tu leur dis que ça t'ennuie et que toi tu ne trouves pas ça intéressant et eux disent « si si on trouve ça intéressant » mais je crois que vous n'avez pas parler de la même chose, c'est-à-dire que toi tu faisais référence aux visite guidées et vu qu'eux ils s'étaient un peu baladés dans l'eau ils trouvaient ça...

- Non non ouais c'est possible (il réfléchit) je ne sais pas s'ils ont tout compris, c'était des termes compliqués en plus.

RV : Peut-être que l'enseignant voit plus le contenu culturel, et en effet voir là que ce n'était pas terrible, et que eux bah ils voient plus la dimension ludique.

- Ouais d'accord, je n'avais pas vu ça comme ça, c'est possible. Moi je parlais de la visite guidée, je pensais qu'en disant « si ça nous intéresse », ils parlaient aussi de la visite guidée.

RV : Je me trompe peut-être, je ne sais pas.

- Non c'est possible.

RV : Mais pour revenir sur la différence entre les deux bahuts, il me semblait que là il y avait un niveau scolaire meilleur ?

- Il y en a peut-être un peu plus que dans l'autre établissement, mais une poignée d'élèves en plus alors...

RV : Ça ne te saute pas aux yeux plus que ça ?

- Pas plus que ça non, il y a beaucoup d'élèves en grande difficulté. Maya, tu vois ça m'a surpris, parce qu'en début d'année, la petite Maya je pensais qu'elle était vraiment une élève très très douée mais au fur et à mesure je me suis rendu compte qu'au fur et à mesure des évaluations, les croquis sont à moitié faits, en géographie ses villes sont à moitié coloriées, elle n'a pas mis tous les espaces, le vocabulaire elle le connaît à moitié, mais elle a toujours cette écoute en classe.

RV : Oui là c'était impressionnant.

- Là oui, clairement.

RV : Elle a mouché un peu tout le monde.

- Elle m'avait offert un petit bonhomme de *Minecraft*, ça m'avait fait rire, très attachante. Moi aussi j'ai cru que c'était une élève exceptionnelle mais elle a de grosses difficultés.

RV : En 4e, aussi, je voyais que tu avais des élèves plus en difficulté que d'autres, certains élèves qui peinaient un peu plus, celui qui était devant moi.

- On a vu le papa en réunion parents profs qui nous disait « bah je vais le frapper ça ira mieux », compliqué... « bah non on va pas le frapper »

RV : Je l'entendais parler avec ses camarades qui lui disaient, qui le chambraient un peu, en lui disant qu'il ne bossait pas, une élève lui disait « tu devrais quand même travailler pour un métier plus tard », lui répondait « bof je vais faire chômeur au pire » d'un air un peu résigné. Est-ce qu'il dit ça pour...

- Pour se montrer, c'est une identité qu'il a fini par endosser.

RV : Ouais et peut être pour se protéger des autres...

- Là tu as échappé à une élève qui était absente aujourd'hui, d'ailleurs j'ai pas fait l'appel, Pauline qui est à côté de lui normalement, qui est très excentrique, qui prend de la place mais qui du coup elle l'emmène aussi un peu avec lui, elle l'aide à raccrocher au cours.

RV : Tu essayes de faire des binômes en fonction de leur difficulté ?

- Je le fais plutôt dans les îlots mais là par deux c'est plus compliqué je trouve, c'est souvent par affinité, puis je casse les affinités quand il y a vraiment trop de dialogues. Je les mets plus par affinités. Les deux filles là sont excellentes toutes les deux mais je vais pas les séparer parce qu'elles travaillent très bien ensemble

RV : Ok. Donc bilan de cette semaine jeu vidéo ?

- C'est demain que je termine, il me reste deux heures demain, moi je suis plutôt emballé, j'ai bien envie de reprendre ça l'an prochain, je recommencerai en 6e en refaisant ma fiche, en améliorant des choses, j'aimerais garder une fiche mais avec des questions plus ouvertes pour faire une visite plus libre que j'ai fait cette année, si c'est des secondes... je réfléchis parce que tu as la démocratie athénienne en seconde, là je ne l'ai pas faite aux élèves, je l'ai faite moi-même elle est longue, elle est compliquée, pour ça que je leur déconseillai je crois que je ne leur ai même pas montré les visites pour tout ce qui est philosophie, démocratie, trop compliquées pour les 6e, pour les secondes, ça pourrait être franchement intéressant, pour les secondes j'aurai peut-être moins peur de faire des visites guidées, je sais pas, leur laisser un peu de liberté mais plus de guides avec les secondes, ils sont plus vieux quand même... C'est une séance qui me plaît. Commencer avec Origins sur l'Egypte... Ouais c'est ça, leur laisser plus de liberté.

RV : Ca te fatigue pas toi ça ? Le fait de prendre la console et tout...

- Ça, si, ça c'est pénible, là tu vois je me dis est-ce que je la laisse là aujourd'hui... normalement personne passe mais bon... je me suis déjà fait voler (*rire*), il y a 6 ou 7 ans, un jeu de société, j'avais emmené en fin d'année « Small World Underground », cinquante balles le jeu de société.

RV : Ouais en plus, tu serais mal protégé peut-être vu que c'est ton propre matériel...

- Après tu vois là où je suis moins épuisé, l'heure de liberté, j'interviens de temps en temps dans l'heure mais je suis moins épuisé que dans le cours sur Olympie tu sais où j'interviens au tableau, je les aide à répondre, là je reste en retrait, j'aide de temps en temps mais du coup, ça me repose un peu.

RV : Je revoyais la séance de lundi dans le train en venant, mais c'est vrai que quand tu écris au tableau, certains continuent à regarder.

- C'est ça, il y a l'écran, il y a ce que je dis, ce que j'écris, il y a plein d'informations en même temps, tu as le son, tu as l'écran...

RV : À un moment donné, tu coupes le son vers la fin...

- Oui parce que je me rends compte qu'il y a trop de stimuli de tous les sens en fait.

RV : Oui, du coup tous les collègues ne vont pas pouvoir l'utiliser vu que ça nécessite pas mal de connaissances, de la console etc.

- Oui d'ailleurs la seule interaction que j'ai eu, de temps en temps gentiment, cette semaine concernant la console, c'était « j'arrive là donc si tu pouvais ranger ta console », bon ok je la range, c'est tout...

RV : Ouais tu ranges tes jouets quoi...

- Oui c'est peu comme ça que je l'ai pris... Alors que je pense que c'est un outil, pas exceptionnel, mais supplémentaire, ça change des cours traditionnels, c'est des cours qui m'emballent ouais comme ça, faut pas les faire tous les jours, toutes les semaines, il faut un cadre un peu plus conventionnel et il faut sortir de ce cadre de temps en temps mais... tous les jours non (*rire*).

RV : Après oui, ils s'habituent peut-être.

- La semaine dernière c'est la deuxième heure qui avait été un peu longue avec certains élèves et la troisième heure qui était le quartier libre où là ils avaient vraiment pris leur pied, donc là vu que j'ai inversé en mettant le quartier libre et que demain j'impose une visite, j'attends de voir comment ça va se passer. Je pense que ça ira.

RV : Tu vas les évaluer ?

- Alors j'évalue pas du tout la console. Vu que c'est en demi-groupe, je vais évaluer les exposés sur les dieux et déesses grecs.

RV : Pourquoi tu n'évalues pas du coup ?

- Parce que je n'y ai pas pensé, et je vois pas trop comment, il y a peut-être une compétence sur les ressources numériques, l'utilisation des ressources numériques, à savoir ce qu'ils mettent derrière l'item, c'est des fois difficilement compréhensibles, en termes de compétences, je peux peut-être faire quelque chose ouais. Après en termes de notes, je mettrai jamais une note là-dessus je veux dire, je fais les zéro sur trois, deux sur trois (il fait référence aux quizz dans le jeu à la fin des visites guidées) voilà pour plaisanter au tableau pour qu'ils aient un souvenir visuel de récompenses.

RV : C'est marrant parce que dès que tu rajoutes un truc comme ça, ça les...

- ça les stimule, ça les motive ouais.

RV : Faut pas grand-chose des fois...

- Pour trois pauvres points qui ne comptent pas... en plus ils n'ont pas de moyenne ici, mais dans l'autre établissement je ne le rentre pas dans la moyenne. Mais l'évaluer ouais, à part en termes de compétences, je ne vois pas comment ouais. En termes d'attitude peut être... Mais bon, évaluer une attitude face à la console...Ça rentre difficilement dans le cadre de la géographie...

Annexe 5 : Compte-rendu des observations des séances de Pierre (Philosophie, lycée, Terminale L, *Papers, Please*)

Pierre, enseignant en philosophie, utilise le jeu vidéo *Papers, Please* en classe de philosophie en lycée. Ce jeu vidéo développé par Lucas Pope en 2013, met le joueur dans le rôle d'un agent de l'immigration à un poste-frontière de la république fictive d'Arstotzka. Le *gameplay* consiste à vérifier les papiers d'identité des migrants selon un certain nombre de critères, de plus en plus nombreux au fil de l'histoire. À l'issue de chaque journée de travail, le joueur reçoit un salaire servant à subvenir aux besoins de sa famille. Cependant cette somme est indexée sur le nombre de dossiers traités : plus le joueur fait défiler les candidats à l'entrée sur le territoire, plus le salaire versé sera important. De fait, ce principe pousse le joueur à la faute en le submergeant de directives à exécuter. C'est notamment l'un des points que Pierre désire traiter avec les élèves : la banalité du mal. Hésitant avec *Orwell*, un autre jeu indépendant où le joueur doit faire des choix engageant sa morale, Pierre choisit finalement *Papers, Please* car il sollicite, selon Pierre, beaucoup plus de notions du programme de philosophie. Concernant le dispositif en classe, la joueuse était placée avec son ordinateur face à la classe, le jeu étant projeté sur le tableau dans son dos. Cette situation peut s'apparenter à celle de l'élève envoyé au tableau pour réciter sa leçon ou pour résoudre le problème proposé par l'enseignant.

Premier demi-groupe

Après un cours magistral le matin en classe entière, Pierre débute la séance en demi-groupe de l'après-midi : « C'est notre troisième jeu après Stanley et *Event Zero* ». Les élèves semblent donc relativement habitués à cette expérience.

Le titre du jeu est donné, tout comme la date de sortie et le nom de son développeur, Lucas Pope. L'enseignant tient cependant à signaler les liens entre le jeu du jour et le programme de philosophie : « On est encore dans le champ de la morale [...] et on entre dans celui de la politique, [...] avec les notions suivantes : l'État, la Justice et la Liberté ». Il ne mentionne pas celle de banalité du mal, qu'il m'avait pourtant formulé en entretien. Cette notion implique de comprendre la rhétorique procédurale de *Papers, Please*.

De ces deux premières minutes, on peut constater une absence de réaction enthousiaste de la classe, ce qui ne signifie pas une absence d'intérêt mais plutôt les signes d'une pratique habituelle dans la classe de Pierre. Pendant cette première explication et sans consigne de l'enseignant, les élèves du premier rang sortent feuilles et stylo afin de prendre des notes. Pierre précise : « Je vous rappelle aussi que quand on fait ce genre de choses, on joue à un jeu mais il y a des moments où on va mettre Pause pour réfléchir un petit à peu à ce que l'on fait, à ce que l'on dit et à partir du moment où vous voulez interrompre le joueur, vous lui demandez et puis comme ça on peut en discuter, ok ? »

Pierre sollicite plusieurs fois de suite les élèves sans obtenir de réaction : « Qu'est-ce que ça vous évoque ce que vous êtes en train de voir [...] Donc ? [...] Alors qu'est-ce qu'on voit ? qu'est-ce qu'on entend ? Quel est le rapport entre ce que l'on voit et ce qu'on entend ? ».

Au bout d'une minute de réflexion, une première réponse émerge, notant le lien entre le rythme de la musique et les déplacements du titre. Pierre tente de préciser sa question : « Mais encore ? ». Nouvelle pause avant de relancer : « Est-ce qu'on ne pourrait pas regarder la

typographie ? Le symbole qu'il y a en haut (un aigle rouge) ». Une fois que les éléments de réponse sont évoqués, les élèves participent plus. Pierre tente de poursuivre l'étude de l'écran : le scrolling, le défilement du titre à l'écran : « ça fait un peu marche militaire » tente une élève. Pierre enchaîne : « Oui, le son fait un peu marche militaire donc le son vient redoubler le truc un peu guerrier que tu as remarqué avec l'aide ». Vient ensuite la traduction du titre, facilement accomplie par la classe. Il ne reste plus qu'à trouver le sujet du jeu en relation avec celui-ci : « La douane » explique la même élève que dans les interventions précédentes, l'une des seules à avoir joué. Elle sait donc le contenu du jeu. Il est à présent temps de démarrer *Papers, Please*. La classe désigne quasi unanimement Louna, la joueuse habituée. Le jeu démarre six minutes après le début du cours : pour l'enseignant, jouer nécessite des prérequis, non pas des connaissances précises sur le *gameplay* mais un ensemble de caractéristiques permettant de situer le jeu dans le chapitre de philosophie et comme une œuvre légitime.

La description de la séance sera découpée en phase de « jeu », où Louna manipule *Papers, Please* au tableau, et en « pause » quand Pierre intervient pour arrêter le jeu et échanger avec le reste de la classe. Je retranscris ci-dessous ces différents instants du cours, parfois sous la forme de rapides prises de note réalisées à partir des enregistrements vidéo.

08.30 - Jeu 1

Elle a du mal à prendre le premier passeport, l'élève qui a déjà joué lui dit de l'emmener à droite, puis elle lui explique comment lui redonner.

Les gestes sont lents et les clics de souris maintenus.

Après le deuxième passeport, elle demande : « et je dois faire ça toute la journée ? », les autres élèves regardent directement l'enseignant qui hésite à intervenir. Il hausse d'abord simplement les épaules avant de, finalement, s'adresser à l'élève :

09.30 - Pause 1

Pierre : Attends, mets pause deux secondes, appuie sur échap, c'est quoi ta question exactement, c'est intéressant ce que tu dis là je crois.

Louna : Bah est-ce que je dois dire oui ou non à des gens, c'est tout ? C'est ça le jeu ?

Pierre : Tu crois ?

Louna : Je sais pas (*rire*)

Pierre : Parce que là ça te fait quoi ? Mettons que ça soit ça

Louna : Bah c'est un peu ennuyant

Pierre : Ok, bah ça c'est intéressant déjà

La classe et la joueuse restent quelques secondes sans réaction.

Pierre : C'est intéressant que ça soit ennuyant... Parce que là tu viens de faire quoi ? Trois fois la même chose, c'est ça ? Et là tu commences déjà à te dire que...

Nouveau silence.

Pierre : Bah que ça va être pénible

Louna : Oui

Pierre : Voilà, bah c'est une très bonne réaction.

Louna : (*rire*)

Pierre : Mais tu souhaites continuer quand même ou non ?

Louna : Ouais

Pierre : Mais pourquoi du coup ?

Louna : Bah essayer de changer un truc

Pierre : c'est-à-dire « changer un truc » ?

Louna : Bah essayer d'accepter quelqu'un qui ne devrait pas y être ?

12 : 00 – Jeu 2

12.40 premier jour terminé

Louna : Alors, qu'est-ce que c'est que cet écran ?

L'élève qui a déjà joué au jeu répond : « c'est ta fiche de paye », elle détaille ensuite les différents éléments en compagnie de l'enseignant.

15.30 Pause 2

L'enseignant fait un point sur la manière de gagner de l'argent, ce qu'elle n'a pas l'air d'avoir saisi. Elle a compris qu'elle n'a gagné que vingt dollars mais Pierre ne lui précise pas que c'est en fonction du nombre de personnes traitées.

16.00 Jeu 3

Pendant qu'elle joue, la classe est totalement silencieuse. Les élèves ne prennent pas en note. La joueuse-experte intervient : « tu as compris qu'il fallait que tu regardes la date du passeport par rapport à la date du jour ? » Plus loin, l'enseignant précise la manière dont on détecte les incohérences dans les papiers d'identité. Elle valide le prochain migrant et Pierre demande une nouvelle intervention.

18.37 Pause 3

Pierre : Là, tu viens de la refuser »

Louna : Ouais... ?

Pierre : Je voulais savoir si tu avais des choses à dire là-dessus ou...

Louna : Bah je sais pas, elle avait l'air suspecte parce qu'elle disait...

Pierre : Ok Donc tu faisais attention à ce qu'elle dit quoi »

Louna : Ouais

19.05 Jeu 4

L'élève poursuit son travail et l'enseignant souligne, avec une autre élève, qu'elle a progressé dans sa maîtrise du jeu, notamment le tamponnage. Rire dans l'assistance. Elle enchaîne avec minutie les autres candidats jusqu'à l'erreur (21.00), notifiée à l'écran.

Pierre : « Ah, c'est intéressant ce qu'il se passe »

Louna : « J'ai mal fait un truc ? »

Pierre lit la notification à l'écran. Ensuite, la prochaine candidate donne un prospectus pour un club de strip tease que la joueuse cache, un peu gênée. La classe et l'enseignant en rigolent.

Louna commence un petit peu à parler en jouant : « C'est vraiment une femme ? »

Pierre lui répond en lui demandant : « Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir si c'est vraiment une femme ? » Elle trouve elle-même la manipulation à faire.

Vient ensuite un attentat qui met un terme à la deuxième journée, et affiche l'écran bilan. Pierre essaye de lui faire remarquer une nouvelle fois son salaire, sauf que celui-ci est le même que précédemment. Il lui fait remarquer que son loyer est aussi élevé que son propre salaire : « est-ce que tu peux continuer comme ça ? » Elle répond évidemment que non. Ses camarades interviennent pour lui faire comprendre que son salaire est indexé au nombre de personnes vues. Ils échangent tous ensuite sur le fait de devoir aller plus vite pour gagner plus d'argent, tout en rappelant les consignes à respecter, ce qu'elle n'avait pas encore bien saisi. Il lui conseille ainsi de mieux lire.

Début d'une nouvelle journée dans le jeu : elle s'apprête à faire une erreur mais la classe intervient pour lui indiquer. Elle fait une erreur, notifiée à l'écran. Pierre : « Tu comprends pourquoi ? ». Un autre élève explique que la photo d'identité ne correspond pas au visage du migrant.

32:52 - Pause 4

Pierre : Mets pause pour voir, j'ai entendu une respiration caractéristique de quelqu'un qui a quelque chose à dire ». Le dernier cas semble être un cas qui interroge la morale : elle aurait pu la laisser rentrer car le personnage lui expliquait qu'elle s'était trompée en remplissant la fiche. Pierre : « On commence à être dans une tension qui est celle qui nous intéresse là »

36.05 - Jeu 5

Nouvelle erreur. « Là, en plus, tu ne comprends pas pourquoi tu l'as pris » souligne le prof. Pierre : « Mets pause », il revient avec elle sur l'une des modalités de *gameplay* qu'elle n'a pas vu.

36:40 - Pause 5

Il lui demande ce qui cloche dans ces dernières réponses. Devant son silence, il essaye de mettre le reste de la classe à contribution : « vous pouvez l'aider si vous voulez ». L'autre joueuse-experte donne la réponse : Louna n'a pas remarqué la carte des différentes régions du monde fictif de *Papers, Please*. Elle doit les prendre en compte pour vérifier leur origine.

37.30 - Jeu 6

Voilà qu'arrive l'un des personnages récurrents du jeu, celui qui se présente sans aucun papier, provoquant rires et incompréhensions sur la démarche à suivre.

Louna : Il m'a fait perdre de l'argent lui

Pierre : C'est une réflexion très intéressante ça

Au moment du salaire, Louna constate que l'un des fils est malade : pour le soigner, il faut donc payer des médicaments.

Début du quatrième jour : une nouvelle règle plus stricte est ajoutée. L'experte du jeu lui précise un élément au niveau des dates à comprendre. Elle se débrouille mieux sur les cas suivants. Les clics sont plus rapides.

44.20 Pause 6

Pierre : Qu'est-ce que tu en penses de ce gars-là ? Enfin, qu'est-ce que vous en pensez ?

Il s'adresse à elle puis au reste de la classe. Il leur rappelle que le dernier cas avait insisté pour passer même s'il n'était pas en règle.

« Entre lui et toi, il y a quelle relation ? » Une élève répond « de supériorité ».

Pierre : « Ok mais qui est donné par quoi ? Pas par la nature. » Il essaye de leur faire dire que la source de légitimité provient de l'état, mais la classe peine et tourne autour.

Louna : Je l'ai fait rentrer pour l'argent (rire de la classe)

Pierre : Ok mais dans quelles mesures est-ce une raison suffisante ?

Une élève explique que c'est par rapport à sa famille.

Il essaye de la faire culpabiliser sur son choix. Rire.

Pierre : ça te met mal à l'aise ?

Louna : oui

48.40 - Jeu 7

Instant très court, elle n'a le temps de cliquer que sur le bouton d'appel.

48.50 - Pause 7

Pierre revient sur un dialogue qui vient de passer.

49.20 - Jeu 8

Le prof prend des notes, pas les élèves

Pierre : Qu'est-ce que tu ferais, toi ?
Louna répond qu'elle respecterait les règles.

51.50 Pause 8

Pierre sollicite la classe : qui aurait validé son choix ?

Il lui rappelle l'acte du terroriste et qu'en gros, il y a des raisons derrière chacun des choix et qu'ils ne sont pas souvent les mêmes.

54.20 - Jeu 9

Pierre : Je te laisse travailler

Pendant qu'elle vérifie certains papiers, il l'interrompt pour lui poser une question : « pourquoi tu fais ce que tu fais ? » Sauf qu'elle a l'air de se tromper et la classe lui rappelle. Une nouvelle fois, le prof lui fait remarquer un point de *gameplay* (les pays de provenant des migrants) qu'elle n'a pas pris en compte. Louna souffle : « il y a beaucoup trop de trucs à lire ».

57.20 - Pause 9

Pierre revient sur cette dernière phrase. Le temps lui est compté car imparti et le temps c'est de l'argent. Ce sont les autres élèves qui participent : « Tu as trop de choses à faire un peu de temps ». Pierre les coupe : « ça ne vous rappelle pas un cours que l'on a fait ça des fois ? Le cours sur le travail, la souffrance au travail »

58.50 - Jeu 10

Louna est très concentrée mais elle se fait interrompre par une élève : « pourquoi tu veux refuser ? » Elle fait ce que la classe lui dit de faire mais sans être convaincu. La réponse semble bonne mais elle prend une pénalité quand même.

1.00.50 - Pause 10

Pierre : « t'es pas un peu énervée alors que tu as fait ce que le règlement te demandait de faire ? » Elle semble fatiguée. Il lui explique qu'elle peut faire des erreurs tellement y'a de paramètres à gérer, que le jeu pousse à ça.

1.02.20 - Jeu 11

Le petit plaisantin revient avec d'évidents faux papiers. La classe rigole. Une élève lui propose quand même de le laisser passer. Elle le refuse et suit les règles.

La fiche de salaire du 3ème jour arrive et est très dure. Il lui détaille les choix possibles et hiérarchise les besoins. Ainsi que le fait de donner des priorités, ça vous pas penser à quelque chose ? Le dilemme du tramway.

Le prof retourne au tableau pour faire le schéma, tout en coupant la musique.

Après discussion sur le choix des personnes à soigner en priorité, Pierre demande un vote à main levée pour savoir qui est d'accord. Satisfaction de la joueuse.

1.10.30 - Pause 11

Il lui demande de mettre pause mais ne donne pas de raison. Elle comprend, par habitude, qu'elle doit expliquer son choix. Le prof essaye ensuite d'étayer son choix.

1.12.40 - Jeu 12

Le personnage recherché apparaît à l'écran. La classe réagit et lui montre l'erreur sur les papiers. Le bouton pour l'emprisonner apparaît et le dilemme qui va avec : cliquer ou pas ? Pierre insiste en intervenant : « que vas-tu faire ? » Les autres élèves rajoutent du stress « mets pause si tu réfléchis car tu perds du temps. » Elle appuie. Le reste de la classe valide son choix. Un cas particulier se présente à la frontière. Pierre : « est-ce que tu n'es pas en plein suspension du jugement là ? » Il lui demande de faire pause.

1.17.30 - Pause 12

Pierre : Qu'est ce qui te dérange ?

Louna : C'est peut-être une femme

Une autre élève lui dit de suivre les règles, ce qu'elle fait.

1.18.30 - Jeu 13

Elle maîtrise encore mieux les mécaniques. Ça va plus vite. Le signal de fin de journée l'agace. L'élève experte lui conseille de ne pas discuter avec les migrants pour aller plus vite et gagner du temps.

Pierre : « Moi je trouve que vous avez une discussion intéressante : pourquoi tu les interrogues ? »

Louna : Il y a le bouton « interroger » donc je le fais.

Une élève rajoute qu'on perdu rapport humain et pas seulement gagner du temps. Une autre élève explique que de toute façon on nous oblige à le faire : Pierre lui rappelle le cours de ce matin sur la notion de morale. Pierre fait remarquer qu'elle joue mieux, qu'elle va plus vite, mais tout en lui rappelant le contexte. Ce n'est pas « elle joue mieux » mais « elle prend ses marques dans le box ». « Plus tu joues, plus tu gagnes en rapidité ». La joueuse reste assez taiseuse.

La nouvelle consigne qui apparaît à l'écran fait râler Louna, Pierre le souligne tout de suite. Il lui redemande de mettre pause.

1.25.00 - Pause 14

« Vous vous souvenez le nombre de lois publié en contexte nazi ? Jusqu'à l'exclusion des juifs. Ça se compte en millier, on rajoute des choses petit à petit »

1.26.20 - Jeu 15

Elle reçoit un message secret de la part d'un personnage qui tente de passer la frontière.

1.27.00 - Pause 15

Le prof lui demande de réexpliquer le contenu du message puis ajoute : « ça va ou tu veux arrêter de jouer ? » Personne ne se désigne. Elle souhaite continuer.

1.28.20 - Jeu 16

Elle rappele mais le prof intervient immédiatement.

1.28.30 - Pause 16

Pierre : mais ça te fait plaisir ou pas ? C'est pas une souffrance ? »

Louna : Oui oui ça va.

1.28.40 - Jeu 17

À peine revenu au jeu, il lui demande encore de mettre pause.

1.29.00 - Pause 17

Il veut varier : il lui demande de verbaliser pour un cas.

1.29.20 - Jeu 18

« Bah là il a juste le permis d'entrée, alors je vais... prendre ça... et là je fais là... Et du coup je le refuse parce qu'il n'a pas son passeport. » Mais elle semble bloquer sur la suite à faire : « Bah rends lui ses papiers » Elle avait oublié.

Elle verbalise à nouveau pour le cas suivant : Elle ne dit rien sur ses manipulations à l'écran pendant quelques secondes avant de se rappeler : « Oups pardon, donc là je regarde si son prénom il est bon, je regarde si son passeport il est bon, je vérifie même si c'est une visite pour deux semaines, après je regarde les dates d'expiration » Elle semble avoir du mal à verbaliser ce que l'on fait à l'écran.

Mais Pierre intervient : tu vérifies par rapport à quoi ?

Louna : Bah par rapport à ce qu'il a dit. Donc là c'est bon et là c'est bon. Et je valide.

Une élève surveille le nom mais la joueuse ne retient pas cet élément.

Retour du personnage récurrent, tout le monde le reconnaît. Certains élèves demandent un peu de gentillesse mais elle le refuse à nouveau.

1.32.30 – Pause 18

Il lui demande combien de personnes elle a vu depuis le début. Il lui explique que les allers et revenus de ce personnage donne une certaine humanité au jeu. Certains élèves réagissent pour le laisser passer.

1.33.40 - Jeu 19

Elle refuse un homme qui aurait dû normalement passer.

1.34.10 - Pause 19

Pierre : Tu as fait exprès de faire une erreur.

Une fille : Tu aurais pu laisser passer le papy (personnage récurrent)

Là, Pierre rajoute : « elle t'interroge sur une notion de la justice que l'on n'a pas vu que l'on appelle l'équité ». Il fait référence aux règles : « ça ne vous rappelle pas un truc ça ? »

« Kant » explique une élève. Pierre rajoute que Kant ne fera pas exception à la règle.

Une élève essaye d'appliquer la réflexion : « ça veut dire si on laisse passer ce personnage, on doit en assumer les conséquences derrière [...] du coup ça leur fait du mal ça fait du mal à l'humanité et du coup il faut assumer les conséquences et est-ce qu'on est prêt à assumer ces conséquences... »

Pierre : on atteint un level très intéressant

(le mot « *level* » amuse les filles du premier rang)

L'enseignant fait un rappel de Kant. Pour ensuite revenir vers le jeu et le lien avec le cours, « là ce que fait le monsieur en étant proxénète, c'est immoral au sens Kantien parce qu'il va traiter une prostituée comme moyen » donc toi tu condamnes le mec parce qu'il n'est pas Kantien alors que toi même tu ne l'es pas en faisant ça ».

Louna : Non, je le condamne parce qu'il oblige les femmes à se prostituer »

Pierre : Oui on est d'accord

Il réexplique Kant : « est-ce que je dois respecter la règle ou rejeter ce type parce que lui est immoral c'est ce qu'on disait ce matin, conflits de loi. On peut rajouter une deuxième strate là-dedans »

1.39.00 - Jeu 20

Il reste trois minutes.

Elle valide un passeport mais une élève conteste. La joueuse sait qu'elle se trompe mais l'argument du personnage du jeu la convainc : « Oui mais il veut vivre avec sa femme ». Au fur et à mesure de sa compréhension du jeu, elle commence à prendre des initiatives. L'annonce de la proche fin du cours fait que les élèves commencent à ranger les affaires, et Pierre estime que « l'on peut arrêter là ».

Deuxième demi-groupe

Pierre présente le jeu, le titre apparaît. Il précise que c'est le troisième jeu de l'année. Il explique ce qu'il veut faire avec le jeu : faire une transition entre le cours de moral et le cours de politique. Il explique plus que pour le premier demi-groupe. Il passe à l'analyse de l'écran-titre. L'aigle est tout de suite noté. L'élève se lance dans l'explication du titre : « c'est une phrase que l'on entend lorsque que l'on se fait contrôler ».

Pierre : « La typographie vous évoque quoi ? » Silence comme pour la première classe...sauf pour une élève : référence à des images de propagande, « quelque chose de soviétique ». Les élèves commentent également la musique.

« Maintenant, faut jouer, comme d'habitude, si vous voulez jouer, vous venez »

Cette fois la joueuse habituelle refuse, une autre arrive. Alexia joue au jeu vidéo. Elle dit connaître le jeu mais sans y avoir joué.

6.22 - Jeu 1

L'introduction passe sans intervention de l'enseignant qui demande cependant à la joueuse de lire la première page d'instruction. Elle poursuit la lecture à voix haute du passeport du premier. Elle comprend tout de suite le maintenir/cliquer pour déplacer les documents. Elle ne trouve pas comment valider. Les autres élèves l'aident à trouver le bon bouton. Elle va beaucoup plus vite. Le deuxième cas arrive et n'est pas en règle. Toutefois, elle est tentée de le laisser quand même passer.

« Tu dois faire ton travail » intervient un garçon au premier rang.

09.40 Pause 1

Pierre : Bon, là ça démarre tout de suite mais ok.

Il expose les deux points de vue puis, laisse vivre la conversation. Une autre élève : « que se passe-t-il si on refuse ? » Pierre reprend les reines des échanges : « pourquoi tu aimerais le faire passer dans l'idée ? » L'élève : « Parce qu'il n'y a pas de raison de le refuser à part le fait qu'il soit étranger ». Le thème du jeu est repéré, l'immigration.

12.55 - Jeu 2

Pierre : De toute façon, c'est elle qui joue.

Le fait de dire que celle qui joue décide ne sera jamais respecté ou presque des deux séances.

13.55 - Pause 2

L'enseignant reprend deux réactions entendues : « Tu aurais pu tester en laissant passer le gars d'avant » et « faut aussi découvrir les possibilités du jeu ». La joueuse veut essayer de les refuser pour voir ce que ça fait.

14.42 - Jeu 3

Alexia : Il y a que ça dans le jeu monsieur ?

14.52 Pause 3

Elle estime que ce que les gens vont dire ça va influencer nos choix. Le jeu leur semble aussi ennuyeux. J'entends « c'est pas un jeu ça ». Cet aspect ennuyeux du jeu est ramené au cours sur le travail.

16.18 Jeu 4

Arrive l'écran de fiche de paye. Ce groupe comprend plus rapidement que le salaire est indexé sur le nombre de personnes. Le prof lui fait comprendre que, du coup, il faut qu'elle soit rapide. Elle valide sans attendre les consignes du prof ou de ses camarades.

20.25 Jour 2

Elle refuse quasi automatiquement le premier candidat. Elle reçoit donc le premier avertissement de sa hiérarchie. Les cas ensuite s'enchaînent rapidement avec toujours une discussion de fond.

25.45 Pause 4

L'enseignant revient sur une phrase prononcée par une élève « pourquoi on laisse passer les étrangers et non pas les prostitués ? »

Pierre explique que quelque chose n'a pas été compris. Cela ne l'empêche pas de repartir sur la morale.

27.30 - Jeu 5

Arrive le moment l'attentat. Elle remarque tout de suite qu'elle a gagné plus d'argent que la dernière fois et comprend pourquoi. Un élève demande pourquoi on obéit au changement de lois tous les jours « sans savoir pourquoi »

Une élève déclare : « Plus ça va, plus c'est compliqué »

32.05 - Pause 5

La réaction par rapport à l'attentat dans le jeu déborde vers la situation française actuelle.

Pierre : « Trop de sécurité, moins de liberté... » Il réfléchit à haute voix là-dessus et place la définition de l'état qui sera l'objet du prochain cours.

Une élève relance : « quand vous allez dans un centre commercial, quand on fouille votre sac... » L'autre répond avec une anecdote sur un contrôle au faciès.

Une autre : « Oui mais si tu n'as rien à te reprocher »

Pierre reprend la parole. Il valide souvent les propos des élèves en disant « c'est une bonne remarque » « c'est une remarque intéressante »

43.00 - Jeu 6

« On y retourne ? Allez au boulot »

Le temps de pause ayant été très long, elle oublie sûrement certaines règles, ce qui lui fait faire une erreur dès la première personne.

43.50 - Pause 6

Pierre : Tu peux remettre pause mais on va faire très très vite. Tu te sens coupable ?

Alexia : oui » (en surjouant)

Pierre : Vraiment ?

Alexia : Bah non, c'est un jeu

Pierre insiste et elle semble accepter de se dire qu'elle est coupable et que cela a eu un effet sur la vie de la personne. Il rebondit sur une de ses phrases :

Alexia : j'ai du mal à me projeter

Pierre : Pourquoi ?

Alexia : Il y a du monde et je sais que c'est un jeu donc...

Pierre : Tu sais qu'il y a des philosophes pour le dire ça, il y a des philosophes pour dire que jouer, c'est toujours savoir que l'on joue. Jouer c'est d'abord être dans un jeu, faire comme si, mais jouer c'est aussi savoir que l'on joue » Ici ce qui est intéressant, c'est que »...

Il essaye de leur faire parler d'immersion, du fait que l'on ne peut pas se projeter dans la personne parce qu'on ne le voit pas. Il explique que la culpabilité en jeu ne sera jamais la culpabilité réelle. Du coup, ça lui permet de revenir vers le concept de morale, dans le sens qu'il y a toujours une morale derrière la culpabilité.

47.10 - Jeu 7

Elle prend des décisions sans attendre les conseils des autres.

50.30 - Pause 7

Pierre : Tu te sens débordée là ? Ça c'est intéressant.

Alexia : Je me sens stressée

Une élève au premier rang textote en même temps mais elle participe également souvent à l'oral. Alexia explique qu'elle fait des erreurs à cause de ça. Pierre rajoute encore qu'il y a un également de *gameplay* qui n'a pas été compris et qu'il l'expliquera à la fin de la journée du jeu. L'élève scolaire comprend tout de suite : « tu vas être dans l'automatisme ».

Pierre essaye de faire comprendre à la joueuse l'aspect répétitif du jeu, et que le temps de délibération morale va se restreindre au fur et à mesure que les consignes de jeu augmentent.

52.50 - Jeu 8

Pierre se lève et lui montre le manuel d'aide intégré dans le jeu : « je vous le montre parce que vous êtes passées trop vite sur certaines instructions »

Ensuite, sur une autre phase de jeu, elle est une nouvelle fois pas d'accord avec les autres sur la décision à prendre. Beaucoup d'échanges sur les choix prioritaires à faire sur l'argent. Alexia donne son premier avis : prioriser la nourriture pour tous et le médicament pour le fils malade passera plus tard. Pierre rebondit : « ça vous penser à quoi ? » « L'utilitarisme ! » répond une élève. Pierre se lève et va au tableau rappeler le « dilemme du tramway » en faisant un schéma. Premier appel au calme, avec une petite tape sur la table

Pierre rappelle les différents types de morale travaillés lors du cours du matin pendant qu'Alexia pratique le jeu. Chaque décision ensuite dans le jeu est prise avec beaucoup de discussion. Le garçon au premier rang dit quelque chose qui fait tiquer Pierre, suffisamment pour faire pause.

1.04.00 - Pause 8

Un garçon de la classe : « Moi c'est vrai que les jeux vidéo je n'aime pas beaucoup ça et j'ai un ami qui aime beaucoup, et je prends du temps à le regarder et forcément, je joue pas, et ça me rappelle ça »

1.04.30 Jeu 9

Alexia se trompe en validant, puis elle remet un tampon de refus, Pierre ne savait pas que c'était possible et apprend donc un aspect du jeu encore inconnu pour lui. Ensuite cas d'une femme voulant rejoindre son mari, mais qui n'est pas en règle, agite la classe.

1.05.45 - Pause 9

Pierre interpelle une élève : « Je t'ai entendu dire bichette moi ça me suffit pour me dire qu'il y a un problème ». Un débat débute entre les élèves sur le cas.

Pierre précise : « On a une matrice de dilemme... » et développe les notions de morale travaillées le matin-même. Pendant ce temps, on entend Alexia dire : « moi je ne suis toujours pas dans le jeu donc je sais pas ». Une élève qualifiée de très scolaire par son enseignant en entretien, Léa, prend de la hauteur en disant que l'avatar du joueur n'a peut être pas choisi d'être là, c'est-à-dire douanier. Il a gagné à un tirage au sort.

1.12.20 - Jeu 10

Pierre lui demande de verbaliser mais pas mal de débat et de désaccords entre élèves prennent plus de place.

1.13.40 - Pause 10

Pierre effectue un léger rappel à l'ordre. Il parle ensuite de l'impératif d'action du jeu vidéo, quelque chose qui a déjà été vu en classe. Une élève note le double dilemme : celui interne au jeu et celle de la joueuse en classe qui doit gérer ses propres décisions et celles de la classe. La joueuse acquiesce tout de suite. Pierre parle de ça comme d'un « gros problème car elle choisit sous le regard des autres »

1.15.50 - Jeu 11

Alexia change de choix car elle est influencée par la discussion de ses camarades

1.18.00 - Pause 11

Alexia avoue qu'elle laisserait bien rentrer ce migrant parce qu'« il n'a pas l'air méchant, il est rigolo ». Pierre finit par interpréter lui-même : « Donc tu vois le genre de stratégie mis en place par le jeu pour te questionner »

1.19.10 - Jeu 12

Elle fait une erreur. Une élève est allongée dans un rang du fond. Ensuite, le débat fait rage pour un nouveau cas : Alexia peut mettre en prison un migrant qui n'a pas ses papiers, ce qui oblige Pierre à demander une nouvelle pause.

1.22.00 - Pause 12

Pour se faire entendre, Pierre se remet debout et essaye d'étayer le débat : « Qu'est-ce qu'il y a de plus dans la détention que dans le simple refus de le laisser entrer ? »

1.26.00 - Jeu 13

Pierre réfléchit à haute voix : « j'aurai peut-être dû faire voter » les élèves pour valider ou non le choix. Le criminel potentiel du jeu, que la hiérarchie nous demande de rechercher, est repéré Elle le met direct en prison, raison suffisante pour le prof d'enclencher la pause.

1.30.20 - Pause 13

L'une des élèves les plus engagées depuis le début rebondit sur le fait que le suspect soit dénoncé dans la presse pour remettre en question la presse en générale. Gros débat ensuite, Pierre est obligé de recadrer. Il sent quand même la nécessité de revenir sur les propos sur la presse. Les derniers cas montrent qu'une certaine routine s'est installée.

Entretien pré-observation avec Pierre

RV : Tu peux me rappeler ton parcours professionnel en tant qu'enseignant ou si tu as fait un autre métier avant...

- Non non j'ai pas fait d'autres métiers avant j'ai fait des études après j'ai passé l'agreg' et j'ai enseigné directement

RV : D'accord, pour quelles raisons tu es devenu enseignant ?

Non bah heu... Je voulais pouvoir continuer à étudier dans le cadre de mon boulot donc enseignant ça me paraissait pas mal et puis heu j'ai toujours bien aimé l'idée de faire des cours, avoir un contact des élèves tout ça donc ça s'est imposé un peu à moi enseignant. J'ai pas réfléchi plus que ça.

RV : Ok, t'as connu quel type d'établissement jusqu'à présent ?

J'ai eu que deux postes donc un premier à Dunkerque, j'étais dans l'académie de Lille à Dunkerque, dans un lycée qui était à dominante technologique un peu sinistré socialement sans que ça soit non

plus complètement la misère mais disons public grosso modo à dominante on va dire voilà CSP moins tu vois des élèves comme ça mais très sympas quand même c'était pas du tout invivable et là du coup ça fait un peu plus de 5 ans que je suis dans un énorme lycée dans lequel tu vas venir où là on a un public très très...enfin ya 2200 élèves quoi donc un public évidemment très varié et heu bah voilà je sais pas comment qualifier ce bahut sinon que la situation devient un peu plus tendu ces derniers temps probablement que notre recrutement en seconde devient plus problématique on a des élèves plus difficiles éventuellement cette année en seconde et en première aussi. C'est pas un bahut difficile en soit mais voilà c'est surtout un très gros lycée

RV : Alors pour arriver à la séance de la semaine prochaine, est-ce que tu peux m'expliquer le déroulement prévu en fait

- Pas complètement hein parce que j'ai pas encore préparé encore mais heu en gros l'idée c'est que... j'hésite encore mais je pense que ça sera *Papers, Please* le jeu qu'on va employer. Donc l'idée là c'est qu'ils sont dans un cours de philosophie morale en fait il leur reste deux grandes notions, en fait faut déjà que je t'explique le programme de philo, comment il fait à peu près parce que... il est fait par grandes notions par thèmes en fait dans lesquels t'as des notions et donc on en a fait pas mal parce que l'année est avancée et ils nous restent les thèmes de la morale et de la politique.

Et donc à l'intérieur de la morale tu as d'autres notions comme le devoir, le bonheur etc et puis à l'intérieur de la politique t'as des notions comme l'état, la société...tout ça. Et donc ici, c'est les deux thèmes qui leur restent morale et politique du coup *Papers, Please* c'est pas mal parce que j'espère arriver à entraîner des questionnements dans les deux sphères alors déjà dans la sphère morale parce que là on est en plein dans le cours de moral donc ça veut dire ici qu'on va expliquer les dilemmes qui sont présentés dans *Papers, Please* donc heu y'en a pas mal, j'ai déjà essayé de repérer les jours que l'on peut jouer pour rencontrer tels ou tels dilemmes, donc c'est bien c'est scripté donc ça veut dire qu'on est à peu près sûr de tomber sur des trucs là le but si tu veux c'est d'abord un but peut être d'illustration, d'exemplification parce qu'on aura travaillé en amont les théories morales qui peuvent les aider à réfléchir sur les dilemmes.

Donc ça veut dire ici qu'il va s'agir pour eux de savoir s'ils sont plus côté de l'utilitarisme plus du côté des morales qu'on appelle déontologiques et tout ça et en fait il s'agit ensuite pour eux d'essayer d'éclaircir les arguments qui les font choisir donc est-ce que c'est des arguments liés au sentiment parce que dans notre cours, c'est déjà fait, on a déjà travaillé sur l'idée que la moral pouvait être fondé sur les sentiments et puis est-ce que c'est pas des arguments rationnels et donc du coup est-ce qu'ils sont capables de recourir à des théories morales canoniques on va dire en philo.

Ça c'est pour le côté morale, le côté politique est très intéressant aussi et là ça sera plutôt le jeu est pas exploité du tout de la même manière parce que la politique on l'a pas encore abordé donc ça va être savoir s'ils sont capable de repérer déjà le conteste dystopique qui peut être intéressant du point de vue de ce que fait l'état à la liberté par exemple donc ça est-ce qu'ils sont capables d'en avoir l'intuition alors c'est possible parce que on a déjà un peu parlé de Fahrenheit 451 à un autre moment de l'année on a déjà parlé de totalitarisme aussi à un moment. Donc peut être qu'ils sont capables d'avoir ces idées là au moment du jeu, de pouvoir les mobiliser et puis j'aimerais les emmener aussi du côté d'une notion qu'on a déjà vu il y a longtemps donc c'est déjà une perspective de révision parce qu'il reste quand même un mois, un mois et demi avant l'examen final quand même donc c'est la notion de banalité du mal chez Arendt parce qu'on fait ce jeu ça te place un peu dans la peau d'un fonctionnaire qui doit bien faire son travail et donc on est un peu dans ce qu'Arendt décrit quand elle parle d'Eichmann au moment de son procès en 1961 et de savoir en fait d'où vient le mal quelque part donc en fait ce qui est bien c'est que c'est, pour moi, à cheval entre moral et politique, c'est pas mal.

Après Orwell peut être pas mal aussi parce que...alors *Papers, Please* je l'ai jamais fait dans le cadre d'un cours je l'ai fait dans le cadre d'une conférence donc je vois à peu près que ça peut être intéressant mais Orwell j'ai déjà fait une séance avec l'année dernière et heu... c'était pas mal sauf que le jeu est en anglais comme du moins à ma connaissance y'a pas encore eu de traduction française donc là c'est un peu plus complexe parce que c'est un jeu énormément à texte où en gros on bascule les infos d'un côté de l'écran à un autre quoi mais quand même c'était vraiment vraiment intéressant ce qu'il s'est passé sur Orwell parce qu'on était vraiment dans le cadre d'un cours sur la dystopie donc j'avais vraiment pris la dystopie comme notion centrale pour aborder les termes la politique les libertés tout ça et heu là les élèves ont commencé à jouer parce que bon là mon petit soucis c'est toujours le même c'est qu'il y en a un qui joue et les autres qui regardent parce que moi j'emmène mon PC j'ai pas 15 pcs pour que les élèves puissent jouer tous du coup bin y'en avait un qui jouait qui essayait de

faire ce qu'on lui demandait en bon fonctionnaire zélé et puis à un moment y'en a un qui commençait à dire « *écoutez, je sais pas si ce que l'on fait c'est tout à fait moral...* » et du coup bah à ce moment-là s'est créé un débat qui a un peu arrêté le jeu mais que j'ai trouvé très intéressant et à ce moment-là c'est pas que le cours s'est fait tout seul mais presque du coup chacun défendait son point de vue et là on est pile dans les compétences qui nous intéressent nous c'est-à-dire l'argumentation quoi donc voilà, mais je pense que ça sera *Papers, Please* ...

RV : Je reviens sur Orwell parce que, ça se passait comment en fait ? L'élève jouait et les autres lui donnaient les directives ?

- Ouais c'est ça les autres commentaient ce qu'il était en train de faire, s'il avait raison ou s'il devait aller chercher des infos et puis à un moment donné ya cette opposition forte entre un gamin qui a dit ... parce qu'à la fin du chapitre 1 il faut accuser la meuf en fait, la femme qui est en train d'être surveillée, il faut l'accuser et lui dire, 'fin il faut décider si oui ou non on pense qu'elle est responsable de l'attentat et heu du coup bah pour certains, ça faisait aucun problème elle était responsable donc ils ont commencé à dire « bah ouais elle est responsable » et il y en a un qui a dit « bah ouais mais là on n'est pas sûr...c'est pas parce qu'on laisse des traces derrière nous »... et ça c'était un aspect intéressant aussi, les faire réfléchir à leur utilisation des réseaux sociaux parce que ça simule des réseaux sociaux, des conversations MSN des trucs comme ça

RV : Oui parce que j'ai fait cette mission tout à l'heure, j'ai joué une petite heure en fait j'ai fini le truc...j'avais pas l'impression qu'il y avait le choix justement...

- Bah nous, on l'a fait, plusieurs fois avec les gains et si si ya le choix, c'est-à-dire qu'à la fin de la première mission, on peut tout à fait dire « j'accuse pas la femme quoi » et je la laisse libre de ... ou alors j'ai rêvé de ça et ça me fait douter (*rire*)

RV : non non mais peut-être, mon anglais est vacillant donc je n'ai peut-être pas tout saisi au niveau de l'histoire mais...

- Mais en même temps, tout le jeu te pousse à l'accuser

RV : Ouais ouais clairement

- et on est dans une phase du tuto qui nous place dans une position d'obéissance et ça c'est pas mal pour les libertés, du coup le gamin confond l'exigence du tuto ou le jeu te demande d'apprendre ce que tu vas devoir faire et l'idée d'obéissance quoi c'est-à-dire ton obéissance est-ce que tu la donnes librement ou est-ce que t'obéis sans savoir que tu obéis et du coup tu fais n'importe quoi donc ça justement, pour réfléchir à ce que c'est un tuto et à ce que ça peut...et dans quelle position ça met le joueur, c'est intéressant

RV : Je reviens sur un petit détail, tu as dit que tu avais parlé de *Papers, Please* en conférence, c'était dans quel cadre ?

- Alors en fait je participe à l'université populaire de Vienne, de l'endroit où ya mon bahut quoi mais du coup là j'ai fait une conférence sur jeux vidéo et liberté au mois d'avril là, c'était ya pas longtemps

RV : Donc finalement, tu vas te tourner vers *Papers, Please* pourquoi ? Parce que le choix de la langue avant tout ?

- non non, parce que y'a plus de notions qui sont concernées à mon avis directement ya plus de notions qui sont abordées par les élèves en ce moment donc ça sera plutôt ça, mais à mon avis les deux sont intéressants, à peu près pour des raisons similaires.

RV : Tu penses découper le volume horaire comment en fait ? Combien de temps ils jouent... ?

- Bah ça je sais pas, c'est ça que je sais pas encore dire, parce que je pensais refaire le jeu histoire de voir si ils peuvent commencer, faire la première journée, puis la deuxième, puis la troisième et je crois qu'au bout de la 4ème y'a un premier dilemme qui arrive donc est-ce qu'on a le temps de faire les 4 journées quitte à faire une journée par joueur, c'est possible aussi

RV : Mais là, tu as combien de temps devant toi ?

- Une séance de deux heures et en groupe en plus donc ça veut dire qu'il y aura 15 élèves donc ça c'est pas mal parce que j'ai le luxe d'avoir des horaires dédoublés avec mes TL donc chaque fois que je fais une heure jeu, je prends les heures en groupe.

(Échange sur l'organisation de ma venue : j'apprends que je peux assister aux deux séances en groupe dans la même journée)

RV : Tu as fait d'autres séances avec jeux vidéo à part Orwell ?

- Ouais ouais je commence à en avoir pas mal là, j'exploite beaucoup *The Stanley Parable* parce que c'est quasiment un cours de philo en jeux vidéo y'a pas ... y'a pas grand-chose à rajouter dans le jeu, je trouve que les notions y sont déjà d'elle-même et puis récemment on a fait un travail sur *Even Zero* parce qu'on a travaillé sur le langage, c'est un jeu de (???Studio) dans lequel tu es dans une station spatiale et tu peux faire que parler à une IA tu peux t'en sortir et ici la question que je leur ai posé, c'est de savoir si on pouvait dialoguer avec une machine parce que justement la tentative que la machine a pour imiter le dialogue humain est une tentative qui est naturellement satisfaisante pour le moment c'est-à-dire qu'elle est imparfaite et du coup en même temps qu'il devait partir de ce constat qui est quand même un constat qui est assumé par le jeu et par les créateurs du jeu c'est à dire que « Oui on n'a pas fait une IA parfaite qui parle » parce que de toute façon personne ne le fait ça et bin c'était d'analyser les relations avec la machine et même des relations intéressantes y'a un moment notamment où la machine fait comme si elle essayait de tisser avec le joueur des relations un peu amicales un peu affectives, donc il s'agissait pour nous d'utiliser ça pour regarder qu'est ce qui implique la communication humaine en général, quelles sont les différents éléments qui composent la relation humaine par le dialogue en fait et du coup l'idée aussi c'est de savoir si le langage pouvait être un outil de communication ou s'il pouvait être plus que ça, c'était vraiment des séances intéressantes parce que en même temps y'a une énigme en fait donc les élèves sont pris par l'énigme et du coup ils avancent et ils sont pris aussi par leurs habitudes de joueurs parce que là j'ai fait jouer des jeunes qui sont visiblement avec une habitude de jeu et du coup ils cherchent dans le décor, c'était amusant de voir leurs habitudes de joueurs se heurter au fait que là bah non, il faut parler avec l'ordi pour s'en sortir donc c'était intéressant .

RV : Tu as peut-être pas démarré ta carrière en utilisant des jeux vidéo, ces notions tu les travaillais comment ?

- Bah beaucoup beaucoup avec le cinéma, j'ai vraiment toujours bossé avec le cinéma, ça par contre depuis le début et puis il a vraiment fallu *Stanley* pour que dans ma tête, je me suis dit « Bah en fait on peut faire du jeu vidéo sans forcément montrer le jeu vidéo sans le jouer », parce qu'on peut aussi prendre un *let's play* sur Internet ou faire un *let's play* soi-même et le montrer et ça je voulais pas parce que, bah parce que c'est pas un jeu du coup, donc autant montré un film quoi. Donc j'ai beaucoup fait avec des films, des films où y'a des dilemmes moraux bah y'en a plein, même la littérature aussi, les dilemmes dans la littérature, le théâtre... J'ai pas mal fait ça, avec les séries Tv aussi ce qui marchait pas mal parce que j'essayais de prendre des séries qui étaient des séries du moment et puis qu'eux pouvaient voir et du coup bah à un moment donné y'a 3, 4 ans j'ai commencé à utiliser des jeux vidéo

RV : Et donc ça serait Stanley Parable le déclic de tout ça ?

- Ouais complètement parce que là je me suis dit, y'a un cours dans le jeu donc essayons de le faire et de voir si l'élève est capable de se saisir du contenu philosophique dans le jeu, au départ c'était ça quoi

RV : Mais c'est parce que t'es joueur toi-même ?

- Ouais complètement, même...j'essaye de mettre de l'intensité dans cette pratique ouais, alors j'ai pas bien le temps parce que... bah j'essaye de le faire régulièrement

RV : Dans le but justement de tes cours ?

- Non non pas immédiatement mais bah si ça peut servir c'est bien, mais d'abord pour moi quoi

RV : Tu peux me citer des genres de jeu préférés ? Pas que de jeux vidéo d'ailleurs

- En fait ça a commencé avec un CPC 464 comme bien des gens de mon âge donc j'ai joué à *Manic Miner* je me souviens, un *plateformer* 2D où il fallait éviter les bonhommes et attraper les clés, et puis après j'ai eu une NES avec mes frères donc bah *Mario*, l'affreux *Tortues Ninjas* super dur tout ça, et ensuite j'ai lâché le jeu vidéo pendant un moment après être parti de chez moi et puis j'ai été étudiant et j'ai découvert *Morronwind* quoi et là pour moi c'était un gros choc, j'ai passé des heures et des heures là-dessus, et du coup je suis resté dans le RPG pendant très longtemps et puis après je me suis mis à jouer à d'autres trucs, j'ai eu une grosse période de *Versus Fighting* [jeu de combat] au moment de

l'arrivée de *Street Fighter IV* et puis après les *Walkings Sim* [jeu narratif où l'une des actions principales est simplement de marcher] j'ai tout de suite adhéré à cette idée parce qu'en fait je m'intéresse après à la manière dont le jeu vidéo peut transformer la narration ou engendrer des formes nouvelles de narration donc le *walking sim* pour ça c'est pas mal et puis même la production indé en général m'intéresse pas mal justement, parce que ça me paraît être un endroit assez propice pour que le média explore ses possibilités. Là par exemple, je joue à *Obra Dinn* bah justement le jeu du mec qui a fait *Papers, Please* et au niveau de ce que ça fait sur la narration c'est génial. Du coup voilà.

RV : Tu aurais d'autres pratiques que le jeu vidéo ?

- Ouais ouais je joue aussi aux jeux de société pas mal, les jeux de plateau j'aime bien ça, notamment Solo parce que ya des moments où je cherche à jouer sans l'écran parce que sinon y'a trop d'écrans dans ma vie donc là le jeu de cartes quoi, j'ai un jeu de cartes qui se passent dans l'univers de Lovecraft et puis un jeu qui est en fait la version plateau de *This war of mine* et puis sinon le reste du temps je fais du JDR, JDR virtuel avec une table virtuelle sur des serveurs vocaux

RV : Tu vas pas non plus chercher des jeux qui sont uniquement en lien avec ta matière ?

- Non mais c'est vrai que si ça se présente, j'essaie de le faire ouais, ou sinon j'essaie de jouer aux choses qui me plaisent, j'ai jamais encore fait exprès de chercher un truc pour un cours

RV : Concernant cette pratique pédagogique un peu particulière, tu t'es formé tout seul ou tu t'es intéressé aux formations académiques ?

- Non non je me suis formé tout seul, puis là en fait ce dont on a besoin quand on fait ça c'est comme quand on travaille le cinéma c'est des outils d'analyse pour saisir la spécificité du média, ouais j'ai oublié de dire cette année en seconde, j'ai eu la chance de faire un enseignement d'exploration « Arts Visuels » et j'ai travaillé sur l'adaptation d'*Aliens* parce qu'en fait *Alien* était au programme de « lycéen au cinéma » et donc du coup j'ai fait jouer les élèves à *Alien Isolation* et ça c'était pas mal parce que justement on était dégagé des exigences de la philo parce que c'était un cours d'art visuel et du coup là j'ai vraiment essayé de faire bosser les gamins sur le régime d'images spécifiques qu'est le jeu vidéo quoi et le rapport entre l'image et la musique un peu comme on fait au cinéma quoi et du coup c'était pas mal parce qu'ils avaient le film ils avaient le jeu et du coup ils ont travaillé j'ai fait des travaux de groupe autour de l'adaptation est-ce que c'est aussi adapté et comment et pourquoi c'est adapté. Et voilà, là où on a besoin d'être formé je trouve, c'est qu'il faut quand même des outils techniques d'analyses de l'image et même au niveau du jeu vidéo d'analyse bin par exemple y'a du vocabulaire, le *level design*, le *gameplay* ce genre de trucs quoi donc là là j'ai dû bosser en lisant des trucs par moi-même quoi.

RV : Parce que du coup pour ce cours d'Arts Visuels tu leur parles plus de ces notions de *gameplay* ? Et de *level design*, dans les cours de philo tu te limites sur cet aspect ?

- Si j'essaie, j'essaie justement pour pas perdre les spécificités du média, ça pour moi c'est important, même quand tu fais un film, il faut quand même savoir ce que c'est qu'un plan, un mouvement de caméra et ce qui fait surtout, ce qu'il occasionne en termes de sens donc là dans les jeux vidéo j'essaie de faire ça mais c'est difficile parce qu'ils ont l'habitude du cinéma mais ils ont pas toujours l'habitude du jeu vidéo mais même quand ils jouent il y a une espèce de fracture entre le fait de jouer et le fait d'analyser ce que l'on est en train de faire quand on joue ça c'est souvent dur pour eux déjà par exemple eux ils vont avoir une définition de *gameplay* qui est pas... canonique en fait, qui n'est pas celle qu'on peut trouver dans les bouquins quoi, pour eux *gameplay* c'est... c'est ce que tu fais dans le jeu, ça se limite à ça, ça se limite à ce que tu fais dans le jeu quoi, ce que tu peux faire dans le jeu. Du coup pour eux c'est dur d'analyser ce qu'ils font quand ils jouent parce que je pense aussi que par l'immersion tu es dedans et prendre du recul c'est difficile, c'est pour ça que l'intérêt de la disposition c'est : comme il y en a un qui joue, il est vraiment dedans, les autres sont dedans en étant un peu moins dedans si l'on veut et du coup, ça donne deux postures différentes et qui parfois se complètent pendant la séance, quand ça marche bien.

RV : Si je reprends le schéma du cours, tu les fais jouer, ensuite vous discutez plus ou moins en même temps, comment se passe la reprise ?

- Bah c'est ça que je sais pas encore, soit bah à un moment j'ai fait *Stanley* avant les vacances, j'ai juste procédé à une petite synthèse, on a fait une synthèse ensemble on a écrit quelque chose après des fois c'est un travail de groupe qui donne lieu à un document comme on a fait pour *Event Zero* là je les ai fait bosser en groupe et j'ai fait une synthèse des meilleures, des meilleures propositions de chaque groupe et du coup ça a donné lieu à un document de synthèse et après... après là je sais pas, je vais

voir. Il faut que je travaille. Là j'ai pas encore assez bossé pour te dire mais bon, ça sera sûrement pas extraordinaire, ça sera sûrement des questions en rapport avec les notions et puis peut être j'emmènerai des textes aussi j'aime bien toujours mettre le texte au centre de la pratique de la philo en Terminale, parce qu'ils ont une épreuve qui est l'étude de textes et... puis je sais pas, pour moi c'est important le texte de l'auteur lui-même, donc peut être que y aura un texte d'Arendt, peut-être qu'il y aura un texte sur le dilemme moral en général, je sais pas il faut que je travaille

RV : Mais du coup, tu ne les évalues pas sur le jeu ?

- Ah c'est possible que la restitution donne lieu à l'évaluation, *Event Zero* tous les travaux de groupe ont été évalués par exemple. Donc oui, ça peut...mais alors ce que je fais dans ces cas-là c'est pendant qu'ils travaillent en groupe moi je leur donne des pistes...fin je les aide, chaque groupe à mettre en forme son propos voilà grosse modo c'est une évaluation qui leur permet d'avoir des meilleures notes que les exercices types bac qui sont un peu dur pour certains d'entre eux

RV : Pourquoi ça leur permet d'avoir de meilleures notes ?

- Bah justement c'est quelque chose qu'ils font en groupe donc dans cette classe c'est amusant parce que...en plus j'ai l'impression qu'ils le font exprès, je me fais peut être des délires dans ma tête mais ils se mettent par groupe hétérogène, parce que moi quand je fais des groupes d'habitudes, es bons y vont se mettre ensemble, bon je schématise hein parce qu'on dit pas « les bons et les mauvais », mais les moins bons ils vont aller ensemble également quoi, et là dans cette classe des fois ya des trucs tout à fait étonnant, ils se mélangent ensemble, ils font des groupes qui sont à chaque fois différents et du coup bah ils savent, plus le fait que moi je passe vraiment, j'ai vraiment une intervention dans leur travail c'est-à-dire que je me contente pas juste de regarder ce qu'ils font et me dire « ça, ça va, ça, ça va pas » c'est-à-dire je pousse avec eux les choses biens pour qu'elles se mettent en forme quoi et bah du coup ça met des choses qui sont souvent convaincantes quoi, après tu sais y'a l'effet pygmalion c'est convaincant parce qu'on a envie que ça soit convaincant mais bon c'est toujours dur de juger sa propre pratique mais bon voilà ça donne des choses quoi...

RV : Comment tu qualifierais l'effet d'utiliser un jeu vidéo sur tes élèves ?

- Bah simplement, y'a un effet de rupture qui fait que souvent c'est bienvenu c'est-à-dire que voilà ils sont contents ils ont envie la plupart du temps de se lancer dans la chose et après j'ai un deuxième type d'attitude, très intéressant et qui est très marqué cette année, un peu moins les années précédentes, c'est-à-dire que y en a qui disent « je ne vois pas pourquoi on fait ça, je vois pas le rapport avec la philo... ça m'intéresse pas, moi je joue pas »

RV : C'est quel profil d'élève ?

- Là je pense à une élève qui est très scolaire qui visiblement n'a pas cette culture, pop culture, culture geek ou quoi que ce soit et donc bah, elle est étrangère à ça et elle réagit comme ça parce qu'elle attend le pur cours descendant vertical, où je parle et elle note quoi, c'est ça qu'elle attend je pense dans son « métier d'élève » comme on dit, donc voilà mais après ce profil est plutôt rare y'a surtout des gens qui...qui sont motivés à priori par le fait de rompre avec les trucs un peu plus classiques, moi en fait ce que je cherche vraiment à faire c'est aussi les faire jouer à des trucs qui ne leur sont pas directement accessibles ou connus, ils sont un peu dans les gros AAA, c'est vrai que la production indépendante ils la connaissent pas ou très peu

RV : Ils connaissaient déjà les jeux que t'as montré ?

- Non non ils ne connaissent pas et ... si j'ai un élève cette année qui connaît *Papers, Please* parce que c'est un gros joueur et tout mais sinon non, ils sont pas parce que du coup, c'est important pour moi parce qu'ils... moi ça m'intéresse de montrer la richesse des différents trucs...les différents domaines de l'art qu'on peut étudier quoi.

c'est-à-dire que si tu veux, on a un cours sur l'Art en philo, bah voilà c'est vrai que je trouve intéressant de sortir de la peinture du XVIIème tu vois, de leur dire que y'a un art contemporain... et justement pour moi, la production indé c'est un peu cet endroit où on fait un peu les fous avec les spécificités possibles du jeu vidéo...ça me paraît pas mal de faire ça et souvent ce que j'ai, c'est des gens qui sont intéressés par le jeu et après ils me demandent où on peut le trouver « j'aimerais bien le faire chez moi »... ça pour moi, c'est un signe de réussite de la chose, tu sais pas si tu leur à donner de la philo mais tu leur as donné envie d'aller chercher un jeu, et en plus souvent c'est des jeux à 10 balles, j'veux dire Orwell, c'est pas très cher, *Papers, Please*, c'est pas très cher, *Event Zero* pareil, donc ça je trouve que c'est... c'est important. Ça dérive par rapport à la question que tu m'as posé

RV : Non non, c'est intéressant... Par contre sur les élèves qui sont un peu en difficultés qui sont réticents à la philo, y'a peut-être un effet inverse, c'est-à-dire que là ça les accroche...

- Bah en fait, l'élève auquel je pense du coup, sur *Event Zero*, elle a pu avoir un impact décisif dans son groupe parce qu'elle emmenait les pures connaissances philosophiques, les techniques, parce qu'on était sur l'IA notamment et les autres emmenaient ce qu'ils avaient vécu dans l'expérience de jeu et vu qu'il fallait faire le lien entre le jeu et le concept bah du coup ça donne des trucs qui marchent bien, ça veut dire qu'elle, elle est pas rentrée dans le jeu si tu veux vraiment, elle a regardé ça d'un air un peu extérieur et voilà, et en même temps, elle apporte dans son groupe un côté... conceptuel et voilà. C'est pas mal en fait parce que le but d'utiliser, 'fin un des buts d'utiliser le ciné, les jeux vidéo, les trucs comme ça, c'est faire en sorte que les élèves réfléchissent sur quelque chose de concret 'c'est à dire que pour autant qu'on puisse dire, bon c'est un peu schématique, mais que le jeu vidéo simule le réel bon bin entrer dans cette simulation ça permet à l'élève de réfléchir sur quelque chose qui est réel et pas... Si je leur dis « bonjour, est-ce que vous pensez que vous êtes libres ou que vous êtes déterminés ? » bon bah c'est moins intéressant que de les mettre dans Stanley et de se dire « bah voilà t'as pris la porte de gauche parce que le mec t'a demandé de le faire » donc... qui te demande de faire quoi dans ta vie ? Qu'est-ce que t'en penses quoi ?

RV : Concernant le relationnel, est-ce que tu dirais que le fait d'utiliser des jeux vidéo ça a un impact sur ton relationnel avec les élèves ?

- Ouais ouais... bah de toute façon... le cours de philo il se fait beaucoup avec mes références à moi puisque que j'emmène les choses. Même avant de jouer, je pense qu'ils savaient très bien dans quelle sphère artistique et culturelle j'évoluais.

RV : Pourquoi ?

- Bah parce que j'en parle en fait, c'est-à-dire que chaque fois qu'il est possible de le faire, j'envoie de la référence culturelle parce que... c'est des Terminales L que j'ai là par exemple, donc j'estime que le but de la série Littéraire c'est aussi l'ouverture culturelle en général, notamment dans les domaines de l'Art donc du coup bah... voilà. Pis après dans les bahuts tu sais, on a des réputations, et là je crois que la mienne elle est faite hein... je suis un « gros geek » hein je passe mon temps sur Steam et voilà, c'est ça le truc donc les élèves ont juste la confirmation de ça après ça, c'est pas... c'est pas forcément un soucis mais disons que... non mais ça n'améliore pas, ça détériore pas, moi je vois pas ce que ça change vraiment en fait.

RV : D'accord, mais ouais *Steam*, l'image du gros geek, est-ce que ça t'a posé soucis avec les parents par exemple ?

- Non non aucun... alors que j'aimerais bien peut être... c'est-à-dire que... alors j'ai eu peur sur *Alien Isolation* parce que j'ai fait jouer des gamins de 15 ans alors que c'est un PEGI 18, donc je me suis dis ils vont me téléphoner et puis en fait personne a téléphoné.

RV : Et par rapport à la direction ?

- Bah... Je sais pas, là sur *Alien Isolation*, je pense qu'elle sait rien. Par contre, *Alien*, le film de Ridley Scott est sélectionné à Lycéen au cinéma cette année et on emmène beaucoup d'élèves du bahut voir le film au cinéma donc pour moi c'est une justification assez... suffisante on va dire pour faire jouer au jeu. Après, c'est un peu abusé j'avoue mais si on m'avait dit « vous avez eu tort d'employer le jeu » j'aurais l'argument du film, et puis on a quand même fait beaucoup du jeu où y'avait pas le monstre et puis quand même moi ce qui m'intéressait c'était de voir comment les concepteurs du jeu avaient traduit de manière ludique le cache-cache avec le monstre qui fait quand même le caractère du film donc à un moment donné on a fait cache-cache avec le monstre et y en a qui se sont fait bouffer quoi mais bah... ils voient le monstre moi j'ai pas perçu de choses traumatisantes et je pense que eux... n'ont pas vraiment été traumatisés donc j'ai validé cette affaire-là. Mais non non j'ai pas de problème mais si jamais j'en avais, j'aimerais bien expliqué, ça pourrait être une occasion d'expliquer : « je fais ça parce que... » y'a même des gens qui pensent que... Damasio tu vois, que c'est con de pas faire étudier les différents jeux vidéo dans l'école quoi parce qu'à un moment donné... d'ailleurs c'était symptomatique à la conférence que j'ai donné, début avril, y'avait des parents dans la salle, y'avait des parents qui venaient voir un mec parlé de jeux vidéo parce qu'ils ne connaissent pas ce que faisait leur enfant avec l'ordinateur, ils savaient pas en fait... et donc j'ai eu des questions du genre « bah mes gosses jouent à ça est-ce que c'est bien ? » alors je leur dis « bah écoutez je sais pas » mais au moins... c'est vrai que s'ils avaient des bases pour connaître les différents types de jeu peut être que

ça serait...ou alors les manières de jouer avec son gamin par exemple aussi, là on dérive mais tu vois l'idée c'est celle-là ! Peut-être que si les parents se manifestaient, ce seraient toujours les mêmes raisons qui est que le média souffre toujours d'une réputation parfois dégradée qui est pas forcément toujours volé hein, y'a parfois des jeux cons donc heu... moi j'ai des gamins ça me... ça me ferait mal qu'ils jouent à des trucs cons toute la journée clairement mais... bah t'as aussi des jeux, notamment depuis le milieu des années 90 qui sont, comme le dit Genvo, des jeux expressifs, des jeux qui abordent des thématiques en dehors de la grosse guerre des mecs qui veulent faire panpan avec des flingues et de la bataille et tout ça

RV : Donc tu penses que l'école aurait une vocation à éduquer...

- Bah si tu regardes la Réforme du lycée qui se prépare, t'as par exemple un truc qui s'appelle SNT donc « Sciences Numériques et Technologiques » et bah là il s'agit clairement déjà un petit peu aussi dans notre ICN actuel c'est-à-dire Informatique et Culture Numérique, on va voir bien que ya une espèce d'intention de l'institution de se dire, ça serait pas mal d'éduquer un peu au numérique en général et à l'intérieur du numérique on met le jeu vidéo. Moi j'aime bien l'idée de le faire mais je pense pas qu'il y est...que ça soit quelque chose qu'on se mette à faire bientôt mais bon y'a des petites velléités comme ça je trouve de...voilà qui consiste à dire quand même, pour un élève d'aujourd'hui, entre un smartphone, internet et les jeux vidéo y'a peut-être des choses à travailler.

RV : D'accord mais quand tu dis dans l'institution, est-ce que tu en as parlé un peu autour de toi, ton inspecteur...

- L'inspecteur depuis que je suis là, il n'est pas venu me voir, du coup moi c'est vrai que je ne suis pas allé le solliciter à ce propos... en même temps si je le fais pas, y'a peut-être secrètement la raison que je pense que c'est un mec très très *old school* vraiment donc je... pense qu'il pourrait recevoir la chose de manière un peu timide, voire pas favorable, du coup c'est pour ça que je me précipite pas. Après, je sais que si j'ai une inspection... bah je vais essayer de placer un petit truc jeux vidéo ça serait peut-être pas mal

RV : Ouais, tu le tenterais

- Ouais je le tenterai ouais, mais...tu sais maintenant, la manière dont on est évalué ça a changé la manière dont on est inspecté c'est tous les... tous les je sais plus quoi donc moi je n'arrive plus à suivre et du coup bon bah je sais plus où j'en suis de l'inspection donc je ne sais pas s'il est susceptible de me voir bientôt ou pas donc voilà...

RV : Oui c'est assez compliqué à suivre tu as raison... Au niveau de tes collègues, quelle image tu penses avoir dans ton bahut ? d'autres enseignants ont utilisé le jeu vidéo ?

- Non, je crois pas du tout, en fait quand je joue au lycée, j'ai ma valise. Parce que j'ai un ordi qui est trop gros, du coup je prends ma valise. Alors à chaque fois que j'ai ma valise, on me demande « ah tu pars en week-end » alors je leur dis « bah non, je...joue, j'ai emmené mon PC pour jouer » bin là du coup, c'est l'occasion de voir la réaction qu'ils ont et puis bah ça se partage en deux, les gens qui disent « ah ouais, bah c'est marrant qu'est-ce que tu fais » et des gens qui ne te le disent pas directement mais qui pensent que c'est... voilà... un peu démago

RV : Ils te le disent directement ou tu le soupçonnes ?

- Non non pas directement mais c'est des choses que tu peux sentir dans la conversation quoi genre « ah ouais tu fais ça... » et puis bon. Mais voilà, personne n'est méchant avec moi mais en attendant je pense que ya personne d'autres ne jouent... Par contre dans les options lycéennes, des fois ils créent des petits jeux quand même, c'est-à-dire que t'as ce biais-là, tu peux aussi l'aborder par le biais technique... C'est-à-dire que tu as des élèves, puis là dans notre bahut, tu as ce qu'on appelle un FabLab, c'est-à-dire un endroit avec une imprimante 3D des trucs comme ça et là t'as des gamins qui sont vraiment en train de faire un jeu, la dernière fois je suis passé les voir ils sont en train de faire un jeu avec un labyrinthe, avec un espèce de *gameplay* où tu peux monter un peu sur les murs pour essayer de sortir du labyrinthe, ça a l'air vraiment intéressant

RV : Et tu as ces élèves dans ta classe ?

- Non non, ils sont pas dans mes classes

RV : Et dans d'autres bahuts, en France, est-ce que tu as vu d'autres collègues en philo qui l'utilisaient ?

- Non, non...j'ai pas vu. Non je connais pas.

Entretien avec les élèves de Pierre (1^{er} demi-groupe)

RV : Est-ce que vous pouvez me raconter rapidement le cours d'aujourd'hui ? Le lien entre le cours de ce matin (classe entière sans jeu) et le jeu ?

Élève 1, Terminale L, fille : Bah ce matin on parlait de la morale, ce qui était bien et ce qui était mal et avec le jeu on devait décider si on devait laisser passer des personnes ou pas suivant leur papier ou même leur vie et pourquoi ils veulent changer de pays et du coup en jouant et bah on devait, on s'interrogeait sur ce qui était bien ce qui était mal et c'est vrai qu'en ce sens-là y'avait un lien.

Louna, l'élève qui a joué lors de la séance : Et je trouve qu'en même temps qu'en jouant comme ça, ça nous plonge vraiment dans la situation plus qu'avec le cours et ça nous permet aussi de mettre en avant notre propre morale parce que pour chacun on a tous des choses qui sont bien des choses qui sont mal et elles sont différentes pour chacun et je trouve que c'est un bon moyen de...ouais de mieux connaître sa propre moral.

Élève 1 : Et même de comprendre le cours en général parce que comme ça au moins c'est quelque chose de concret, c'est pas abstrait parce que c'est bien beau de voir des philosophes parler tout ça mais c'est compliqué de se dire : « Est-ce que je pense pareil ou pas ? ». Donc là par exemple avec le jeu on a pu voir qu'on n'était pas tout à fait d'accord avec Kant alors qu'on serait plus du côté de Sartre, 'fin voilà alors que dans le cours on aurait pas forcément pensé à ça.

RV : Vous avez quel niveau en Philo ?

Louna : Moi je suis à 13

Julie, une élève qui avait déjà joué à Papers, Please chez elle : 12

Élève 1 : Moi en fait le problème, c'est que je retiens bien mon cours, j'ai une bonne pensée mais c'est la méthodologie

RV : Ouais donc en gros le lien entre le jeu et le cours est clair ?

Julie: Oui, bah surtout que le jeu permet d'introduire le prochain chapitre qui est sur la politique c'est vrai que là du coup on a commencé à en parler avec le jeu

Élève 1 : Et puis c'est surtout que le jeu vidéo, enfin, on y joue mais pas tous forcément, c'est quand même dans notre éducation...

Louna : Notre culture

Julie: Ouais voilà

RV : Toi tu y avais joué ?

Julie: Ouais mais je ne m'étais pas posé autant de questions en jouant, j'avais plus vraiment suivi les ordres et j'avais pas vraiment réfléchi de cette manière là

RV : Alors qu'est ce qui a fait que là tu t'es posée plus de questions que d'habitude ?

Julie: Bah je pense que déjà y'a le cadre du cours et puis bah le fait que Louna s'est posée des questions et je me suis dit « Pourquoi elle, elle pense comme ça » et c'est vrai que du coup j'ai pu mettre en lien avec le cours et me rendre qu'effectivement bah enfin moi mon expérience de jeu n'était pas... j'ai pas vécu le jeu à fond entre guillemets parce que je ne m'étais pas posé toutes les questions que j'avais à me poser

RV : Tu y as joué longtemps ?

Julie: Oui et j'ai recommencé plusieurs fois (*rire*)

RV : Et vous, vous jouez ?

Élève 1 : Pas souvent

Louna : Moi je suis pas gameuse d'habitude mais je me débrouille bien sur mon ordinateur

RV : Vous pouvez donner des exemples de jeu ?

Élève 1 : Bah moi c'est plus sur la PS4 donc des *Gran Theft Auto*, après j'ai joué aussi à *Mario*

Louna : *Call of Duty*

Julie: Des jeux où il faut pas trop réfléchir en fait !

Élève 1 : Oui c'est ça (*rire*)

Louna : En fait les trucs comme ça, je connaissais pas jusqu'à maintenant donc...

RV : Parce que oui, il utilise d'autres jeux aussi ?

Louna : On en avait deux autres (*Event Zero* et *Stanley Parable*) mais ils sont toujours bien en lien avec le cours, donc ouais pareil ça nous met en face de la situation et ça nous permet de comprendre ...

Élève 1 : En fait du moment où c'est nous qui faisons les choix

Julie: Oui en fait c'est toujours des jeux à choix et du coup

RV : Mais pourquoi il fait ça en fait ? Des jeux vidéo en cours...

Élève 1 : Parce que je pense déjà que lui, ça le soulage (*rire*) parce que 4 heures de philo d'affilées ça doit être un peu long

Louna : Je pense qu'il aime bien aussi (elles parlent toutes en même temps pour dire ça)

Julie: C'est son univers et je pense qu'en fait, à force d'en jouer à beaucoup, il a dû se rendre compte de plein de trucs philosophiques qu'il y avait dans les jeux vidéo il a peut-être voulu nous en faire part et on comprend vachement bien comme ça donc

Élève 1 : Il a une autre vision par rapport à nous sur les jeux et du coup...

RV : C'est-à-dire ?

Élève 1 : Bah vu que lui il est prof de philo et qu'il a fait... et que c'est un philosophe... Je pense que du coup il n'a pas les mêmes pensées et que en fait de partager tout ça... Bah d'un côté on lui emmène des choses qu'il n'aurait pas pensé parce que d'un côté on n'a pas la même maturité, on voit pas les choses de la même façon, et lui nous apporte des choses parce qu'il est un professeur et que du coup bah en fait c'est le partage...

Julie: Bah oui effectivement, je l'ai vu sur ce cours vu que j'ai déjà joué au jeu c'est vrai que là, cette approche là c'était complètement différent

RV : Et toi ça fait quoi de jouer dans ce cadre-là ? T'avais la pression ?

Louna : En fait à chaque fois qu'il y a un jeu, à chaque fois c'est moi qui jouais, la première je me suis porté volontaire et puis après personne voulait j'ai dit « ouais » et puis finalement j'aime bien en fait

RV : Mais comment ça se fait que personne ne veut ?

Élève 1 : Bah je pense qu'ils sont timides, bah après moi personnellement [...] le premier jeu était en anglais et j'ai pas un niveau très bon et le deuxième il me donnait pas plus envie et là il fallait choisir vite et c'est pas mon truc. Après Marie, le 3ème elle le connaissait donc

Julie: Oui je le connaissais et le deuxième j'y jouais aussi

Élève 1 : Oui, si le deuxième on avait tous un peu testé

Louna : En plus y en a qui peuvent pas jouer parce qu'ils y ont déjà joué et tout...moi comme je joue à rien d'habitude je découvre un peu quoi

RV : Ouais c'est une autre manière de faire cours

Toutes : Oui c'est ça

RV : Si vous deviez me résumer votre moment préféré du cours ?

Julie: Je crois que c'est le moment où on est en interaction avec le professeur

Louna : Ouais

Julie: Quand on pose des questions ensemble...

RV : Pas tant le jeu en fait ?

Julie: Non non vraiment le moment où on se pose et que tout le monde dit ce qu'il en pense, j'trouve que c'est très intéressant

(Coupure, nous devons changer de salle)

RV : Donc oui, l'interaction, et toi ?

Élève 1 : Pareil je pense que c'est le prof il est...je sais pas, en fait quand on joue, quand Louna elle a joué, elle était surtout, 'fin c'est elle qui faisait les choses et nous on réfléchissait alors que...on met pause et que l'on parle, y'a vraiment tout le monde qui donne son avis, tout le monde qui peut aider

Louna : Moi pareil, c'est vrai que j'aime bien quand on joue, je fais un petit moment, puis on s'arrête et avec tout le monde on discute et j'aime bien faire des débats en général, ça me permet de voir ce que les autres ont pensé justement, ce que j'ai mal, ce que j'ai bien fait

RV : La question inverse maintenant : ce que vous avez le moins aimé

Élève 1 : La fin du cours, quand il faut tout arrêter (*rire*), je sais pas...

Louna : Je dirai peut être le début du jeu parce qu'au début, je comprends rien 'fin j'essaye de comprendre ce que je fais, quel personnage je suis, puis après plus j'avance, plus je comprends donc ça va mais au début je prends un peu mes marques quoi

Julie: Mais c'est souvent comme ça avec les jeux qu'on a fait, on a fait un jeu pour savoir comment parler à une intelligence artificielle et du coup, au début, on suivant beaucoup les règles et c'est à ce moment-là qui est un peu plus ennuyeux entre guillemets et à partir du moment où on comprend que l'on peut un peu casser les codes et que l'on commence à réfléchir à notre propre manière, c'est là qu'après ça devient intéressant

RV : Dernière question, selon vous avec le jeu vous avez appris quoi ?

Élève 1 : Bah moi déjà j'ai plus compris le cours, notamment la pensée kantienne je pense que j'avais pas bien compris et après en fait on apprend...que...bah je sais pas comment dire mais que

Julie: Bah c'est le genre de débat qu'on parle en cours de philosophie c'est dans la vie de tous les jours, c'est vrai que quand on parle en général dans les cours, c'est vrai qu'on a du mal à s'imaginer que c'est dans la vie de tous les jours.

Louna : Et ce qui est bien, c'est que dans le jeu, vu qu'on avait déjà fait le cours avant, pendant le cours classique, on écoute le prof parce qu'on ne connaît pas, on essaye quand même d'avoir des débats, de parler mais là, le fait qu'on connaissait déjà les pensées des philosophes, c'était déjà plus simple

RV : Dans le sens inverse, ça aurait été compliqué ?

Julie: Ouais je pense...

Louna : Ouais aussi, ce que j'ai compris c'est que la pensée kantienne en général, c'est plus dur à mettre en place dans le quotidien, la vie de tous les jours et...bah surtout grâce aux jeux bah j'ai appris ce que je pensais vraiment, où était vraiment mes limites...là c'est quand même un cadre plus...'fin je veux dire dans le jeu c'est plus concret, on part vraiment de la loi, des frontières et tout, alors que dans notre petit vie en général, on a pas des choix aussi importants à faire alors que là voilà

Entretien avec Pierre après la première séance

RV : Qu'est-ce que tu as pensé de cette heure ?

- Bah... par rapport à ce que j'ai imaginé évidemment il y a des décalages parce que y'en a toujours par rapport à ce que l'on conçoit après j'ai eu peur en début de séance parce que je me suis dit que la manière d'appréhender le jeu, enfin, la manière dont elle a appréhender le jeu, ça allait pas être si évident que ça donc au départ y'avait juste le danger qu'on arrive pas à faire assez de chose pour qu'on puisse faire émerger les questionnements qui étaient ceux que l'on voulait faire parvenir donc voilà j'ai dû intervenir en terme de donner des indices et tout ça, ce que j'étais pas a priori déterminé à faire, je voulais vraiment que ça soit le jeu qui parle entre guillemets...Et puis à un moment donné, je me suis dit en fait même si 'fin, voyons comment le jeu fonctionne dans cette circonstance là aussi parce qu'après tout, si elle s'était trouvée toute seule devant la chose bah en fait, ce qu'on aurait eu, ça aurait été un tâtonnement pareil et au lieu que je lui dise ou qu'on lui dise ensemble qu'il y avait un carnet de règle avec notamment les districts qu'elle doit vérifier etc, elle aurait fini par le découvrir par la pratique normalement, c'est juste que là on avait pas le temps en deux heures d'aller jusqu'à cette découverte-là. Donc voilà, ça c'est du point de vue du jeu vidéo après du point de vue de la philo, ce qui est bien, c'est que je pense que les problèmes sont là, notamment formulés en terme de dilemmes, après ce qui nous manque encore, c'est ce que l'on fera lundi probablement, c'est-à-dire en garder... à quoi ça nous emmène vraiment philosophiquement de vivre cette posture de joueur c'est-à-dire vivre vraiment le douanier, le fonctionnaire qui tamponne etc, et donc l'idée de banalité du mal pour l'instant, à mon avis, elle existe en tant qu'expérience elle a pu vivre surtout mais aussi chez les autres qui ont pu voir des raisonnements d'efficacité, plus que des raisonnements de sens en fait mais du coup lundi, je pense qu'ils mettront en forme cette chose-là y compris en passant à l'écrit aussi sur les questions que j'ai préparé et puis... l'avantage aussi, ça sera par rapport à ce qu'on fait de tout à l'heure, qu'on récupérera peut être les gens qui n'ont pas parlé parce que du coup à l'intérieur du groupe, la parole circule mieux et du coup les gens qui n'ont pas vraiment pris part au débat bah

à ce moment-là pourront éventuellement le faire. Après reste à savoir comment constituer les groupes mais normalement c'est une possibilité

RV : Au niveau de la réaction des élèves, est-ce que tu as des choses imprévues ? Est-ce qu'il y en a qui ont participé plus que d'habitude ou c'est toujours les mêmes ?

- Margot d'habitude, elle n'est pas impliquée dans un cours plus classique, et là ce qu'elle a dit c'était vraiment intéressant, après tout ceux qui ont participé là, ce sont ceux qui participent d'habitude oui. Puis comme on disait tout à l'heure, ceux qu'on qualifierait de timide, notamment Marianne et Marco qui ont tendance à ne pas intervenir bah ils n'interviennent pas plus dans ces séances là que dans les autres.

RV : Tu leur as demandé de prendre des notes au début d'heure, est-ce que tu as vu quelque chose ?

- J'ai vu qu'il y avait des gens qui écrivaient après, je sais pas encore ce qu'ils ont écrit mais je risque de le voir lundi parce que du coup comme ils ressortiront leurs notes, alors ça, c'est un truc que je fais mais c'est plutôt un truc pour me rassurer moi, pour me dire qu'ils vont garder une trace de ce qu'ils vivent mais c'est pareil dès qu'on regarde un film, qu'on regarde un documentaire, j'essaie de leur dire « Prenez des notes de ce que vous voyez » mais en même temps, c'est pas un truc qui est très déterminant. Ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas pris de note le plus souvent qu'il ne s'est absolument rien passé. Mais par contre, je me suis aperçu que, ils ont parfois envie après coup de s'intéresser à des points de détails et ils les ont plus parce qu'ils n'ont pas noté en fait

RV : C'est peut-être difficile de noter en même temps que le jeu

- Oui voilà c'est difficile et déjà la prise de note c'est difficile et en plus là y'a le phénomène d'immersion ou simplement l'engagement dans la chose qui fait que.

RV : Tout à l'heure tu me disais que tu trouvais que tu étais trop intervenu. Pourquoi « trop » ?

- Bah parce que, faut dire aussi qu'il y a eu un cours un peu magique avec ces élèves-là donc je cours après ce modèle qu'on avait eu à un moment où on avait travaillé sur un documentaire sur le travail et en fait je n'avais absolument pas parlé de toute l'heure. En fait c'était un documentaire qui s'appelle « Attention Danger Travail » par Pierre Carles sur les chômeurs militants, et donc, ils sont partis sur le problème du truc c'est-à-dire que ces gens affirment ne plus vouloir travailler avec les raisons qu'ils exposent et en même temps ils se heurtent au fait qu'il y a des gens qui financent leur vie puisque ce sont des gens qui vivent avec des aides sociales. Et en fait, bah le débat s'est mis en place tout seul, ils ont produit les arguments les uns après les autres, ce que moi j'aurai essayé de sortir si ça ne venait pas et voilà du coup en philo c'est un peu l'objectif qu'ils pensent par eux même donc qu'ils arrivent à argumenter, à défendre un point de vue, là ça se passait dans la précision sans que ça tourne en engueulade, parce que malgré tous des fois ça peut crisper.

Là, je sais pas si t'as vu, mais y'a un moment où elle était pas bien, Louna parce que je commençais à lui rappeler la tension qu'était la sienne et je me suis dit : là je la torture un peu donc de temps en temps le questionnement philosophique peut faire ça, c'est-à-dire qu'il peut ébranler au-delà de simplement « oh je me pose une nouvelle question » c'est vraiment un petit peu perturbé vaguement des repères identitaires des trucs comme ça mais là ça se déroule vraiment tout seul, tout bien, mais voilà, pour moi c'est le genre de séance où si je n'interviens pas, ça veut dire que la philo ils la font eux. Donc c'est bien parce qu'eux, de 8 à 10 heures par exemple c'est surtout un prof qui explique ça¹...

Donc voilà pourquoi je trouve que j'interviens trop parce qu'alors moi j'ai deux soucis, le premier c'est celui-là et le deuxième c'est dénaturer le jeu, c'est perdre l'exemple dans la philo et à chaque fois que tu exploites un truc, que ça soit un film ou autre chose que ce qui est directement philosophique, soit tu fais trop ton exemple et y'a plus de philo, soit tu fais trop de philo et tu n'as plus d'exemple. Il faut donc se situer dans un écart, un équilibre je veux dire, qui est délicat. Bon là ça va, je n'ai pas non plus voilà mais, j'avais quand même l'impression de lui demander toutes les deux secondes de mettre pause, ce qu'elle n'aurait peut-être pas fait

RV : Et du coup pour la prochaine séance d'aujourd'hui en fin d'après-midi ?

¹ Pierre fait ici référence au cours magistral donné le matin même.

- J'hésite en fait. Entre soit faire exactement la même chose, ce qui donne un point de comparaison puisque ça restera deux séances différentes quoi qu'il arrive ou alors jouer (*lui-même*) la première journée peut être pour qu'il y ait moins d'obstacles dans l'appréhension de ce qu'il faut faire, mais en même temps, ça c'est moins jeu. C'est moins dans l'esprit du jeu

RV : Je me trompe peut-être mais par rapport à cette séquence là, mais t'as l'air de beaucoup improvisé parfois le cours en général

- Bah oui parce qu'en fait, ma préparation, c'est essentiellement le document que je donne aux élèves, c'est-à-dire un document avec des questions, des textes, et vaguement des objectifs notionnels, en gros, il faut parler de tel et tel choses. Mais après c'est bien quand, surtout dans ces séances là où le but en groupe, c'est de profiter de la structure groupe pour les faire parler, c'est bien s'il parle.

Donc si moi je débite un truc, bin on étouffe un peu ces choses-là. Puis bon après dans l'impro, y'a plein de trucs intéressants. Le seul défaut de l'impro c'est l'absence de structure mais comme la structure, ils vont la donner lundi, ils vont la donner dans une autre forme de leur travail, bah du coup... Mais là si tu veux, j'ai pu imaginer la séance en « on joue une heure, on bosse une heure » mais je m'aperçois aujourd'hui que j'ai bien fait de ne pas faire ça parce que si on avait joué qu'une heure il ne se passait pas assez de choses au niveau du jeu. Donc cette pratique d'utiliser le jeu, je ne peux le faire qu'en Terminale L aujourd'hui parce que j'ai un horaire confortable de 8 heures par semaine et comme c'est hyper chronophage et je ne peux me le permettre que là, avec des TS ou des TES, je ne pourrai pas, je me limiterai à un travail sur le cinéma parce que je sais qu'en deux heures de cours je peux montrer un film d'une heure et demi et déjà commencé à débriefer.

RV : Et tu le ferais en classe entière avec ces TL ?

- ouais avec eux ça a l'air jouable mais j'ai déjà fait avec une autre TL qui était à 20 et quelques. Mais oui probablement qu'à 35, ça poserait problèmes.

RV : Mais avec eux et *Papers, Please*, est-ce qu'ils ont eu le même comportement qu'avec Stanley ?

- Globalement ouais. Ouais mais là, je les ai trouvés particulièrement bien impliqué, c'était quand même pas mal. Ils ont réalisé des trucs et tout

RV : Et pourquoi à un moment donné tu lui as demandé de verbaliser ?

- Bah parce que pour Lundi, il faudra parler de banalité du mal et il faudra qu'elle se souvienne qu'elle faisait des démarches qui ressemble à un algorithme en fait « je fais ça, je fais ça », et comme elle est dans un truc de fonction, de fonctionnement, elle perd le sens, et à un moment donné elle est obligée de s'arrêter de son algorithme pour se dire « Attend, au niveau moral, qu'est ce qui se passe ? C'est bien ? C'est mal ? J'accepte ? J'accepte pas ? »

RV : Du coup, si tu devrais résumer, selon toi, qu'est-ce qu'ils ont appris en jouant ?

- Ouais, ça c'est pas une question super facile (*rire*) (*il prend du temps pour répondre*) Qu'est-ce qu'ils ont appris... ? En même temps, si je ne réponds pas c'est bizarre parce que ça veut dire que ce n'est pas clair... mais déjà ils ont appris à y jouer. Je pense que ça c'est déjà un premier truc que j'aime bien avoir parce que ça veut dire qu'on n'a justement pas perdu le jeu dans le cours et donc ils ont appris à y jouer. Et là je pense quand même que ce qu'ils ont appris, c'est un exemple qui peut leur être utile pour mettre du concret derrière les idées kantienne de la morale, utilitariste et tout ce qu'on a vu dans le cours. Et ils ont fait une expérience qui peut éventuellement les emmener à comprendre le concept de banalité du mal, c'est-à-dire de réfléchir sur l'origine du mal quoi et sur le fait qui est très important chez Arendt et chez Chapoutou dans une certaine mesure, c'est que si on va jusqu'à penser au criminel nazi, il n'est pas monstrueux dans le sens « n'appartenant pas à l'espèce humaine », donc ça veut dire qu'eux, étant en position dans une simulation de prendre des décisions... C'est pour ça qu'à un moment j'ai insisté sur quand elle tamponne « NON », elle refuse l'accès parce qu'elle a une autorité qui lui vient de l'État, qui l'embauche pour faire ça, donc vraiment y'a une verticalité là-dedans qui fait qu'elle se soumet volontairement à un ordre quoi et donc bon bah on voit bien, la défense d'Eichmann c'est « J'obéis aux ordres, j'ai fait ce qu'on m'a demandé de faire », la défense de Klaus Barbie c'est « Ouais mais on était en temps de guerre donc ouais j'ai fait des actes de guerre parce que voilà » et j'aimerais...fin moi, en terme d'objectif peut être, c'est de se dire, faire cette expérience, c'est réalisé que nous sommes potentiellement aussi des sujets au mal comme les autres, le mal nous le partageons, il est pas l'apanage du monstre qui serait, ça je pense que tu peux le réaliser en faisant ça, beaucoup plus qu'en imaginant, tu sais les trucs qu'on se dit toujours : « pendant la

Seconde Guerre mondiale, qu'est-ce que j'aurai fait ? Collaborer ? Pas collaborer ? » Mais là, voilà, on demande de faire un truc, tu as différentes pressions qui s'abattent sur toi, on sort d'un cours sur Sartre qui nous dit que la pression ce n'est pas une excuse, donc voilà du coup, qu'est-ce que tu fais quoi ?

RV : Quel est ton moment préféré du cours ?

- J'ai bien aimé la fin. Parce que je trouvais qu'à la fin y'avait une belle synthèse des enjeux en termes de se libérer des règles, et en même temps que la libération des règles intervienne avec une meilleure maîtrise du *gameplay*, ça j'ai trouvé ça chouette. Après... ouais c'est vraiment l'ensemble, mais à partir du moment où je... quand elle s'arrête c'est très bien ! Tu sais à un moment elle s'est arrêtée, elle ne mettait pas pause, y'avait le tampon « Refusé » au-dessus, le passeport en dessous et on était dans un moment de... c'est là où j'ai dit « tu vois là c'est le scepticisme » elle était vraiment là-dedans, tu vois ça pour moi c'est beau presque. Souvent en fait, c'est pour ça que j'ai du mal à me concentrer sur autre chose que sur ce qu'il se passe parce que j'aime beaucoup les regarder dans ces circonstances-là. Elle et puis les autres, les entendre réagir autour, c'est... c'est chouette quoi

RV : Et l'inverse du coup, le moment où... que tu as moins aimé ?

- Le début, je me suis dit « merde ça va pas aller quoi », j'étais un peu en mode « oups »

RV : Tu te disais « est-ce qu'elle va maîtriser le *gameplay* ? »

- Ouais, est-ce qu'elle va y arriver, est-ce qu'elle ne va pas arriver trop vite au *game over*, je me suis dit si elle traite trois personnes par jour, elle gagne 15 balles bon bah...

RV : Ouais elle n'y est pas arrivée

- Ouais ça ne lui est pas arrivée parce que, moi j'avais jamais vu ça parce que tu as froid, malade, très malade après, faut un moment pour que les gens meurent mais... Et aussi le fait de traiter le moins de gens, c'est risqué moins de pénalités logiquement, donc ça veut dire que certes tu gagnes moins d'argent, mais tu en perds moins à faire des erreurs. Que moi ma stratégie quand je joue, en tant que joueur, c'est d'aller vite, donc dès le départ, dès la première journée, on essaye de capitaliser à fond, c'est facile, c'est « tu es du pays, tu es pas du pays » et... et j'ai regardé un live, un let's play de l'équipe de JV.com [un site spécialisé sur les jeux vidéo] sur Twitch.

D'ailleurs, truc très intéressant avant de jouer, ils ont montré le cours métrage qui était tiré de ce jeu, un cours métrage de 10 minutes. Donc ils montrent le film, après ils jouent, et le... le mec qui jouait disait : « Moi, les districts, moi je le fais pas, ça prend trop de temps ». Donc ok je prends des pénalités régulièrement mais je prends une option stratégique d'aller très très vite quoi qu'il arrive. Et puis à un moment il s'autorise au moment où il y a un impact moral sur ce qu'il fait à se dire « Oui, non... »

RV : Ouais c'est un autre niveau de pratique du jeu

- Oui, c'est un autre niveau de pratique du jeu

RV : Quasiment du *speed run* [pratique consistant à finir un jeu le plus rapidement possible]

- Mais ça c'est marrant, et lundi je pense qu'on en parlera, je pensais à le dire mais en fait je l'ai pas dit, mais on parle de Genvo de tout à l'heure, Genvo dit bien qu'il y a impératif d'action dans le jeu vidéo, en fait l'impératif d'action c'est intéressant parce que... pour gagner faut faire des trucs et donc du coup, si tu n'es pas d'accord avec ce que tu fais, ça entre en conflit avec le fait que si tu fais pas, tu peux pas gagner. Et dans *Orwell*, c'est pareil, tu as ton instance au-dessus « SIGNS », ton formateur, et il te donne des consignes et t'as beau d'interroger moralement sur ces consignes, tu es soumis au fait que pour gagner, il faut aller jusqu'à... Alors que dans *Frostpunk*, ce qui est intéressant, c'est pour ça que *Frostpunk* ça serait pas mal aussi, ton constat moral arrive à la fin je crois... Ton machin il tourne, tu arrives à faire tourner, parce que c'est de la gestion, et quand tu gères bien en terme économique après y'a le bilan moral de ce que tu as fait parce que ça détache les deux phases...

RV : Derrière question : Je sors de ce cours là mais je me demandais, t'es un peu sur les réseaux sociaux mais tu ne parles pas de ce que tu fais en classe

- Non pas sur Twitter non

- Pourquoi ? Je dis ça parce que je rencontre beaucoup de profs très connectés qui utilisent des jeux vidéo, et pour différentes raisons mettent en avant ce qu'ils font, soient créer des sites internet, sur YouTube, toi tu ne ressens pas ce besoin ?

- Non pour moi le Twitter, il me sert à construire ma bulle filtrante, c'est-à-dire que j'ai les infos qui me concernent par rapport à ce qui m'intéresse, de tant en tant je parle effectivement de 2,3 trucs qui concernent le métier de prof *etc* mais non j'en parle pas parce que... parce que je crois que si je suis vraiment honnête, la raison pour laquelle j'en parle pas c'est que j'ai pas envie que des gens relous viennent me dire des trucs relous sur le jeu vidéo, sur mes pratiques...

- Mais tu parles de la crainte d'avoir des commentaires négatifs, ceci dit, moi j'ai l'impression de voir plutôt l'inverse, c'est-à-dire que c'est quand même un argument de valorisation de l'enseignant parce qu'innovant, alors on pourrait parler de ce que ça veut dire, mais

- Ouais mais moi ce n'est pas vraiment mon caractère de base. Par contre sur le Discord que tu as créé là, là je trouve que c'est intéressant parce que les gens racontent ce qu'ils font, l'échange que j'ai eu avec le gars sur *Stanley*, c'était vachement bien. Et qui m'a fait remarquer que *Stanley* c'était le nom de Stanley Millgram, donc pour moi c'était super de pouvoir parler avec un mec qui fait ça et voir que ça avait du sens de le faire. C'est-à-dire qu'à un moment donné, comme tu es tout seul sur ça, c'est un peu le problème du prof, tu es tout seul, tu construis une séance tu te dis « Pour moi ça a du sens » mais... voilà, le problème des séquences jeux vidéo, c'est que je ne peux pas vraiment en parler à mes collègues de philo parce qu'ils ont la philo mais ils n'ont pas le jeu et ... en plus de ça, ça veut dire que... y'a des obstacles à parler de ta matière avec les mecs de ta matière déjà parce que c'est pas forcément tout le temps évident, j'ai des bons contacts avec mes collègues donc ça pourrait paraître facile mais voilà du coup je suis un peu tout seul avec mon truc et comme je dis souvent aux élèves : « l'inspecteur ne vient jamais » sur le ton de la blague parce que ce que je voudrai de l'inspecteur aussi c'est éventuellement qu'il me dise « bah voilà oui, ce que vous faites ça a du sens sur tel point, tel point, tel point » donc qu'il me valide entre guillemets, donc là je suis obligé de me valider tout seul et là, discuter avec ce mec ça m'a permis de me dire « Ouais je suis pas non plus sur une piste qui est complètement foireuse »

RV : ça rassure un peu ?

- Ouais ça rassure

RV : J'ai vécu la même chose aussi

- C'est ça que je voulais au départ parce qu'on ne sait jamais ce qu'on fait quand on le fait on a pas vraiment moyen de mesurer la qualité de ce que l'on fait quand on le fait. Tu peux dire si l'évaluation est bonne, ça te donne un signe mais bon (souffle), même pas vraiment parce que là j'ai des élèves qui n'ont pas besoin de moi pour être bon, en fait ils sont déjà bons partout, ils vont performer en philo comme ils performant ailleurs du coup voilà, quel est le... fin voilà

RV : Admettons l'inspecteur vient sur cette séance, est-ce que du coup tu arriverais plutôt à la fin de la séance sur le travail et pas faire ce que l'on a fait là ?

- Bin pour moi du coup c'est le problème. C'est tout le problème. Qu'est-ce qu'il penserait... sauf que là, ce que l'inspecteur verrait qu'il y a mobilisation de Kant, il y a mobilisation des utilitaristes, du scepticisme, de Sartre...

RV : Et sans tout dévoiler, on en parlait... C'est vraiment que c'était visible

- Mais donc l'inspecteur pourrait dire « oui y'a ça » après bon... moi si j'étais sur une inspection (*souffle*) faut voir peut être que j'en parlerai avec lui d'abord pour lui dire « Bon ok on va faire ça », du coup ça serait un peu particulier, sinon j'irai plus vers un truc avec le ciné parce que là je maîtrise, je sais que je peux montrer un tout petit bout, je sais que j'ai des billes en terme d'analyse d'image tout ça.

RV : C'est plus sécurisant

- Ouais voilà... Ou alors après, il faudrait trouver un jeu qui se joue une heure, bah regarde *Stanley Parable* en 1/4 heure la partie est bouclée, donc tu fais faire deux *runs*, t'as une demi-heure entre 3/4 d'heures de jeu et après, t'as une heure et quart pour bosser. Quitte à passer devant l'inspecteur, je pense que je prendrai Stanley. Stanley c'est... parce qu'*Event Zero* c'est pareil on a joué deux heures mais on n'est pas allé très loin dans l'aventure parce qu'en plus y'a de l'énigme, y'a du... mais ils ont quand même... Ils ont été confrontés à l'IA, alors c'est ce que je voulais, d'ailleurs y'a un truc qui sort bientôt qui s'appelle Observation, où tu es l'IA du vaisseau. Dans *Event Zero*, tu es un perso qui parle à l'IA et là tu es l'IA. Donc tu as des points de vue qui sont les caméras de sécurité... ça a l'air génial.

Entretien avec les élèves de Pierre (2^e demi-groupe)

RV : Est-ce que vous pouvez me réexpliquer ce que vous avez fait pendant l'heure, voire le lien avec le cours de ce matin ?

Léa, Terminale L : Et bah du coup on a joué à un jeu vidéo sur... qui allait questionner bah la morale, donc en lien avec le cours de ce matin, et tout au long du jeu on essayait de débattre...

Élève 1, Terminale L : sur ce qui était bien ou pas bien

Léa : parce que y'a qu'une seule personne qui joue, la classe regarde, et du coup de décider ce qu'on ferait ou pas en essayant de mettre en lien avec des termes qu'on a vu en cours. Et puis c'était aussi pour introduire le prochain cours que l'on va faire sur la politique et la justice

RV : Donc le lien avec la matière est évident avec le jeu ou pas tant que ça au début ?

Élève 1 : Aujourd'hui ouais, là je trouve qu'on l'a bien vu. D'habitude...

RV : Alors d'habitude c'était quoi avec les autres jeux ?

Élève 1 : Je crois que *Stanley Parable* c'était le moins évident

Léa : c'était sur la liberté, fallait faire des choix là

Élève 2, Terminale L : Là oui

Léa : Non c'était par rapport au langage

Élève 2 : Non ça c'était *Event Zero*

Léa : Et *Stanley Parable* fallait faire des choix

Élève 2 : Mais ils étaient nuls ces deux là

RV : Pourquoi ?

Léa : Moi j'aime pas du tout, là je suis étonné d'avoir aimé parce que j'aime pas du tout

RV : Alors explique, pourquoi ?

Léa : Hé bah parce que... moi je suis très scolaire, du coup pour moi c'est pas scolaire donc j'aime pas. En gros. Déjà j'avais plein d'a priori parce que j'aime pas ça, chez moi je joue pas aux jeux vidéo

Élève 1 : Ouais moi non plus mais justement...

Léa : Je trouve pas l'intérêt, ça m'intéresse pas de jouer un personnage pour... enfin je sais pas. Surtout que les jeux qu'on avait faits avant, c'était la question des choix donc il était face à deux portes : « est-ce qu'on va à droite, est-ce qu'on va à gauche » et à la fin on mourrait tout le temps. En fait c'était Stanley fallait trouver, 'fin je sais plus trop mais c'était toujours une histoire de choix et... enfin j'aime pas.

RV : Mais là aussi, non ?

Toutes : Oui mais là y'avait plus de lien (*toutes en chœur*) puis là on faisait des débats

Élève 1 : y'a eu plus de débats avec la classe et tout

Léa : moi j'aime pas les débats mais là...

Élève 2 : parce qu'avec la morale, on n'était pas tous forcément d'accord alors que les autres fois les choix, y'avait pas vraiment de dilemme possible. Entre choisir deux portes, ça changeait pas grand-chose par rapport à notre morale

Léa : Du coup, le jeu vidéo je trouve qu'il peut exclure les autres qui jouent pas, notamment les autres jeux, je me sentais à part donc du coup moi je faisais d'autres trucs

RV : Ah oui ?

Léa : Quand on n'a pas à intervenir... là c'était dans le débat, quand c'était la question des choix, ça m'intéressait de participer mais sinon...

Élève 2 : Moi ça va j'ai trouvé ça intéressant parce qu'on pouvait vraiment lier au cours bah parce qu'exemple le premier jeu *Event Zero*, j'ai pu le réutiliser dans une dissert sur le langage qu'on a avait fait et tout j'en ai parlé dedans et donc je trouve que c'est bien après ça fait d'autres parallèles que des philosophes...

Léa : Mais deux heures ça fait trop long sur ce jeu, même sur Stanley, même là c'est trop long

Élève 2 : Nan moi j'ai bien aimé

Élève 1 : C'est peut-être parce qu'on est fatigué aussi

Élève 2 : Nan moi ce jeu j'ai trouvé qu'il était bien, moi j'ai bien aimé

Léa : Mais moi le jeu vidéo, je l'aime que dans ce contexte là en fait, ça me permet d'aimer le jeu vidéo je pense, un peu plus que chez moi

RV : Pourquoi ?

Léa : Bah justement, parce que y'a un cours derrière, après j'avoue que j'ai préféré ce jeu-là à ceux d'avant mais je vois pas d'intérêt en fait

Élève 1 : Les autres je voyais pas d'intérêt non plus

Léa : Nan mais voilà, celui-là oui, mais je vois pas l'intérêt dans le jeu vidéo chez moi quand j'y joue

Élève 2 : Si le premier moi j'ai eu de l'intérêt

Élève 1 : Moi je sais que je pourrai pas faire ça toute seule chez moi

RV : Faire quoi ? Jouer à ce jeu-là ?

Élève 1 : Ouais même ce jeu là

Léa : C'était redondant à la fin, ça me saoulait

Élève 2 : Je veux dire, en fait quand là, c'est bien parce qu'on a pu avoir des débats avec les autres, mais jouer tout seul chez soi à ce jeu vidéo, on n'a pas trop de débats avec nous même quoi

Léa : Mais tu vois je n'aurai pas pu jouer 2 heures, ou même dix minutes ça m'aurait saoulé (*rire*)

RV : Parce que le prof est là pour expliquer du coup

Élève 2 : Oui c'est bien aussi, parce que lui connaît le jeu donc c'est plus facile aussi

RV : Mais pourquoi il fait ça lui à votre avis ?

Toutes : Parce que déjà il aime bien (*rire*)

Léa : Mais y'a un truc que j'ai remarqué, c'est que des élèves qui n'écoutent rien normalement, sur des jeux vidéo qui...bon là ils n'étaient pas là. Mais y'a des élèves qui n'écoutent pas, et quand y'a des jeux vidéo ils ont carrément jouer la dernière fois

RV : C'est bizarre mais le premier groupe, y'avait les deux élèves retardataires du cours de ce matin et le jeu... bah ça les a pas...

Élève 2 : Nan mais ce n'est pas des joueurs, c'est un quatuor mais y'en a deux qui jouent et ils n'étaient pas là

Élève 1 : Je trouve que ça fait une ouverture culturelle aussi, ça fait nous donne des exemples

Élève 2 : Oui c'est ça, ça fait un autre exemple que les philosophes qu'on a l'habitude

Léa : Après, c'est juste que moi, vu que c'est pas scolaire, bah j'aime pas, c'est juste ça en fait

Élève 2 : Toi c'est juste pour le glisser dans ta dissert

Léa : Moi ça fait pas sérieux limite de faire ça

RV : Ah ouais ? Pourtant c'est le prof qui le fait donc...

Léa : Ouais mais... dans une dissert, par exemple au bac, d'ailleurs monsieur [*nom de famille de Pierre*] peut être pour une des dissert je parlerai d'*Event Zero*, mais au bac je dirai jamais le nom d'un jeu vidéo

RV : Il vous en a parlé de ça d'ailleurs ?

Léa : Ouais ouais on peut, on peut même dire des dessins animés et tout mais...Moi pour moi c'est pas scolaire

Élève 2 : Après je pense que ça dépend aussi carrément du correcteur quoi

Léa : Moi je préfère parler de Kant, de Sartre et tout que de dire « Nous avons joué au jeu Papers, Please » (*rire*)

Élève 1 : Mais je pense que dans une copie faut bien les utiliser aussi

Léa : Après oui en le tournant en disant « dans le cadre scolaire on a... » je sais pas, je sais pas trop si je l'utiliserai

RV : Mais du coup, avec ce jeu, vous avez appris quoi pendant ces deux heures ?

Léa : Moi, rien, pour moi c'était le cours quoi donc pfff

Élève 1 : Moi je pense que c'est un peu une concrétisation du cours, tu peux te rendre compte de ce que ça fait dans la vraie vie, les concepts et tout ce qu'on a appris

Élève 2 : Moi je sais pas si j'ai appris quelque chose mais en tout cas j'ai trouvé ça intéressant, les débats et tout j'aime bien

Léa : Les débats étaient plus intéressants que le jeu, le jeu il est redondant en fait

Élève 2 : Mais en même temps si on avait pas le jeu, on aurait pas eu le débat, 'fin c'est un peu le support quoi

Léa : J'aurai préféré qu'on prenne des exemples, style des cas concrets qu'il nous aurait balancé comme ça

Élève 2 : Comme l'autre fois avec les débats qu'on avait fait

Léa : Oui mais plus... ouais, plus des débats moraux, stricts.

RV : Si je vous demandais de choisir le moment préféré de ces deux heures ? Le débat ?

Toutes : Ouais c'est ça

RV : Et par contre le moment le moins intéressant ?

Élève 2 : Bah moi ça va

Élève 1 : Quand il n'y avait pas de choix à faire dans le jeu, y'avait pas de dilemmes particuliers quoi.

La fin aussi, moi j'étais fatigué

RV : Mais toi, le cours de ce matin tu n'as pas beaucoup participé en classe entière ?

Élève 2 : Non pas trop...

RV : Alors que là oui ?

Élève 2 : Bah en fait

Léa : Ah ouais t'étais bien ! [*rires*]

Élève 2 : C'est pas pareil encore une fois, je suis moins à l'aise de parler des philosophes, ça c'est plus concret, j'aime bien les cours de philo mais je me sens moins à l'aise à participer parce que je pense que... si c'est ça, c'est moins concret que ça

Élève 1 : Bah là, t'as une situation entre guillemets « réel » qui pourrait exister pour de vrai ça donne matière

Élève 2 : C'est ça, mais Léa du coup c'est le contraire

Léa : Ouais

RV : Dernière question, vous jouez pas du tout au jeu vidéo ?

Toutes : Non [*rires*]

RV : Et vous ne jouez pas à d'autres choses ? Même sur téléphone ?

Léa : Je joue à Slam, un jeu de vieux (*rire*) pour le vocabulaire, c'est pas vraiment un jeu vidéo, c'est des mots croisés donc c'est un peu des jeux de papy mamy (*rire*)

Élève 2 : Moi c'est des jeux où il faut empiler des briques des trucs comme ça, pour passer le temps en fait

Élève 1 : Après sur la Wii, des trucs genre Mario Kart, je sais pas si ça compte vraiment comme un jeu vidéo, enfin si mais...

Léa : ça moi par exemple moi j'aime pas

Élève 2 : Mario Kart ?! Mais c'est trop bien !

Léa : Même petite, je crois que je n'aime pas ça... mon frère il y joue mais pour moi c'est toujours la même chose c'est... c'est lent

Élève 1 : Moi je pense que j'ai une image un peu biaisée des jeux vidéo parce que mon frère y joue, il veut tirer sur tout le monde donc...

RV : Plus petit plus grand ?

Élève 1 : Plus petit. Et c'est vrai que *Fortnite*...

Léa : C'est vrai que *Fortnite* c'est toujours la même chose

RV : Pas d'autres formes de jeu ?

Élève 2 : Bah si, jeu de société, mon père est ludothécaire donc les jeux de société, je les vois passer à la maison

Élève 1 : Moi j'aime pas du tout à part les jeux simples où il faut pas se prendre la tête, je vais pas aimer des trucs où il faut construire des villes ou je sais pas quoi...

RV : Dernière chose et je vous laisse : votre niveau scolaire ? En philo par exemple ?

Élève 2 : En philo, je sais pas, 11-12

Léa : Moi 16

Élève 1 : Moi entre 15 et 16 aussi

Entretien avec Pierre après la deuxième séance

RV : Alors, les différences entre les deux groupes ?

- bah...c'était des différences plus marquées que celle que j'attendais parce qu'effectivement ça a démarré tout de suite. À mon avis, ils ont discuté avec des gens du premier groupe, c'est fort possible

RV : Tu crois ?

- C'est fort possible d'ailleurs parce que je sais plus qui a dit, Lola je crois, « ouais les autres ils nous ont dit que », du coup à mon avis y'a eu des échanges, et... ouais Yoan a vraiment direct mis la machine en route parce que « c'est ton travail et tu dois le faire », en plus exprimé vraiment... Lui il est comme ça, il est intéressant cet élève parce qu'il est...il va lâcher son truc, il va le défendre et ça va être vraiment posé, et du coup y a une sorte d'autorité dans une parole qui est très... très fortement posée comme ça. Et du coup bah là on était direct... là ce que j'ai réalisé dans cette séance, c'est qu'il y a probablement une situation matricielle qui vient faire en sorte que tous les dilemmes qui apparaissent obéissent à une situation de départ quoi, donc lui il met les pieds dedans directement, c'était une séquence qui était différente mais elle était plus orientée politique que morale.

C'est-à-dire que la première séance, on était encore chaud du cours de 8h donc on était vraiment sur des questions de morales et là on est direct aller

RV : Tu crois que la proximité du cours a fait que... ça a peut-être joué

- Bah j'imagine je sais pas, après c'est peut-être...

RV : La personnalité des élèves ?

- Voilà. Effectivement, tu avais des élèves beaucoup plus engagés politiquement ou engagés dans tel ou tel truc dans le groupe. Je l'avais déjà remarqué parce qu'on avait déjà fait des petits travaux sur la prostitution, la consommation de viande des trucs comme ça donc là on avait pu voir des gens qui étaient engagés... Donc ouais peut-être que l'engagement fait que le propos politique arrive plus vite, plus facilement. Après y'avait toute une phase que j'avais pas du tout anticipé, c'est la phase sur la presse parce que moi Vince Lestrade [un personnage du jeu], quand je suis joueur je le mets en détention et là du coup bah voilà... y'a eu ce moment que j'ai trouvé très intéressant quoi. Effectivement, c'est un moment qui dépend aussi qu'ils ont beaucoup mieux cerné le contexte que le premier groupe. Le premier groupe pour moi ils sont passés à côté du contexte dystopique et de l'impact de l'autorité de l'Etat comme étant totalitaire. Alors que le deuxième groupe, l'analyse de l'écran titre a donné plus de choses. À partir de là bah... il était assez logique du coup qu'on soit dans un truc plus politique.

RV : Ils ont plus saisi le contexte mais ils ont peut-être moins...du moins la joueuse a peut-être moins saisi le *gameplay* et j'ai l'impression que les autres non plus. Tu as mis du temps à lui montrer... tu as décidé de pas intervenir tout de suite

- Ouais, alors y'a deux raisons, la première c'est la même que ce matin : voir comment le jeu fonctionne dans une situation où le jeu n'est pas compris parce que... à mon avis là, ce n'est pas la faute du jeu qu'il soit mal compris parce que y'a un moment donné elle a lu trop vite certaines informations qui sont importantes. En fait cette phase, où t'as les ordres du jour si tu veux, c'est pas si simple à appréhender en fait, c'est abstrait et c'est que après en manipulant les choses que tu te dis, ah ouais ça c'est le truc de règlement, c'est ça un bon d'entrée etc. Donc c'est peut-être ça qui fait que. Et puis la deuxième raison, c'est une raison qui est beaucoup moins avouable en fait, 'fin moins pertinente, c'est que je sais qu'elle est joueuse et j'ai pas trop envie de lui dire « Bah voilà tu sais pas jouer », j'ai l'impression que ça aurait pu, peut-être pas la braquer mais j'essaye de les préserver un peu

RV : Et pourtant en plus, elle disait qu'elle n'arrivait pas à se mettre dans le jeu, alors que l'autre (la joueuse du premier groupe, on sentait que...

- Ouais c'est vrai, mais c'était une joueuse vraiment différente et tu vois, même dans le point de vue des stratégies, c'était intéressant... Ce matin elle faisait les anomalies, vraiment quand elle voilà, elle, elle voyait l'anomalie tout de suite, c'était presque elle cliquait partout pour voir si ça sortait pas un truc à des moments et... et ouais on a eu deux choses très différentes.

Et en fait effectivement, la question se pose de savoir si elle dit qu'elle n'est pas dans le jeu parce que ça lui plaît pas ou si elle dit qu'elle est pas dans le jeu parce qu'elle comprend pas le jeu ou si elle dit

qu'elle est pas dans le jeu parce que Henriot dit que bah l'activité ludique c'est aussi une activité consciente.

RV : Mais c'est peut-être aussi parce qu'à un moment elle a formulé que... que c'était difficile avec le monde

- Ouais y'a une phase où elle dit que c'est dur à gérer les infos alors que Yoann [un élève non-joueur] on le sentait directement plusieurs fois il a dit « là », le truc apparaît depuis deux secondes et il dit « là, le numéro de passeport ça va pas, là le nom ça va pas » et là effectivement, t'as l'impression qu'elle se met les infos devant elle et elle est un peu en mode panique et peut être qu'elle arrive pas à se faire une routine et c'est vrai que j'ai oublié de revenir sur la demande de verbaliser : « est ce que c'est le bordel dans sa tête, est-ce qu'elle met des trucs sur la table et après c'est... » ou alors... Mais moi mon expérience de joueur sur ce jeu, c'est d'arriver à me mettre dans une routine justement parce que j'arrive, y'a des infos qui me sautent aux yeux donc je les traite d'abord et ensuite j'essaie de faire systématique mais je rate des trucs du coup ça m'emmène à l'erreur quoi.

Elle voilà, elle a peut-être pas mis en place les stratégies pour... pour être efficace quoi. En même temps, on a plus perturbé sa partie que l'élève du premier groupe.

RV : Mais c'est ça, j'ai l'impression qu'ils ont beaucoup plus participer et que du coup, toi tu es moins intervenu, mais du coup c'est au détriment du jeu

- Bah c'est clair. Sur la deuxième séance on a trop de philo et pas assez de jeu et peut être que la première on a trop de jeu et pas assez de philo, faudrait voir c'est loin ce matin. Tu vois c'est ce que je te disais... Et en même temps dans le cours de ce soir, y'a eu un tout petit moment magique, tu sais le moment magique que je te racontais tout à l'heure, un tout petit moment où ils sont partis là et ça c'est cristallisé mais pas négativement après quand Angel, celle qui était proche de toi là, elle a commençait à se crisper un peu, mais y'a eu ce moment magique où ils commencent à débattre et le débat se règle naturellement quoi, du coup j'ai cru que ça allait partir deux heures comme ça, mais y'a aussi l'horaire qui fait que... De temps en temps, faut éviter que tout le monde parle en même temps, faut revenir sur de la gestion de débat classique, classique pour nous en philo quoi

RV : Et là cette fois en début d'heure, tu leur as pas demandé de prendre des notes

- J'ai oublié... J'étais en train de me dire « j'oublie quelque chose » puis après je suis parti dans les...

RV : Finalement ça a fait le même résultat que si tu avais demandé

- Donc ça prouve bien que ça sert à rien. Après voilà, je pense pas que cet oubli-là nous entraîne vers le constat que le boulot du deuxième groupe soit inférieur en qualité au boulot du premier

RV : Non non je pense pas non plus

- Non mais parce que moi si à l'origine je souhaite qu'ils prennent des notes c'est dans l'idée de me dire leur travail sera de meilleure qualité parce qu'il y aura de la précision.

RV : Mais du coup, à la rigueur, si tu devrais en choisir qu'une de séances, tu préfères laquelle ?

- Là c'est dur... mais... pff... Ouais. Peut-être quand même la deuxième malgré tout parce que je crois qu'il y a eu des questions variées, peut-être plus de variété, et peut être qu'on a abordé plus de choses avec le... tu vois le thème de l'immigration n'était pas sorti dans le premier groupe. Directement, ce qui est très intéressant, c'est que directement apparaissait des gros trucs alors que pour moi le jeu t'invite à une expérience un peu posée un peu longue et après les questions surviennent une fois que tu as appréhendé le truc, là directement : « ah bah pourquoi je refuserais un étranger sous prétexte qu'il est étranger »

RV : C'est parti loin

- Oui c'est parti fort tout de suite donc moi ça m'a surpris ça m'a un peu désarçonné j'avoue parce que du coup on allait partir dans du débat sans le jeu vu qu'il n'avait pas assez joué mais en même temps, c'est pas pour autant que sa question n'est pas légitime quoi, c'est-à-dire que voilà.

Et il y a eu beaucoup de choses quand même, effectivement sur la presse, sur... même sur la morale il y a eu quelques éléments quand même, des moments où on était pile sur l'utilitarisme...

RV : Parce que c'est ça après, toi jusqu'à quel moment, à quel point, moi j'ai le même problème en classe quand les collégiens posent dix milles questions, à quel moment tu intervies pour dire « Bon, c'est bon, on passe à autre chose »

- Bah là l'astuce dans ce genre de séquence, c'est de dire « Bah tu peux continuer à jouer ». C'est le retour du jeu qui met un terme... quand je lui disais « c'est bon tu peux continuer à jouer » c'était pour mettre un terme au débat. La voilà, on a fait le tour des arguments, on a éventuellement résumé chacun pour quelles raisons on pense si ou ça et après ouais....

Après, ce qu'on a fait aujourd'hui, c'est peut-être pas pour eux la phase la plus difficile en terme scolaire. C'est-à-dire que la phase de l'écrit lundi, tu vas retrouver toutes les exigences de l'écrit, faudra que ça soit clair, que ça soit précis, que ça soit organisé, problématisé donc...

RV : D'ailleurs, qu'est-ce que tu leur dis pour utiliser ces exemples là en dissertation de bac, tu leur conseilles ?

- Oui oui comme toute...

RV : Bah alors question con, mais s'ils tombent sur un correcteur qui se dit...

- Bah ouais... Je sais pas quoi dire là. Mais le truc c'est que normalement non, enfin le... Bah déjà, alors je sais pas comment ça se passe pour vous mais au bac, y'a des réunions quand même, c'est-à-dire qu'on s'harmonise, on a même deux réunions, une réunion d'entente et puis une réunion d'harmonisation où on compare nos moyennes, nos notes etc. Si vraiment y'avait une aberration, elle pourrait être repérée à ce moment-là mais le deuxième truc c'est que ça peut arriver, mais ça peut arriver sur tellement d'autres choses. Mais effectivement, c'est pas un truc qu'on dit normalement mais la connerie d'un correcteur ça peut arriver... Mais moi je leur conseille de profiter de leur culture dans les dissert de toute façons, moi c'est ce qui m'a plu quand j'étais en term, c'était de me dire : j'ai l'impression que les trucs que je connais ça peut me servir et ça pouvait être un... ça peut même être l'objet de la réflexion quoi donc c'est... d'ailleurs je pense que si je n'avais pas fait de philo comme ça en Terminale je ferais probablement moins de trucs comme j'ai fait aujourd'hui avec mes propres élèves maintenant...

RV : Parce que c'était la philo en Terminale le déclic ?

- Ah ouais ouais, déjà en Première j'étais complètement teasé, j'étais en mode « j'attends que ça » et en Term c'était...

RV : C'était le ou la prof qui faisait que ?

- Ouais la prof aussi mais... mais après en Hypokhâgne, j'ai pu voir l'impact de l'apport de la culture dans la réflexion. Parce que t'avais des gens qui... Par exemple, y'a un prof un jour qui m'a dit un truc, parce que y'avait une élève qui était très forte et on en discutait comme ça, et il m'a dit : « elle est très forte mais elle fait de la philo comme on passe la serpillière » et du coup j'étais « mais putain ça veut dire quoi ? » et il m'a dit « bah ça veut dire qu'elle enchaîne les concepts, elle raisonne donc tout est... clair voilà, structuré précis et tout mais y'a pas de vie, pas de matière, c'est abstrait voilà, le monde disparaît un peu dans l'abstrait, dans l'abstraction ». Alors que moi j'ai toujours depuis que je suis élève en fait, vu plutôt la philo comme une manière d'interroger sa culture et d'interroger des situations qui sont concrètes. Par exemple, ça m'arrive en début d'année de leur dire : « si y'a des problèmes de philo, c'est parce qu'il y a un monde qui fait problème » Du coup bah cette idée qu'on a du philosophe qui est dans sa bulle et qui fait « ouais moi je réfléchis sur la vie et tout ça », non. Tu réfléchis sur des trucs du genre je les laisse passer je les laisse pas passer. Ça aussi, je pense que le jeu vidéo tombe bien parce qu'ils proposent des situations. Et la différence avec le cinéma, c'est que le cinéma te montre un personnage qui évolue dans une situation alors que le jeu vidéo te fait agir dans une situation

RV : Cette manière de voir la philo, c'est assez majoritaire ou... ?

- Ah ça j'en sais rien du tout. Moi je sais que je...constate cette manière-là de faire de la philo chez des gens qui la pratique sans le savoir. C'est-à-dire en gros, tu parles avec des gens, ils te parlent de leur culture et tu te dis « *bah voilà en fait, leur culture les emmène à un raisonnement à une pensée qui sont philosophiques* » mais eux, ils ne se disent pas : « Je fais de la philo » Donc pour moi, c'est une tendance voilà...

RV : Mais du coup, je me demandais, tu n'es pas le seul prof de philo de ton bahut ?

- Ah non on est 5

RV : Donc... je t'ai pas demandé ça mais qu'est-ce qu'ils en pensent ?

- Bah oui on en parle, voilà, bah ils savent que je pratique ça voilà mais après je crois pas que ce soit des gamers ni les uns ni les autres

RV : Ils sont plus vieux tous ?

- Non pas forcément, non non on est plutôt de mon âge

RV : Mais c'est marrant, ils ne se sont jamais dit « tiens montre-moi »

- Bah c'est vrai que non, mais ça c'est très dur à faire en fait, donc

RV : Toi non plus tu vas pas les chercher

- Non je vais pas les chercher, mais c'est vrai que je pourrai leur proposer mais c'est dur ça, moi depuis la première année où j'enseigne, c'est dur d'ouvrir la porte des cours, c'est compliqué quand même. Mais de la même manière que je suis curieux des choses qu'ils font, des fois j'ose pas leur... Mais la dernière fois je suis allé dans le cours de ma collègue, parce qu'elle faisait intervenir un historien sur l'histoire des animaux tout ça et moi je lui ai dit « moi ça m'intéresse », elle m'a dit « bah viens » donc ça s'est fait naturellement mais...mais après on discute beaucoup de ce qu'on fait à partir du cinéma et des séries et là je sais que... on a des options concordantes en gros

RV : Ouais c'est plus commun...

- Je suis d'accord avec l'extrait de l'intérêt ou du film. Par exemple on a beaucoup parlé de 12 hommes en colère parce que voilà c'est une délibération dans le cadre de la justice, y'a plein de notions que tu peux faire, parce que voilà dans La Vague aussi, c'est l'Histoire un petit peu de comment tu mets en place des choses qui s'apparentent à une logique totalitaire et... du coup bah y'a une espèce de disparition de la liberté. Là ça serait intéressant de voir sur un même thème mais bon c'est pas exactement le même mais toute chose égale par ailleurs, une différence que tu peux avoir entre un traitement par le cinéma et par le jeu vidéo. Là-dessus y'avait vraiment une option, vraiment intense, pour faire ça avec *Alien* sauf que pfff... avec des secondes on s'est contenté de... déjà tu vois d'éclaircir le régime d'image que nous propose le jeu vidéo, le design sonore est important puisque dans un *survival horror*¹ c'est une clé de *gameplay* pour mettre en place ce genre de trucs mais j'essaye de poser une question là-dessus, je m'en souviens d'ailleurs c'était « comment le cache à cache avec le monstre est-il traduit ludiquement ? » voilà. Et ça c'était une question qui était dure pour eux.

RV : Ah ouais ?

- Ouais c'est dur de... parce que pour le coup, attends qui c'est qui dit ça... j'ai lu quelque part que la peur était présente dans le jeu vidéo, bah si c'est un mec qui fait un truc que sur le *survival horror* d'ailleurs, Arsenault non ?

RV : Je suis pas sur

- En gros, y'a un mec qui dit que la peur très exploitée comme émotion dans les jeux vidéo, attends faut pas que j'oublie de tourner [rappel : on est en voiture] la peur c'est fondamental parce que ça te... ça te ... pour le coup c'est très immersif quoi et donc du coup dans *Alien*, je pense que les élèves de Seconde ont eu plus de mal à sortir du jeu pour le regarder comme l'élève a fait tout à l'heure. Elle, elle sortait carrément du jeu en disant « de toute façon je suis pas dans le jeu ». Quand tu es en cache à cache avec le monstre dans *Alien*, c'est chaud de sortir du jeu à part les moments de cinématiques ou à la limite tu mets une pause dans l'angoisse puisque bah là tu poses la manette à la limite mais le... ouais c'était... je sais plus où j'en suis dans ce que je dis mais en gros, voilà, je sais plus quelle est ta question en fait j'ai oublié

RV : Je ne sais plus où j'étais parti mais on parlait des collègues à la base

- Mais par contre voilà le truc c'est que, en gros, la conférence que j'ai donné dans le cadre de l'université populaire, bah là j'ai fait *Papers, Please* pareil, sauf que c'est moi qui jouais et puis que ça a duré moins longtemps mais si tu veux, j'essaye d'exporter ça mais voir si ça peut intéresser des gens et pas forcément des profs.

RV : Limite le problème du jeu vidéo à l'école, c'est presque l'école elle-même en fait.

¹ Le *survival horror* est un genre de jeux vidéo inspiré des films d'horreur.

- Ouais ouais... 'fin à part technique, à part des obstacles techniques, je rencontre pas trop d'obstacle, je le fais... dans cette idée que de toute façon personne vient voir ce que je fais, si j'en fais pas une publicité monstrueuse donc... Et en plus je me sens légitime à le faire à partir du moment où quand même j'ai l'impression que ce qu'on fait c'est un cours de philo

RV : Parce que tu as peut-être une matière qui fait que tu peux rattacher plus facilement

- Ouais y'a pas grand-chose qu'on ne peut pas examiner avec l'œil de la philo. Je te dis ça aussi parce que j'ai confiance en la philo (*rire*) mais voilà.

Mais après y'a pas mal de choses-là j'étais fatigué un peu de 16h à 18h, mais y'a pas mal de chose qui me restent éventuellement à leur faire trouver entre guillemets quoi et là j'étais frappé sur ces séances là sur *Papers, Please* plutôt que sur les deux autres jeux... parce que j'ai eu l'impression d'un cours qui étaient aussi en forme de... de devinettes ou je sais pas quoi qu'il y avait une modalité qui était, c'était des énigmes un peu, c'est un sentiment qu'il faudrait que j'essaye de reformuler plus clairement mais... ça vient probablement du fait que les interventions que j'ai pu faire elles étaient autant pour leur faire entre-apercevoir ou apercevoir la philosophie dans le truc autant que lui faire comprendre comment jouer. Et du coup ça donne un peu l'idée qu'on fait deux apprentissages en même temps et que du coup, la devinette de « Ah ! qu'est-ce que ça t'indique le papier rose qui sort ? Qu'est-ce que ça t'indique le fait que tu cliques partout et que bah tu sais pas trop ce que tu fais » si tu veux y'a une première devinette qui est : « comment jouer au jeu » et une deuxième devinette qui est... d'ailleurs c'était pas mal ce que dis Maelys à un moment donné parce qu'elle a un double dilemme, elle a son choix à elle et elle a... c'était génial ça, t'imagines là le degré de ... elle a quasiment en train d'avoir la dimension réflexive quand nous on est dans l'analyse de ce qu'on fait, c'est assez dingue et du coup, ils sentent bien ça.

Ouais l'enjeu Lundi c'est aussi d'essayer de voir s'ils arrivent à l'idée de design narratif, ça serait intéressant parce je crois que là y'aurait vraiment un vrai rapport entre la spécificité du média jeu vidéo et le cœur de l'expérience de joueur en fait. Et je sais pas si tu vois Sybil Collas, y'a une interview de Sybil Collas sur GameKult¹ dans Indevwith là, où elle parle de *Papers, Please* à un moment, en disant il y a un design narratif formidable parce que c'est ce qu'on demande à faire au joueur qui donne du sens, alors évidemment le sens il est donné par le contexte, par la musique par ce qui éest écrit aussi, le dialogue qui est écrit, les règles qui s'expriment à l'écrit et tout, mais elle est donnée aussi parce qu'on demande à faire au joueur, tu tires ton truc, tu réfléchis, c'est chiant etc, et ça je l'ai bien senti dans la première heure, pas trop dans la deuxième, dans la première heure, j'ai vu Louna à des moments, je me suis dit la pauvre, elle subit parce que ce qu'on lui demande de faire est chiant, c'est rébarbatif, c'est répétitif, c'est... Au bout d'un moment voilà, mais c'est marrant, c'est pas trop sorti ça. Je m'attendais plus à ce qu'ils me disent « contrôle des papiers quoi » est-ce qu'on n'a pas mieux à faire ?

RV : C'est vrai qu'ils l'ont dit au début... En disant « on va faire ça tout le jeu ? » mais c'est vrai qu'après, c'est plus revenu

- Mais le jeu était moins là

RV : Ouais mais t'as quand même une addition de truc en fait et au bout d'un moment tu as une série de choses à faire hyper vénère

- Moi j'y joue depuis le début de la semaine, j'en peux plus de ce truc, je me suis dit « c'est bon là », je vais faire une pause là parce que...

- Moi ça m'a donné envie à l'inverse de refaire. En fait j'ai pas joué beaucoup

- Mais je crois que chez Lucas Pope, y'a un vrai génie. *Obra Dinn* moi ça m'a... holala... mais vraiment là, je l'ai fini pendant les vacances donc là la semaine est passée mais j'ai réussi un peu maintenant à penser à autre chose mais putain... j'arrêtais pas de penser à ce truc tellement c'est génial. Et tu vois « Ludographie comparée », l'émission de Mathieu Goux. Il a fait un truc sur *Obra Dinn* et... il met le doigt sur quelque chose

(Coupure, ma carte mémoire est pleine, je dois en prendre une autre pour finir l'enregistrement de l'échange)

-... on se posait trop, on faisait trop de pauses, et que du coup fallait pas oublier le jeu et y'a eu le moment où y'avait cette envie de faire un deuxième run pour voir ce qui allait arriver à Vince si on l'acceptait.

¹ Site spécialisé sur les jeux vidéo.

RV : Ouais je me suis demandé « tiens, est-ce qu'il va lui demander de refaire »

- J'aurai bien aimé mais... je me suis dit, déjà c'était vers la fin cette proposition

RV : Je ne sais pas si on aurait pu voir l'effet en fait

- y'a un moment aussi où tu te dis « allez fais ça » et ça sonne, tout le monde se casse, et là voilà tu dois prendre ta décision en deux secondes, peut être que ça aurait été bien de le faire. Ou j'aurai pu lui dire d'ailleurs parce que si on le laisse rentrer il ne se passe rien Je crois qu'après y'a une vague répercussion dans les journaux, mais toi ta vie change pas.

RV : Et toi alors, tu as vécu ça comment la deuxième séance ?

- Ouais c'est intéressant de voir ça, car l'un des buts recherchés, c'est l'échange, le dialogue, mais que finalement ça a tellement bien marché que finalement il n'y a pas eu de jeu pendant... j'allais dire un quart d'heure mais peut-être moins en fait. Mais tout simplement ça se mesure au fait qu'on a peut-être deux jours de moins que les autres, un jour peut-être. Mais après voilà c'est un cours de philo donc à partir de quel moment tu dis « on arrête la philo parce que y'a un jeu ». Et du coup toi par rapport à ce matin, la séance qui te paraît la plus efficace ?

RV : Je sais pas, je suis pas vraiment sur l'efficacité du dispositif mais... les deux sont vraiment intéressantes à superposer je pense. J'aurai un peu de mal à trouver une préférence.

- Par contre pour ta question de tout à l'heure sur l'impro, je pense que la différence des séances est liée aussi au fait que moi j'ai simplement fait la liste des éléments, ça prend du temps, mais la liste des éléments qui peuvent être mobilisés mais je ne cherche pas à leur faire trouver des trucs quoi, du coup en profitant de ce qui sort, tu peux arriver à...

RV : Ouais c'est pour ça que dans les deux séances, tu n'es pas arrivé au même point quoi

- Ce qui n'est gênant, à partir du moment où tu mutualises, faut que les élèves se rencontrent pour parler de tout ça quoi et le deuxième effet *Kiss Cool*, c'est Lundi, ils auront posé le week-end dessus. À voir s'ils vont pas faire chemin dans leur tête entre aujourd'hui et Lundi

RV : À voir s'ils n'ont pas zappé des trucs quoi

- Aussi, mais là l'intérêt c'est de voir ce qui reste, c'est vraiment ce qui a été [inaudible]

RV : D'ailleurs pourquoi tu n'as pas donné le petit travail à faire à la maison ?

- Parce que je ne fais pas ça d'habitude, je ne leur donne pas de boulot à la maison. D'ailleurs c'est presque posé comme un deal de départ. Je suis obligé de leur donner un certain nombre de DM, type BAC, donc je fais ça. Mais après, tout le travail se fait en cours et du coup, ce que je leur demande de leur part, c'est une réactivité en cours. Mais c'est vrai que ça aurait pu être... Moi c'est tellement pas mon habitude, ça me frappe même pas. D'ailleurs, la dernière fois que j'ai été inspecté il m'a dit, c'est-à-dire que j'ai... à un moment donné j'ai pris un quart d'heure de mon heure d'inspection pour poser les élèves sur une question et l'inspecteur m'a dit « fallait la donner avant ». Et moi je lui ai dit « le fallait m'interroge ». Bah ouais « fallait » ? Ok mais... c'est vrai que ça a du sens de le faire mais ça a aussi du sens de pas le faire.

RV : Il t'a dit quoi ?

- « Bah oui oui mais quand l'inspecteur vient vous voir, il veut vous entendre parler pendant une heure » Bon, ça ne lui a pas plu. Ça n'a pas été complètement rédhibitoire, au niveau de la note et du commentaire. Je m'attendais à ce que... Moi dans cette année-là, je me souviens avoir été dans le... dans la découverte que c'était profitable de poser les élèves sur une question en classe et pas chez eux justement mais voilà. Après faut voir qu'il y a une autre raison si on va par-là, qui est la saturation. À un moment donné moi je les ai 8 heures par semaines, là aujourd'hui pour eux, les élèves qui font 8h 12h, c'est un peu bourrin pour eux.

RV : Ouais c'est vrai qu'en plus leur donner un travail à la maison

- Pis même c'est du confort, on va pas se mentir, si je donne un travail à la maison, faut que je vérifie que le travail soit fait, c'est chiant, moi je trouve ça chiant donc du coup je m'épargne ça, déjà que les DM je cours après...

RV : Parce qu'au lycée t'as quels moyens de sanction ?

- T'en as toujours mais... ouais.

RV : Y'aurait limite un exercice marrant à faire ça serait de prendre un let's play de quelqu'un sur le net et de voir comment lui réagis au jeu...

- Mais j'ai regardé ce qu'il y a comme *Let's Play* sur *Papers, Please*, ça m'a pas paru... y'a beaucoup de trucs en anglais, et des fois je chercher avec *Duck Duck Go* et je trouve pas les mêmes choses qu'avec Google.

Entretien avec Pierre une semaine après l'observation

RV : Comment s'est passée la séance du lundi ?

- Du coup ouais, tant que j'y pense, je t'ai envoyé un mail avec l'accès au drive, avec les copies des élèves et le récap que j'ai donné aux élèves de la chose. Comme ça tu as vraiment ce qui s'est passé après en termes de document.

Alors ils ont travaillé en groupe en salle informatique le lundi donc l'essentiel pour moi étant que les gens des deux groupes puissent mutualiser parce qu'ils s'étaient passés des choses différentes donc ils ont tout simplement écrit à l'aide du doc que je t'avais passé aussi avec une série de questions et des textes, donc à partir de là je l'ai laissé faire, je les ai regardé, je les ai un peu dirigé mais pas plus que ça, ils ont écrit, ils m'ont rendu ça tout simplement, je les ai corrigé, ça a donné des choses plutôt bonnes.. À deux exceptions près voilà deux groupes où c'était un peu moins bien, le reste, c'était ouais des bonnes notes et après ils ont... je leur ai demandé de me rendre les copies que je leur avais rendu pour pouvoir faire un bilan, c'est-à-dire un assemblage des meilleurs passages des copies, et ça donne un PDF qu'ils emportent avec eux en guise de cours quoi

RV : Ouais je suis en train de voir, ils ont vraiment travaillé sur le jeu

- Oui oui sur le jeu. Moi j'ai bien assisté sur les consignes sur l'idée que fallait essayer d'exploiter les textes que j'avais donné, les notions, qui concernaient le programme, en termes de morale et politique quoi donc c'est ce qu'ils ont fait, ils ont aussi réinvesti des trucs qu'on avait étudié plus tôt dans l'année et puis du coup voilà quoi ça c'est... ça m'a permis de rentrer dans le cours de philo politique qui vient de se terminer avec l'année.

RV : Ouais parce que tu hésitais un peu à la forme que tu allais donner du cours de lundi encore...

- Bah voilà, j'avais la salle info donc du coup voilà, travail en groupe, rédaction, en gros mise à l'écrit de tout ce qu'on avait brassé pendant les séances sur le jeu... pour qu'ils puissent garder une trace de ça

RV : C'est vrai que les deux séances étaient complètement différentes, comment tu as fait pour réunir leurs deux expériences ?

- J'ai laissé les groupes se faire librement et en fait, soit y'avait des gens qui se sont mis ensemble et qui ont constitué un groupe de travail pour justement témoigner du travail dans l'un des deux groupes, soit les gens qui appartenaient au groupe différent se sont mis ensemble, j'ai eu les deux cas donc du coup, ça fait que dans les travaux écrits, il y avait vraiment eu un échange. Moi pendant la séance de lundi, j'ai entendu « Ah ouais vous avez dit ça ? Parce que nous, on a vraiment pas dit ça ». Donc ils sont arrivés en gros à échanger puis après surtout avec le doc s'ils le lisent parce que j'avoue en ce qu'ils concernent la lecture du doc j'ai pas contrôlé ce qu'ils faisaient mais s'ils le lisent ils ont l'occasion aussi de voir à peu près, j'ai essayé de représenter tous les points importants qui avaient été soulevé pendant le jeu, la partie en elle-même.

RV : Et tu as retrouvé un peu l'intensité des échanges qu'on avait eu ?

- Non non... oui. 'fin je trouve que dans les copies, y'avait une belle... moi surtout ce qui m'a marqué, c'est un peu loin maintenant, mais ce que j'avais bien aimé c'était vraiment la question, ils avaient des questions, ils avaient des problèmes, qui étaient... des déclinaisons du grand problème qui est : est-ce que je choisis de m'intéresser au sort de ma famille et donc de moi-même où est-ce que je choisis d'obéir à mes valeurs morales qui peuvent être contradictoires en fait et à des déclinaisons de ce problème là avec des cas concrets qu'on a croisé, tu vois la femme qui veut aller voir son fils, Lestrade est-ce qu'il est coupable ou non coupable, est-ce qu'on va le mettre en détention ou pas, 'fin voilà,

des trucs qui étaient concrets et à partir desquels ils ont posé des questions qui étaient vraiment pour moi des problèmes de philo, c'est-à-dire que ça c'est une grosse partie de l'objectif qui est pour moi atteinte, ça veut dire qu'ils ont réussi à faire de la philo à partir de leur expérience de jeu et moi c'est ce que je veux arriver à faire quand on joue à un jeu en classe, c'est-à-dire qu'au moins ils aient la question et après ils ont tenté des réponses, tu verras si tu lis le doc, avec les utilitaristes, avec Kant, avec Rousseau, essentiellement ces trois trucs là et du coup bah c'est une des compétences qu'on cherche à atteindre, parce que c'est les compétences de la dissert quoi, mobiliser dans une réflexion propre des éléments philosophiques doctrinaux classiques.

RV : Tu m'avais dit que tu aimerais que le lundi, ils arrivent à aborder l'idée de design narrative

- Ouais ça, je leur ai passé, l'interview de Sybille Colas et tout, là par contre ça n'a pas marché (rire), on en a parlé, je leur expliqué que c'était important mais il n'y a qu'un seul groupe vraiment qui a saisi que le *gameplay* lui-même est un *gameplay* de banalisation gestuel et que donc ça engage le joueur à vivre cette... cette... espèce de répétition mécanique, y'a qu'un groupe qui, en s'appuyant sur l'article de revue que j'ai donné, où y'avait aussi des traces de ça, pour le reste, ça n'a pas fonctionné ça

RV : Donc selon toi, est-ce que tu dirais que c'est plus efficace qu'avec Stanley Parable ou Even Zero ?

- Ouais je pense... Je pense que... tu sais j'ai fait un petit bilan là c'était ma dernière heure aujourd'hui, je les ai eu pour la dernière fois en cours officiel avant les révisions du bac, donc on a fait un bilan, clairement le meilleur jeu pour eux, c'est *Papers, Please*.

RV : Pourquoi ?

- Parce que ça crée du débat en fait et qu'ils aiment le débat, pareil si tu lis le doc, à la fin du doc j'ai mis ce que j'appelle les comptes rendus d'expérience c'est-à-dire la manière dont eux ils racontent ce qu'ils ont fait : qu'ils aiment le jeu vidéo ou pas, ce qui les a intéressé, c'est d'être en groupe et de parler avec les autres, de voir que les autres ne prenaient pas les mêmes positions qu'eux, donc ça, pour *Even Zero* y'avait moins ça parce que le jeu c'était de savoir comment tu allais parler à l'ordinateur donc en gros le débat était assez rudimentaire entre guillemets, parce que y'a des gens qui voulaient être sympas avec l'ordinateur et des gens qui voulaient le *trasher* direct donc bah là au bout d'un moment ils ont essayé les deux et ils se sont débrouillés comme ça. Là dans *Papers, Please*, le débat vient du fait que c'est des valeurs morales qui sont en débat, donc du coup bah c'est... je pense qu'ils ont vécu l'intensité de ça de manière un peu plus forte que sur les autres jeux, même si Stanley... pour moi est un jeu qui peut aussi vachement ébranlé le joueur parce qu'à partir du moment où tu arrêtes d'obéir tu franchis un cap... sauf que voilà dans *Papers, Please*, ils ont mieux compris le contexte je pense parce que clairement... à partir du moment où c'est posé l'idée que ça se passe dans une dystopie du coup ils ont vu le danger que l'état fasse des lois qui soient illégitimes donc le contexte est plus clair que dans Stanley, où justement Stanley ça joue aussi sur l'absence de contexte, tu vois que tu es dans une entreprise, tu vois que c'est gris et que c'est pas fun mais c'est pas aussi clair, à mon avis, pour un jeune de cet âge-là que *Papers, Please* ou clairement... ça sent la dystopie dans le son dans l'image tout le temps donc... Je sais pas hein j'imagine là

RV : Nan nan mais ça se tient parce qu'honnêtement, c'est ce qu'ils me disaient après, qu'autant Stanley, ils avaient eu du mal à voir le rapport avec la philo et autant *Papers, Please* par contre ouais

- C'est plus dur à faire Stanley parce que tu es vraiment sur un point métaphysique qui concerne la liberté, qui est déjà un peu chaud théoriquement parlant, là c'est déjà plus évident, c'est juste tu soignes ton fils ou tu ne le soignes pas

RV : Dernière chose, tu vois une évolution à ça ? Des points d'amélioration ?

- Heu... bah j'y ai pas réfléchi à vrai dire, ce que je ferai peut être, c'est proposé des... c'est peut-être le faire au début, j'aimerais bien essayer de le faire en début de séance sur la morale, au lieu de la conclusion

RV : Oui c'est ça que je voulais te demander aussi, là tu l'as fait à la fin, ils avaient les notions, que tu leur rappelais pendant le jeu

- Ouais les mettre en intro pour problématiser, et après dire voilà comment telles théories philosophiques permet d'apporter telles réponses, ça pourrait être aussi une idée et puis même on

pourrait faire un groupement de texte un peu plus complet et un peu plus divers que j'ai fait là, là le groupement de texte est issu du fait que j'ai déjà balancé plein de références de philosophies de philo morale dans le... cours précédent donc là voilà, si on arrivait à faire le groupement de texte un peu plus complet, un peu plus varié, ils pourraient vraiment dans le travail de groupe prendre plus longtemps et vraiment que le jeu ne soit pas un cours de morale mais tout le cours de morale on pourrait aussi fonctionner comme ça, sauf que ça devient un travail beaucoup plus... peut être pas un travail d'un trimestre mais un travail de plusieurs semaines

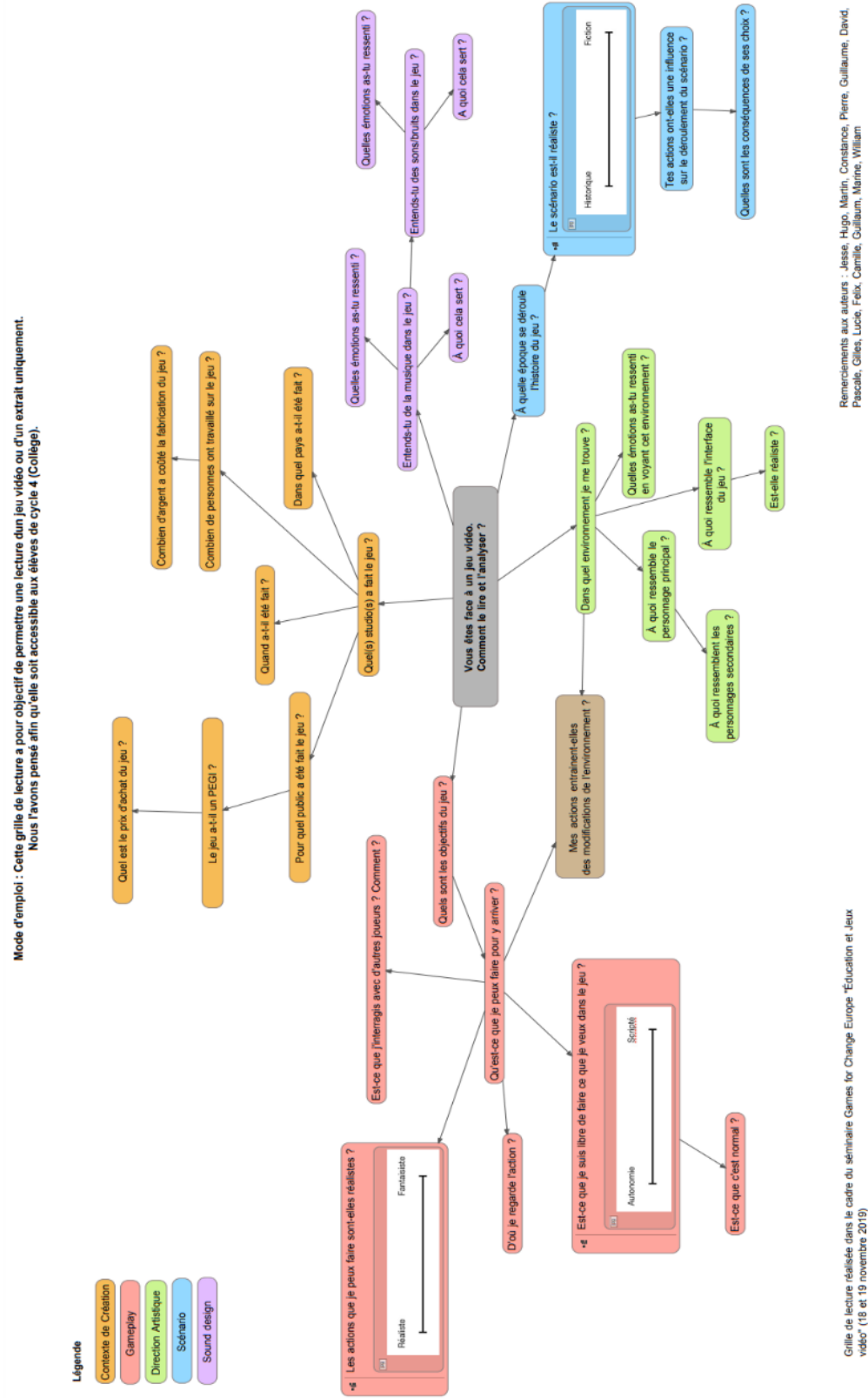
RV : Et ça nécessiterait peut-être aussi de jouer en classe entière...

- Ouais pis ça, c'est vraiment le problème c'est-à-dire que l'année prochaine, les cours en demi groupe ça va devenir chaud et clairement aussi ils ont aussi dit que c'était pas mal de faire ça en groupe, donc eux même sont sensibles au fait que ça n'aurait pas été la même. Donc ouais si y'a pas de groupe est-ce que... Et même, si y'a pas de TL aussi parce que j'ai un horaire très confortable avec eux, de 8h par semaine, je m'amuserai peut-être pas à faire avec des TS que j'ai 3H par semaine et où on cavale avec le temps sans arrêt quoi

RV : Ouais parce que le programme est quand même important sauf que tu as beaucoup moins d'heures

- Bah ouais c'est ça

Annexe 6 : Grille d'analyse d'un jeu vidéo (évènement Games for change 2019)



Remerciements aux auteurs : Jesse, Hugo, Martin, Constance, Pierre, Guillaume, David, Pascale, Gilles, Lucie, Felix, Camille, Guillaume, Marine, William

Grille de lecture réalisée dans le cadre du séminaire Games for Change Europe "Éducation et Jeux vidéo" (18 et 19 novembre 2019)

Annexe 7 : Récits de pratique des élèves de Bastien (Histoire, Lycée, 2nde, *Crusader Kings II*)

Consigne de l'enseignant

Consigne de la mise en récit de votre partie de *Crusader Kings II*

Vous devez :

Parler à la première personne (du point de vue du personnage que vous avez joué)

Utiliser un vocabulaire précis et juste

Écrire au moins 10 lignes

Dans votre récit doit figurer l'évolution de votre dynastie, personnage par personnage, les événements rencontrés, les objectifs que vous avez voulu atteindre, les moyens mis en place pour ainsi que les contraintes. Voici le barème de l'exercice sur 10 (la note ne donner par cet exercice ne peut pour pas baisser votre moyenne) :

Vocabulaire : /3

Dates (la partie démarre en 1066): /2

Récit complet : /3

Contraintes rencontrées pendant la partie dans la réalisation des objectifs : /2

Les travaux des élèves ont été retranscrits à l'identique.

Récit de Thomas et Adam

Je suis le Roi Boleslaw III et j'ai régné en Pologne. Ma conquête était de gagner le plus d'argent possible et de construire des châteaux ! J'ai déclaré la guerre en 1102. J'ai donc levé mes troupes pour combattre et pour gagner des territoires et de l'argent. Cela n'a pas été un grand succès, de plus j'ai perdu mon titre de roi. En effet, je suis passé de roi à duc. Puis, j'ai réparti ces territoires à mes vassaux. Moi, le duc Boleslaw III, je mourut en 1170.

Je suis le duc Voldemort, fils du grand Duc Boleslaw III ; j'ai pris sa place au fil de l'histoire suite à son décès. J'ai tout essayé pour accomplir le rêve de mon père. Tout au long de ma vie, j'ai comploté, dominé et pillé afin de gagner de l'argent. Je me suis marié et j'ai eu un fils, Patrick Balkany ! À la fin de ma vie, j'ai réussi à être promu roi de Pologne et a remonté les richesses. Malheureusement, je mourus assez jeune en 1210.

Je suis le roi Balkany, fils de Voldemort ; mon père m'a désigné fils héritier et j'ai gouverné un royaume à l'âge de 13 ans. Grâce à l'argent que mon père m'a laissé, j'ai organisé une croisade en Égypte : j'ai déplacé une grande partie de mes troupes vers l'Égypte et laissé quelques troupes en Pologne pour combattre les envahisseurs en 1227. Cette croisade m'a permis de gagner beaucoup d'argent (+6000 ors) et d'avoir fait un bon geste (+4000 prestiges). En effet, ce geste m'a permis d'obtenir un budget phénoménale en 1242 pour largement agrandir mes armées et mon pouvoir militaire : j'ai ainsi construit 3 châteaux d'une valeur de 650 ors, des églises... De plus ils ont dirigé toute la Pologne en engageant beaucoup de mercenaires. J'ai accompli la conquête de mon grand-père, duc de Boleslaw, moi Balkany, j'ai toujours eu le sens des affaires !

Récit de Jules et Nicolas

Durant mon règne, vers 1 096 après JC, en tant que Duc de Normandie prêtant allégeance au roi des Francs ainsi que du pape, la dernière décennie fut bien mouvementée. En effet, mon territoire mais surtout la capitale de mon duché : Rouen, s'est fait attaqué par la région du sud de l'Angleterre. La bataille fut dure mais après des mois de défense acharnée nous avons fini par gagner. Cependant nous ne pouvions pas les laisser partir sans que les envahisseurs soient puni de leurs actes. Alors j'ai pris la décision d'envoyer toute mes troupes sur leur territoire. Ainsi, le mois suivant nous sommes aller sur leurs terres afin de les conquérir, mais pour cela nous avons du recruter une armée de mercenaires pour pouvoir faire face aux possibles alliances entres régions qui auraient pu compromettre notre conquête. Après six mois de siège sur l'ensemble de leurs cités nous avons fini par conquérir la totalité de leurs territoires. Mais la fin de deux ans de domination du sud de l'Angleterre des troupes d'une région inconnue et venue reprendre les terres que nous avons dominé, Notre armée étant retournée en Normandie nous n'avions aucun moyen de les défendre et c'est ainsi que le sud de l'Angleterre fut rendu à son hériter légitime. À la suite de ces affrontement anglo-normand, une guerre éclata opposant le roi des francs au roi du saint empire romain germanique, même si nos troupes étai affaiblies à cause du conflit précédent, nous sommes allé prêter main forte aux troupes de notre roi. Ainsi nos troupes sont allées défendre la cité de Lille. Après une courte victoire des francs, le pape décida de me convoquer pour participer aux croisades. Faute de troupe et d'argent, à cause des conflits des dernières années, j'ai décidé de refuser malgré les conséquences que cela allait entraîner sur ma renommée ainsi que sur mon duché. Les trois dernières années ont servit à rembourser les dettes causées par les guerres. Cela m'a amené à augmenter les impôts de mes vassaux ainsi que de limiter les dépenses liées aux armées. C'est ainsi que j'ai licencié mon armada de mercenaires. Après mes nombreuses péripéties, lors des dernières années de ma vie, je me suis occupé à régler de petits problèmes internes, des complots, des rébellion chez certain de mes vassaux...

Récit de Lamia

Tout d'abord, j'ai incarné le personnage du roi de Croatie. Il était déjà marier, il ne restait plus qu'à fonder une famille pour avoir des descendants pour prolonger la dynastie du personnage. Le premier objectif étant d'avoir un fils pour garantir la possession du Royaume. Une fois cet objectif atteint, le deuxième était d'étendre le territoire. Le principal moyen employé pour arriver à ce but était de marier les filles du roi. Malheureusement, je n'ai pas réussi à marier les princesses avec des personnages ayant du pouvoirs comme des vassaux, des rois, des ducs ou des comptes. Ensuite le roi est mort, en attendant que le prince atteigne l'âge auquel il pouvait récupérer le trône, c'était sa fille aînée qui était à la tête du pouvoir. Des années plus tard, elle mourut aussi, et le prince devint roi. J'allais à la conquête des territoires en Égypte mais je n'ai pas pu connaître la fin car le cours s'était terminé.

Appendice : La fabrique médiatique du jeu vidéo éducatif

Cette section propose des exemples de discours médiatiques, industriels et institutionnels sur le potentiel pédagogique du jeu vidéo, ainsi que quelques réflexions pour comprendre la difficulté d’appréhender les usages effectifs d’un dispositif qualifié de ludique en classe. Elle tient à un usage très large du mot « ludique » en éducation et sur des discours institutionnels, médiatiques et industriels, unanimement positifs, se concentrant sur les effets positifs sur les élèves sans toutefois décrire la pratique en classe.

Ludique : Un mot, des pratiques

Si les termes de gamification, ludification, ludicisation et ludopédagogie sont plutôt employés dans l’enseignement supérieur ou dans la communication institutionnelle, ils semblent moins présents dans les propos des enseignants du secondaire.



Figure 123 – Capture d’écran d’un groupe Facebook dédié aux enseignants d’histoire-géographie

Sur le réseau social Facebook, beaucoup de groupes de discussion ont été créés par des enseignants de différentes disciplines pour échanger sur leurs pratiques. Les demandes de conseils sur des approches ludiques sont régulières et cette capture d’écran n’en montre qu’un bref échantillon.

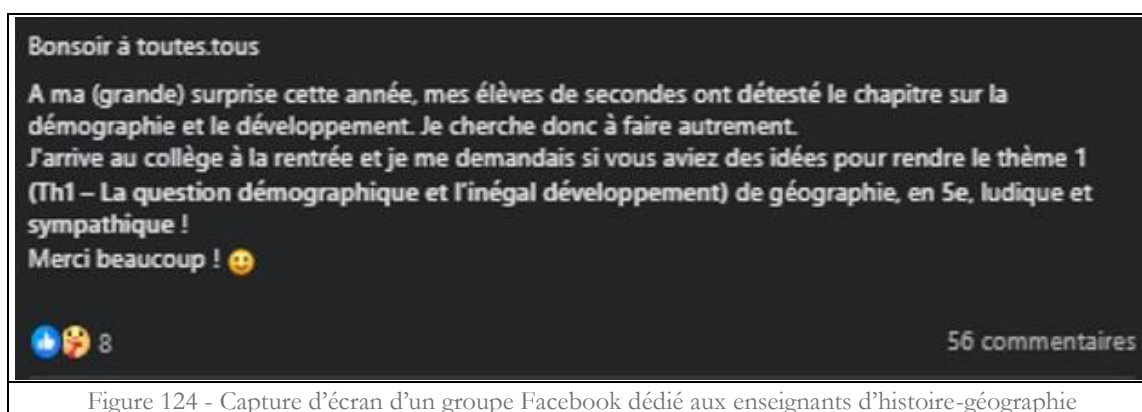


Figure 124 - Capture d'écran d'un groupe Facebook dédié aux enseignants d'histoire-géographie

Dans l'un de ces groupes, une enseignante cherche des solutions pour rendre son chapitre de géographie « ludique et sympathique ». Selon ses dires, sa précédente séance sur un sujet similaire s'est mal déroulée avec des lycéens. En réponse, les enseignants conseillent plusieurs activités très différentes : courtes vidéos à regarder, témoignages d'adolescents afin de concerner plus facilement les élèves, ou tableaux à remplir à l'aide de documents. Parmi ces propositions, une enseignante se détache par sa productivité :

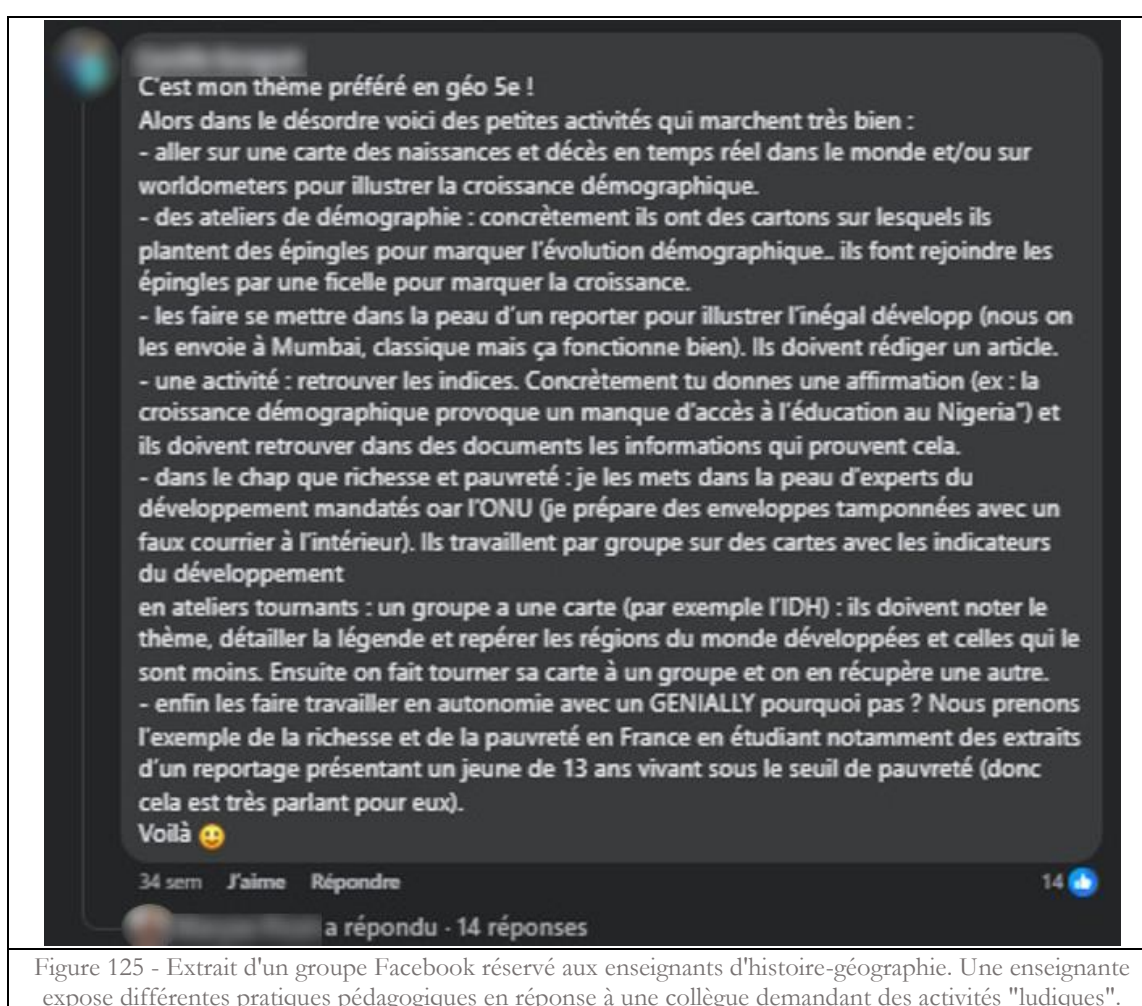


Figure 125 - Extrait d'un groupe Facebook réservé aux enseignants d'histoire-géographie. Une enseignante expose différentes pratiques pédagogiques en réponse à une collègue demandant des activités "ludiques".

Cette enseignante particulièrement active sur ce groupe Facebook propose différentes activités pour aider une collègue demandant des activités « ludiques » pour ses cours : carte

interactive, fabrication de support, travaux de groupe, jeu de rôle dans le cadre d'un exercice de rédaction, prélèvement d'information dans les documents, et travail sur Genially un site proposant des diapositives interactives. La similitude des propositions pédagogiques avec le jeu est de mettre en activité les élèves à travers des dispositifs devant capter leur intérêt, comme nous l'avons plus haut pour la ludopédagogie. Les pratiques présentées ci-dessus (figure 125) illustrent bien l'usage très large qui peut être fait du mot « ludique ». Pour Brougère « Il s'agit de quelque chose qui a sans doute des points communs avec le jeu sans être tout à fait du jeu » (2024, p. 274). L'initiative de l'élève est ainsi favorisée, ce qui relève bien de l'un des critères du jeu, le fait de conférer un pouvoir de décision au joueur (Brougère, 2010). L'élève, par ce type de pratique pédagogique, est également en activité. Néanmoins, plus que le jeu, c'est le « fun » qui est recherché ici, ainsi que la rupture avec des pratiques pédagogiques routinières et ennuyeuses pour les élèves.

Un autre usage plus récent du terme « ludique » consiste à l'employer « pour renforcer avec la même signification le terme de jeu pour le distinguer de ces usages dérivés » (Brougère, 2024, p. 274) comme les jeux éducatifs. On rencontre parfois le terme de « jeux ludiques » pour qualifier certaines propositions de jeux éducatifs. Depuis 2022, le festival des Rendez-Vous de l'Histoire de Blois programme une *gamejam*, une compétition de programmation autour d'une thématique historique. La communication du festival explique que les équipes composées de développeurs et de doctorants en histoire doivent créer des jeux historiques mais également « ludiques et instructifs »¹. Si un « jeu ludique » est un évident pléonasme, il me semble plus important d'interroger le sens de cette expression. Affirmer qu'un jeu éducatif puisse être également ludique vise à proposer un autre terme que « *serious games* », ces dispositifs explicitement créés dans un but éducatif ou promotionnel et parfois assimilés à des jeux « ennuyants » pour les élèves (Lavigne, 2016). La qualité ludique du titre s'arrête donc au dispositif et aux mécaniques proposées et ne présage en rien de l'attitude, ludique ou sérieuse, qu'auront les utilisateurs.

Le marché du jeu vidéo grand public est également intéressé par les enjeux éducatifs. Certains studios français ont réalisé des jeux vidéo en partenariat avec des institutions culturelles (Lalu, 2018). *Versailles 1685 : complot à la cour du roi soleil*, développé par le studio Cryo avec la Réunion des Musées Nationaux, propose d'explorer le château de Louis XIV et de résoudre un complot contre le roi, en rencontrant de nombreux personnages historiques². Plus récemment, des jeux vidéo sont mis en valeur pour leur contenu culturel, comme *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*, développé par le studio Ubisoft. Loué dans la presse pour son récit et son potentiel éducatif (Vincent R., 2019), ce jeu ouvre la porte à un autre

¹ Remise de Prix de la Game Jam des Rendez-vous de l'histoire | Les Rendez-vous de l'histoire. (s. d.). Les Rendez-vous de l'histoire. <https://rdv-histoire.com/programme/remise-de-prix-de-la-game-jam-des-rendez-vous-de-lhistoire>

² En 2014, j'ai proposé une séance pédagogique à l'aide de ce jeu vidéo que j'exposerai dans le chapitre 2.

usage en classe en pratiquant un détournement pédagogique (Alvarez et al., 2016), c'est-à-dire le fait d'adapter un jeu grand public au sein d'une séance en classe. Cette thèse a montré que cette perspective, notamment autour des jeux grand public, entraîne des réceptions très différenciées parmi les classes observées. Une dernière catégorie de dispositif s'est développée ces dernières années avec les modes éducatifs des jeux vidéo *Assassin's Creed* et *Minecraft* avec le but déclaré de s'implanter dans les salles de classe. Des start-up investissent également ce marché. En 2021, *Powerz* commercialise un jeu éducatif du même nom, avec des graphismes et des mécaniques similaires aux jeux ludo-éducatifs présentés plus haut.



Figure 126 - Capture d'écran du jeu éducatif Powerz. Exercice de mathématiques.

Dans le cas ci-dessus (Figure 126), le joueur doit diriger son avatar vers la porte indiquant la réponse à l'addition affichée en haut de l'écran. *PowerZ* est accompagné d'une rhétorique participant à une légitimation du jeu vidéo comme dispositif d'apprentissage.

Si on écoute les infos, les jeux vidéo semblent toujours étiquetés comme le vilain petit canard des activités, avec des attributs comme isolation ou encore dangerosité. Beaucoup le voient donc encore comme l'ennemi n°1 pour garder de bonnes relations en famille. [...] Des jeux comme *PowerZ* font partis [sic] de ceux qui vous le prouvent, le jeu vidéo n'est pas aussi nocif qu'on pourrait le penser. Au contraire il peut même devenir le liant qui unit votre famille. (Page d'accueil du site *PowerZ*)

PowerZ s'appuie en effet sur la « mauvaise réputation » du jeu vidéo pour soutenir son objectif éducatif, illustrant ainsi les propos de Brougère : « la rhétorique négative n'est pas nécessairement une mauvaise chose pour la vente de certains produits à un public flatté de développer une activité rejetée. » (2015b, p. 21).

Par ailleurs, l'entreprise a noué un partenariat avec une école primaire de Drancy (93). Le directeur de l'école est ainsi interviewé sur le site de *PowerZ* pour témoigner des effets positifs du jeu sur les apprentissages des élèves. Les entreprises du jeu vidéo peuvent en effet compter sur des appuis favorables à l'introduction du jeu vidéo au sein de l'Éducation nationale.

Les liens entre le secteur de l'éducation et l'industrie vidéoludique

Il est difficile de trouver une politique nationale de l'Éducation nationale concernant le jeu vidéo¹. Les initiatives se situent plutôt à l'échelle locale ou académique. Certains académies ont développé leur propre *serious game* en collaboration avec des studios de jeux vidéo (Potier, 2017). Pour justifier et encourager son usage, l'académie de Versailles propose plusieurs pages sur son site². Tout d'abord, le jeu vidéo est justifié par le volume de pratique des français, des adolescents en particulier, et l'âge moyen des joueurs (40 ans selon le site). L'académie de Versailles s'appuie sur les chiffres donnés par le SELL (Syndicat des Éditeurs de Logiciels de Loisirs). Ces données sont cependant à nuancer : cet âge moyen est peu fiable dans la mesure où les enfants de moins de dix ans ne sont pas pris en compte dans l'enquête du SELL. Il est ainsi compréhensible que le chiffre soit élevé, mais il est utile à plus d'un titre pour crédibiliser le jeu vidéo comme un loisir pratiqué par les adultes et non plus uniquement par les enfants. Cela rejoint d'autres arguments régulièrement entendus dans les médias sur le poids économique du jeu vidéo parmi les industries culturelles : le jeu vidéo devrait rentrer à l'école car les adolescents le pratiquent beaucoup dans leur loisir et parce que cette industrie fait d'énormes bénéfices, ce qui la rendrait incontournable dans la société. Ce constat pourrait tout à fait s'appliquer à d'autres pratiques culturelles plébiscitées par les adolescents comme le football ou les mangas. Le site de l'académie de Versailles expose ensuite le pouvoir éducatif du jeu : « L'importance du jeu et son rôle dans le développement du jeune enfant fait l'unanimité des chercheurs depuis le début du XXe siècle ». On retrouve alors le discours positif³ sur les vertus du « jeu », toujours aussi peu défini, que nous avons déjà décrit dans le cas de la ludopédagogie⁴.

Dans leurs discours, les entreprises voulant placer leur produit au sein des écoles sont prudentes. Il n'est pas dans leur intérêt de déclarer vouloir remplacer enseignants ou manuels scolaires. Pour s'intégrer à l'école, il vaut mieux ne pas vouloir bouleverser l'ordre établi (Chaptal, 2003). Au contraire, certaines entreprises peuvent compter sur le relais

¹ Certaines initiatives nationales ont été lancées, mais rapidement abandonnées, comme expliqué dans le chapitre 1.

² Académie de Versailles (2002), *Les jeux vidéo dans l'éducation*. Disponible sur <https://www.dane.ac-versailles.fr/spip.php?article277>. Publié le 24 octobre 2022, consulté le 17 août 2024.

³ Mes propositions pédagogiques avec jeu vidéo sont également présentes sur cette page publiée en 2022. Elles datent des années 2015 et 2016, soit avant le début de cette recherche doctorale. À l'inverse, mes premières publications issues de cette enquête (Vincent R., 2019, 2020 et 2021), plus nuancées et critiques sur certaines pratiques pédagogiques ne sont pas mentionnées. J'ai également été invité par l'entreprise Ubisoft pour couvrir la sortie du premier mode éducatif d'*Assassin's Creed* en 2018, toujours avant le début du doctorat. J'ai ainsi pu interviewer les développeurs : <https://youtu.be/v-76LXmTBY0>. C'est le dernier échange de ce type que j'ai eu avec l'entreprise. La conclusion de la vidéo, assez critique vis-à-vis de l'aspect scolaire de ce mode, n'a pas été très appréciée en interne. Ma posture vis-à-vis de cette recherche est explicitée dans le chapitre 2.

⁴ Voir p.45 : Ludique partout pratique nulle part : les mirages de la ludification

d'enseignants dans le cadre de leur communication parfois hors de toutes conventions établies avec le ministère de l'Éducation nationale ou des responsables hiérarchiques.

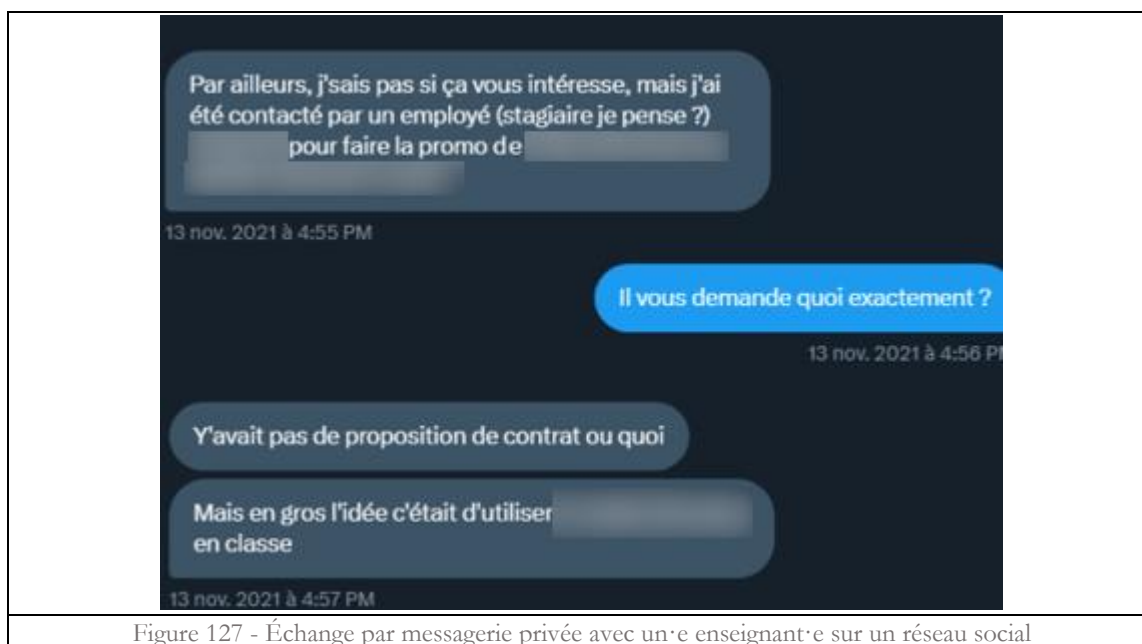


Figure 127 - Échange par messagerie privée avec un·e enseignant·e sur un réseau social

Cette conversation a lieu sur la messagerie privée du réseau social Twitter. J'échange avec un·e enseignant·e très suivi·e¹ qui a été contacté·e par une entreprise du jeu vidéo afin d'utiliser leur dernier jeu. Il était demandé à l'enseignant·e de réaliser quelques photos en classe et de les diffuser sur ses réseaux, avec un exemplaire du jeu fourni par l'entreprise elle-même. De son côté, l'entreprise Ubisoft fait régulièrement appel à des enseignants à chaque sortie d'un nouvel épisode du mode éducatif d'*Assassin's Creed* que ce soit dans le cadre de la bande-annonce², d'événements promotionnels³ ou de reportages directement réalisés en salle de classe⁴. Microsoft, l'entreprise propriétaire du jeu de construction *Minecraft*, forme elle-même des enseignants à l'usage pédagogique de ce jeu avec la « *Minecraft Éducation : Teacher Academy*⁵ », un programme privé indépendant des formations académiques. *Minecraft* en

¹ Le compte cumulait environ 70 000 abonnés le 13 novembre 2021.

² Mathieu Beauséjour, enseignant d'univers social au Québec, est interviewé dans le cadre de la bande-annonce du *Discovery Tour* portant sur la Grèce antique. Cette vidéo est diffusée sur la chaîne YouTube de l'entreprise en septembre 2019 : <https://www.youtube.com/watch?v=Y6V8mLs3Uz0>

³ Le 19 octobre 2021, William Brou, formateur dans l'académie de Clermont-Ferrand, a été invité par l'entreprise Ubisoft dans un établissement de l'académie de Créteil pour rendre compte sur son compte Twitter de la présentation auprès d'élèves de primaire du mode éducatif *Discovery Tour* d'*Assassin's Creed* : <https://x.com/Intovinceres/status/1450381897624862732> (consulté le 17 août 2024). L'enseignant participe également à la communication de l'entreprise PowerZ : PowerZ. (2022, 27 avril). *PowerZ - Le jeu vidéo éducatif gratuit dès 6 ans*. PowerZ. <https://powerz.tech/fr-fr/blog/les-jeux-video-ont-leur-place-dans-un-cours-d-histoire-1/> (consulté le 17 août 2024).

⁴ Ubisoft a réalisé un reportage à la *Trafalgar School for Girls*, un lycée privé québécois. Enseignants et élèves de l'établissement sont interrogés ainsi que le responsable de ce mode éducatif. UbisoftMtl. (2022, août 19). *Discovery Tour – Vivre l'histoire et apprendre par le jeu*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WAOxYeHFrRY>

⁵ *Minecraft* Education: teacher academy - training. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/training/courses/minecraft-teacher-academy> (consulté le 17 août 2024).

classe a également été l'objet de nombreux reportages en classe¹. Le ton de l'ensemble de ces communications est sans surprise : les apports du jeu sont évidents, constamment positifs, et sont valorisés par l'ensemble d'une communauté éducative enthousiaste. Ces formes de partenariat traduisent bien « l'idéologisation » propre à l'industrialisation de l'éducation (Moeglin, 2015), c'est-à-dire l'uniformisation des discours entre les enseignants et les industries créatives dans le cadre de leur collaboration. Ces échanges ne sont cependant pas propres aux jeux vidéo mais s'inscrivent dans le temps plus long de l'industrialisation de l'enseignement. En plus de *Minecraft*, Microsoft travaille avec le ministère de l'Éducation nationale depuis le début du siècle, à l'instar d'Apple et Google, pour proposer du contenu augmenté, c'est-à-dire des liens interactifs vers des sites internet, dans les manuels scolaires ou sur des tablettes numériques (*ibid.*). D'ailleurs, les éditeurs de manuels scolaires travaillent avec des enseignants pour les concevoir et en diffuser le contenu (Gérard & Roegiers, 2009; Moeglin, 2017).

Les discours étudiés jusqu'ici, qu'ils proviennent des pratiquants de la ludopédagogie, des industries ou des professionnels de l'éducation, s'inscrivent dans une rhétorique du progrès (Sutton-Smith, 2001) valorisant l'importance centrale du jeu dans le développement de l'enfant. De plus, ces arguments ne peuvent être que rhétoriques car ils ne sont pas appuyés par des preuves scientifiques (Brougère, 2015b). Comme pour la ludopédagogie, les différents discours promotionnels autour de l'usage du jeu vidéo montrent surtout « un apprenant seul face à sa machine » (Lavigne, 2022, p. 11) et peinent à rendre compte du rôle de l'enseignant pendant les séances.

¹ On se limitera à l'exemple de la classe de David Nyssen, enseignant au collège Sainte-Croix et au lycée Notre-Dame de Hannut, deux établissements privés : enseignement be. (2023, 16 juin). *Le jeu vidéo en classe (Minecraft)*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=w_jH9a2nb8I

Table des figures

Figure 1 – Texte à trou proposé dans le programme Anglais Volume 5 développé par Nathan en 1984 (http://dcmoto.free.fr/)	36
Figure 2 - Exemple d'un mini-jeu de <i>Technocity</i>	52
Figure 3 - Vidéo pédagogique issue de <i>Technocity</i>	52
Figure 4 - Capture du jeu <i>September The 12th</i> , développé par Gonzalo Frasca	54
Figure 5 - Extrait de la vidéo « JVH en classe : Sim City en 6e » Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=-INXg7pyuAo (Publiée le 10 avril 2015, consulté le 19 mai 2024).....	83
Figure 6 - Élèves plaisantant devant la caméra (début et fin d'heure) – Séances de Cédric (Technologie, Collège, 5 ^e , <i>Minecraft</i>) et Alexis (EMC, Collège, 4 ^e , <i>Ace Attorney</i>)	108
Figure 7 - Cours de Christophe (Technologie, Collège, 5 ^e , <i>Minecraft</i>) en février 2018. Plan large de la classe. L'autre caméra est encadrée en rouge.	109
Figure 8 - Image provenant de la caméra encadrée en rouge ci-dessus (Christophe, Technologie, Collège, 5 ^e , <i>Minecraft</i>).....	109
Figure 9 - Séance de Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée, Terminale L, <i>Papers, Please</i> , Avril 2019. Une caméra est posée au fond de la classe (image de gauche), l'autre sur la table d'une élève pour filmer de face (image de droite.	110
Figure 10 - À gauche, le cours d'histoire d'Adrien (Histoire, collège, 4 ^e , <i>Assassin's Creed Unity</i>) et à droite celui de Mahaut (Histoire, collège, 3 ^e , <i>Call of Duty WWII</i>).	111
Figure 11 Caméra sur pied fixe derrière deux élèves. À gauche : séance de Bastien (Histoire, lycée, 2 nd , <i>Crusader Kings II</i>). À droite : séance de Chloé, (Français, collège, 5 ^e , <i>Limbo</i>).....	111
Figure 12 Extraits de la caméra mobile : <i>Crusader Kings II</i> (à gauche) et <i>Limbo</i> (à droite)...	111
Figure 13 - Première seconde du cours d'Anthony le jeudi 7 novembre 2019.	112
Figure 14 – Captation du cours d'Estelle (Histoire, lycée général, <i>This war of mine</i>) plan large	113
Figure 15 – Captation du cours d'Estelle (Histoire, Lycée général, <i>This war of mine</i>)	113
Figure 16 - Captation du cours d'Estelle (Histoire, lycée général, <i>This war of mine</i>). Zoom sur le tableau.....	114

Figure 17 - Captation du cours d'Estelle (Histoire, lycée général, <i>This war of mine</i>) Caméra sur le groupe d'élèves manipulant le jeu à tour de rôle.	114
Figure 18 - Photographie de la prise de notes du jeu <i>This war of mine</i> par une élève d'Estelle (Première, Lycée, HGGSP)	116
Figure 19 - Début du cours d'Anthony, 7 novembre 2019. Jeu des ardoises.....	118
Figure 20 - Élèves de Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, <i>Survive On Mars</i> , entretien post-observation.....	120
Figure 21 - Modèle d'analyse de l'activité enseignante de Roland Goigoux (2007, p.59)...	124
Figure 22 - Extraits d'un document de travail sur le cours d'Adrien (32 ans, Histoire, Collège, <i>Assassin's Creed Unity</i>)	125
Figure 23 - Codage global sur Nvivo 12.....	126
Figure 24 - Codage de certaines questions du guide d'entretien dans Nvivo 12	126
Figure 25 - Codage sur Nvivo des questions traitant des caractéristiques de l'enseignant.	127
Figure 26 - Détails du codage "déludification"	127
Figure 27 - Codage des différents types de tension	128
Figure 28 - Construire une maison dans <i>Minecraft</i> (https://fr.wikihow.com/construire-une-maison-dans-Minecraft) / Une élève de Christophe construisant une maison dans la séance de Christophe (Technologie, Collège privé, 5 ^e).....	130
Figure 29 - Écran de <i>Survive On Mars</i> / Élèves de Morgane travaillant sur <i>Survive On Mars</i>	131
Figure 30 - En haut : écran de jeu de <i>Papers, Please</i> . En bas : <i>Papers, Please</i> dans la séance de Pierre	132
Figure 31 - En haut : écran de jeu de <i>Where is cat</i> . En bas : <i>Where is cat</i> dans la séance d'Anthony.	134
Figure 32 - En haut : écran de jeu de <i>Bury me my love</i> . En bas : <i>Bury me my love</i> dans la séance de Sébastien.....	135
Figure 33 - En haut : écran de jeu de <i>Them Bombs</i> . En bas : <i>Them Bombs</i> utilisé par les élèves de Sébastien.....	136
Figure 34 - En haut : écran du jeu <i>Stop la violence</i> . En bas : <i>Stop la violence</i> dans la séance de Maxime.	137
Figure 35 - En haut : La Pnyx, lieu de l'assemblée des citoyens athéniens dans <i>Assassin's Creed Odyssey</i> . En bas : une vidéo <i>Assassin's Creed Odyssey</i> commentée au tableau par Faustine ...	139

Figure 36 - En haut : Ecran d' <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i> , visite guidée de la cité d'Olympie. En bas : <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i> dans la séance d'Etienne.....	140
Figure 37 - En haut : Ecran de <i>Limbo</i> . En bas : <i>Limbo</i> dans la séance de Chloé.	141
Figure 38 - En haut : <i>Assassin's Creed Unity</i> , le personnage se trouve devant l'Hôtel des Menus Plaisirs, lieu des états généraux. En bas : La même scène dans le cours d'Adrien.....	143
Figure 39 – Ecran de <i>Call of Duty WWII</i> , arrivée dans le camp de concentration de Berga. En bas : Visionnage d'un extrait de cette mission dans le cours de Mahaut.	144
Figure 40 - En haut : Ecran de <i>Crusader Kings II</i> . En bas : <i>Crusader Kings II</i> dans la séance de Bastien	145
Figure 41 - En haut : Ecran du jeu <i>Cities Skylines</i> . En bas : <i>Cities Skylines</i> dans la séance de Bastien, jouée au tableau par deux élèves.....	146
Figure 42 - En haut : La version modifiée par Alexis du jeu <i>Ace Attorney</i> . En bas : La version d'Alexis utilisée par les élèves en classe.	147
Figure 43 - Ecran de <i>Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre</i> . En bas : <i>Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre</i> dans la séance de Nathan.	148
Figure 44 - En haut : Ecran de <i>This war of mine</i> . En bas : <i>This war of mine</i> dans la séance d'Estelle.	149
Figure 45 - Séance de Pierre (35 ans, Philosophie, Lycée général, Terminale, <i>Papers, Please</i>). L'élève joue au tableau.	160
Figure 46 - Discussion autour de la signification de l'aigle (logo rouge) sur l'écran-titre de <i>Papers, Please</i> (Pierre, Philosophie, lycée, Terminale L)	161
Figure 47 - Pierre au tableau expliquant le dilemme du tramway	163
Figure 48 - Estelle lit à haute voix la fiche d'un personnage de <i>This War of mine</i>	170
Figure 49 – Les « testeurs », ceux qui jouent, sont encadrés en rouge. Les élèves sur les autres tables doivent remplir leur fiche d'activité.	171
Figure 50 - Estelle revient au tableau pour cadrer les actions du joueur (HGGSP, Lycée, 1ère, <i>This war of mine</i>)	172
Figure 51 : Depuis le fond de la classe, Bastien explique les différentes couleurs présentes sur la carte de la ville : le jaune pour l'industrie, le bleu pour les commerces et le vert pour les quartiers résidentiels.	175
Figure 52 - Bastien explique la suite de la séance. Le jeu <i>Cities Skylines</i> est projeté derrière lui.	176

Figure 53 - Bastien intervient dans un choix de construction d'un groupe d'élève (<i>Cities Skylines</i> , Géographie, 2 ^{nde}).....	177
Figure 54 - Deux joueurs experts de <i>Cities Skylines</i> pendant la séance de Bastien.	177
Figure 55 - Notes d'une élève d'Estelle (très bon niveau scolaire) pendant la séance de <i>This war of mine</i> : "Jeux --> ambiance sombre [...] Musique calme pendant la journée [...] pressante/angoissante durant la nuit ».....	180
Figure 56 : Adrien demandant à la joueuse d'effectuer une action précise. Ici, descendre du toit de l'église.....	212
Figure 57 - Début des Ardoises Awards. Adrien est placé à droite de la salle, hors du champ de ma caméra.	214
Figure 58 : Adrien « punissant » Alexis	216
Figure 59 - Ecran de <i>Call of Duty WWII</i> : l'action du joueur se fige et une photographie se superpose. Sous-titre : "On les traitait encore plus mal que des animaux. D'après ce que j'ai vu, ils étaient battus, affamés, travaillant jusqu'à l'épuisement ».....	251
Figure 60 - Ecran de jeu de <i>Stop la violence</i> (Maxime, EMC, collègue).....	259
Figure 61 - Capture d'écran de la mission scénarisée d'Alexis.....	264
Figure 62 - Base martienne de <i>Survive On Mars</i>	265
Figure 63 - Un des bâtiments propose une fiche pédagogique (<i>Survive On Mars</i>).....	265
Figure 64 - Le but de la recherche d'informations est de rentrer un code. (<i>Survive On Mars</i>)	266
Figure 65 - Deux fiches d'identités des personnes que les élèves doivent incarner (Morgane, Physique, Lycée, 2nd, <i>Survive On Mars</i>)	266
Figure 66 - Élève de 5 ^e jouant à <i>Limbo</i> assis sur le sol de la salle de classe - 11 février 2020	269
Figure 67 - Élève de 5 ^e jouant à <i>Limbo</i> dans le couloir jouxtant la salle - 12 février 2020..	269
Figure 68 – Capture du jeu <i>Limbo</i>	275
Figure 69 - La nuit du chasseur (Laughton, 1955)	275
Figure 70 - Cours de Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, <i>Minecraft</i>	287
Figure 71 - Les élèves se répartissent par groupe autour des postes de travail (de Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, <i>Minecraft</i>)	287
Figure 72 - La pyramide vassalique dans le manuel Hatier 5 ^e 2016 (p.69).....	307

Figure 73 - Sous la direction de Bastien, l'élève sélectionne ses armées. (<i>Crusader Kings II</i> , lycée, 2 nd)	310
Figure 74 - 1 ^{ère} réplique du dialogue : I'm not surprised Al-Nusra front has been very active in the area Réponse : So wait, you're saying it isn't ISIS causing all this damage ?.....	315
Figure 75 - Élèves de Sébastien jouant à <i>Them Bombs</i> (Anglais, collège privé, 3 ^e). Ceux lisant la fiche doivent guider l'élève détenant la tablette pour désamorcer la bombe en lui donnant des consignes.	316
Figure 76 - Les élèves d'Anthony réalisant un exercice : « Ecris sur ton cahier la position du chat sur chaque image » (<i>Where is cat</i> , Collège, FLE)	318
Figure 77 - Bastien projette <i>Crusader Kings II</i> sur le tableau de la salle.	321
Figure 78 - Tout en projetant le jeu au tableau, Alexis explique les consignes de la fiche d'activité (EMC, collège, 4 ^e , <i>Ace Attorney</i>).....	324
Figure 79 - Adrien en montrant la manette à sa classe : « Pour courir, vous appuyer sur la gâchette qui est là et vous dirigez ici avec le joystick ».....	325
Figure 80 - Durant leur partie de <i>Limbo</i> , les élèves devaient franchir le talus à droite.	327
Figure 81 - Ecran du jeu <i>Limbo</i> : le personnage se penche pour saisir la proue du bateau.	328
Figure 82 - Chloé aide Walid et Amir à progresser dans <i>Limbo</i> (Français, collège, 5 ^e)	328
Figure 83 - Amir et Walid se font aider par leur camarade Alejandro (en rouge) (Français, collège, 5 ^e , <i>Limbo</i>).....	328
Figure 84 - Salle informatique dans le lycée de Bastien pendant la séance avec <i>Crusader Kings II</i>	331
Figure 85 - Séance de Chloé (<i>Limbo</i> , Français, collège, 5 ^e). Deux binômes s'entraident pendant l'heure. Le garçon sur l'image de gauche va aider ses camarades sur l'image de droite.	331
Figure 86 - Deux élèves de la classe de Chloé jouant en même temps à <i>Limbo</i> en plaçant leurs doigts sur la tablette. (Français, collège, 5 ^e).....	339
Figure 87 - Anthony effectue la manipulation sur l'ordinateur relié au tableau à la place des élèves.....	355
Figure 88 : Anthony au tableau avec sa classe de Français Langue Etrangère. Le jeu <i>Where is cat</i> est projeté au tableau.....	362
Figure 89 - Adrien montre du doigt la date des états généraux qui vient d'apparaître à l'écran. Les élèves doivent la recopier sur leur cahier.	363
Figure 90 - Le jeu des ardoises devant <i>Where is cat</i> (Alexis, FLE, Collège).....	366

Figure 91 – Le garçon à gauche pointe les directives à faire à l'écran à ses deux camarades filles (cours de Cédric, Technologie, collège, <i>Minecraft</i>)	376
Figure 92 - Caméra tenu à la main derrière Cédric à son bureau. Au fond, un groupe de garçons se retourne vers les filles : dans le jeu, ils viennent d'enterrer leurs avatars pour les contrarier (rectangle rouge).....	383
Figure 93 - Exemple de fiches événementielles dans <i>Crusader Kings II</i>	391
Figure 94 – « Regardez, c'est marqué "Temple d'Héphaïstos" » (Faustine, Histoire, Collège, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Odyssey</i>)	392
Figure 95 - Inscription de la date des états généraux dans <i>Assassin's Creed Unity</i>	392
Figure 96 – Adrien montre la date des états généraux dans le jeu <i>Assassin's Creed Unity</i>	393
Figure 97 – Dans <i>Limbo</i> , le personnage se penche automatiquement quand un objet peut être ramassé. Le joueur doit appuyer sur un bouton pour prendre l'objet au sol.....	397
Figure 98 - Chloé montre du doigt la définition du mot Limbes à Ramzi (Français, collège, 5e, <i>Limbo</i>)	436
Figure 99 - Ramzi retourne immédiatement à sa partie de <i>Limbo</i> (Français, collège, 5e, <i>Limbo</i>)	436
Figure 100 - Capture d'écran envoyé par Enzo et Martins à leur enseignant pendant le confinement. (Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2 ^{nde} , <i>Crusader Kings II</i>)	402
Figure 101 - Capture d'écran envoyée par Théo et Enzo à leur enseignant pendant le confinement. (Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, 2 ^{nde} , <i>Crusader Kings II</i>)	402
Figure 102 - Cours d'Etienne (Collège, Histoire, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>)	406
Figure 103 - Un binôme de deux garçons sur <i>Minecraft</i> . Celui de gauche écrit une description d'un château médiéval. Celui de droite construit les jardins du château dans le jeu. (Élèves de Cédric, Technologie, collège, 5 ^e , <i>Minecraft</i>)	410
Figure 104 - Fiche pédagogique intégrée à <i>Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre</i> sur le gaz de combat.	416
Figure 105 - Extrait d'une grille d'analyse d'un jeu vidéo proposé par des enseignants à l'évènement Games for Change de novembre 2019. Grille disponible entièrement p.578 : Annexe 6 : Grille d'analyse d'un jeu vidéo (évènement Games for change 2019) .	419
Figure 106 : Écran de <i>Soldats Inconnus, Mémoires de la Grande Guerre</i> (Ubisoft, 2014).....	439
Figure 107 - Questionnés sur leur pratique du jeu <i>Call of Duty</i> , une grande majorité des garçons de la classe de Mahaut lèvent la main.	446
Figure 108 - <i>Cities Skylines</i> , étape 1.....	448

Figure 109 - <i>Cities Skylines</i> , étape 2	448
Figure 110 - <i>Cities Skylines</i> , étape 3	448
Figure 111 - <i>Cities Skylines</i> , étape 4	449
Figure 112 – Adrien montre la direction à suivre à sa jeune élève pendant qu'un garçon (en bleu) appuie à sa place sur les touches. (Histoire, Collège, 4 ^e , <i>Assassin's Creed Unity</i>)	449
Figure 113 - Une élève au travail devant <i>Minecraft</i> pendant la séance de Christophe (Technologie, collège privé, 5 ^e , <i>Minecraft</i>)	450
Figure 114 - Le garçon reprend la souris dans les mains de sa camarade pendant la séance de Christophe (Technologie, collège privé, 5 ^e , <i>Minecraft</i>)	450
Figure 115 - Etienne transmet la manette à une fille du premier rang. Un garçon vient tout de suite lui expliquer sur quelle touche appuyer. (Histoire, Collège, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>)	512
Figure 116 - Etienne montre du doigt sur quel élément la joueuse doit cliquer (Histoire, Collège, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>)	512
Figure 117 - Etienne montre ses oreilles : il veut que les élèves écoutent la visite guidée (Histoire, Collège, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>).....	513
Figure 118 - Etienne écrit une réponse au tableau (Histoire, Collège, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>).....	513
Figure 119 - Etienne aide un élève en appuyant sur les bonnes commandes Histoire, Collège, 6 ^e , <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>)	514
Figure 120 - Capture d'écran du mode Discovery Tour d' <i>Assassin's Creed Origins</i> . Pour écouter la visite guidée, le joueur doit suivre le fil d'ariane doré. En appuyant sur un bouton devant le faisceau doré, il enclenche une voix off expliquant le contenu de la visite.	517
Figure 121 - Extrait d'une visite guidée du <i>Discovery Tour</i> sur un affrontement militaire : les armées sont représentés par des bannières.	520
Figure 122 - Extrait du Discovery Tour d' <i>Assassin's Creed Odyssey</i> : le faisceau bleu permet d'accéder à une fiche de texte décrivant une source historique.	522
Figure 123 – Capture d'écran d'un groupe Facebook dédié aux enseignants d'histoire-géographie.....	585
Figure 124 - Capture d'écran d'un groupe Facebook dédié aux enseignants d'histoire-géographie.....	586

Figure 125 - Extrait d'un groupe Facebook réservé aux enseignants d'histoire-géographie. Une enseignante expose différentes pratiques pédagogiques en réponse à une collègue demandant des activités "ludiques".	586
Figure 126 - Capture d'écran du jeu éducatif Powerz. Exercice de mathématiques.....	588
Figure 127 - Échange par messagerie privée avec un·e enseignant·e sur un réseau social	590

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	6
Remerciements.....	7
Sommaire	11
Introduction générale.....	15
Apprendre en jouant n’a rien d’une évidence.....	16
Le jeu vidéo, une éternelle innovation pédagogique.....	17
Le jeu vidéo à l’école, une pratique culturelle parmi d’autres.....	19
Organisation de la thèse.....	20
 Partie 1 - Étudier les enseignants en situation pour interroger le « potentiel » éducatif du jeu vidéo.....	 25
 Chapitre 1 - Pour une étude de la scolarisation des pratiques ludiques.....	 28
I. Les frontières floues du jeu vidéo en éducation.....	29
A. Radio, télévision, informatique : des outils repris en main par les enseignants	29
B. Le jeu vidéo comme dispositif technique.....	34
1) Les « logiciels d’enseignement » du CESTA.....	34
2) Le site ministériel « Apprendre avec le jeu numérique ».....	37
C. Le jeu vidéo comme pratique culturelle.....	40
1) Une rencontre entre école de masse et culture de masse	40
2) Une présence très discrète dans les programmes scolaires.....	43
II. Ludique partout pratique nulle part : les mirages de la ludification	45
A. <i>Assassin’s Creed</i> : un jeu sans le « jouer ».....	45
1) <i>Assassin’s Creed</i> comme récit.....	45
2) <i>Assassin’s Creed</i> comme <i>game</i> : entre agentivité et verticalité.....	46
3) <i>Assassin’s Creed</i> comme média, véhicule de représentation du passé.....	47
4) <i>Assassin’s Creed</i> comme outil pédagogique.....	49
B. Une variété de termes pour une vision limitée du jeu	51
1) Des dispositifs dédiés aux mécaniques limitées	51
2) La gamification et ses avatars : un phénomène insaisissable et paradoxal	55
C. L’absence de l’enseignant dans les discours et travaux sur le jeu vidéo en classe	59

1)	Les retours d'expériences des enseignants : entre promotion des usages et difficultés de produire un retour réflexif	59
a)	Le rapport <i>European Schoolnet</i>	59
b)	Manuels de bonnes pratiques et enseignants vidéastes	61
2)	Des travaux universitaires dominés par la recherche de l'efficacité	63
III.	Rendre visible le travail enseignant avec jeu vidéo par l'étude de sa scolarisation	66
A.	Jouer et apprendre : interroger une évidence	66
B.	La scolarisation comme mise en forme éducative du jeu	70
C.	Un processus de scolarisation prenant en compte les épreuves du métier.....	77
	Conclusion : Le jeu vidéo en classe, une pratique située et scolarisée.....	79
	Chapitre 2 - Les enjeux d'une réputation	81
I.	D'acteur à chercheur : position et trajectoire.....	81
II.	Contacter et être contacté : comment trouver des enseignants ?.....	86
III.	Collègue, chercheur, formateur, inspecteur ou traître ?.....	93
A.	Étudier des collègues : des connivences multiples à interroger.....	94
1)	Connivence de genre et de culture ludique	95
2)	Connivence professionnelle.....	96
3)	Une connivence disciplinaire : le cas particulier des enseignants d'histoire-géographie	97
B.	Le coup de la réputation.....	98
1)	Quels retours donner aux enquêtés ?.....	98
2)	Celui qui critique, celui qui trahit.....	102
	Conclusion : L'enseignant-expert est-il meilleur chercheur ?	104
	Chapitre 3 - Étudier la classe : récoltes et traitement des données	106
I.	Observer, enregistrer et échanger : une démarche complémentaire.....	106
A.	La captation des séances.....	106
B.	Une approche à compléter	117
1)	Les conditions d'entretien et d'observation	117
2)	Deux exemples d'articulation entre observation et entretien	118
3)	S'entretenir avec les élèves, une difficulté spécifique.....	120
II.	Le traitement des données	122
III.	Présentation des enquêtés	129
1)	Christophe, 47 ans, Technologie, Collège privé, 5 ^e , <i>Minecraft</i> , 22 février 2018	130
2)	Morgane, 40 ans, Physique, Lycée général, <i>Survive On Mars</i> , 10 mai 2018.....	130

3)	Cédric, 41 ans, Technologie, Collège rural, <i>Minecraft</i> , 30 avril 2019.....	131
4)	Pierre, 35 ans, Philosophie, Lycée général, <i>Papers, Please</i> , 3 mai 2019	131
5)	Anthony, 33 ans, Français Langue Etrangère, Collège, <i>Where is cat</i> , 5 et 7 novembre 2019	133
6)	Sébastien, 42 ans, Anglais, Collège privé, <i>Bury me my love / Them Bombs</i> , 16 Décembre 2019.....	134
7)	Maxime, 27 ans, EMC, Collège, <i>Stop la violence</i> , 18 Décembre 2019.....	136
8)	Laetitia, 27 ans, Histoire, Collège, <i>Assassin's Creed Unity</i> , 19 Décembre 2019	137
9)	Faustine, 27 ans, Histoire, Collège, <i>Assassin's Creed Odyssey</i> , 21 janvier 2020 .	138
10)	Etienne, 35 ans, Histoire, Collège, <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i> , 10 et 13 février 2020.....	139
11)	Chloé, 38 ans, Français, Collège REP, <i>Limbo</i> , 11 et 12 février 2020.....	140
12)	Adrien, 32 ans, Histoire, Collège, <i>Assassin's Creed Unity</i> , 14 février 2020	142
13)	Mahaut, 38 ans, Histoire, Collège REP, <i>Call of Duty WWII</i> , 25 février 2020.	143
14)	Bastien, 26 ans, Histoire, Lycée général, <i>Crusader Kings II</i> , 10 et 12 mars 2020 et <i>Cities Skylines</i> , 27 novembre 2021	144
15)	Alexis, 29 ans, EMC, Collège REP, <i>Ace Attorney</i> , 22 janvier 2021	146
16)	Nathan, 35 ans, Histoire, Collège, <i>Soldats Inconnus</i> , 8 octobre 2021	147
17)	Estelle, 28 ans, Histoire, Lycée général, <i>This war of mine</i> , 4 février 2022..	148
	Conclusion : Des cas et des jeux	150

Conclusion intermédiaire 1 - Analyser la prise de contrôle du jeu vidéo par les enseignants.....	151

Partie 2 - La construction du jeu vidéo en pratique pédagogique : de la culture ludique enseignante à la préparation de la séance..... 153

Chapitre 4 - Le jeu vidéo dans les lycées favorisés : à la recherche du « jeu sérieux ».....	156

I. Le jeu vidéo dans les lycées de l'enquête : trois études de cas	157
A. Pierre : appliquer des notions philosophiques avec <i>Papers, Please</i>	157
B. Estelle : mettre en jeu le siège de Sarajevo avec <i>This war of mine</i>	166
C. Bastien : simuler une métropole dans <i>Cities Skylines</i> en géographie.....	174
II. Le coût d'entrée élevé du jeu vidéo en classe	178
A. Des éléments contextuels exigeants	178
1) L'appui des élèves-experts : rares et indispensables	178
2) La combinaison de l'approche savante et esthétique	179

3) Un contexte d'exercice favorable.....	182
B. Des variables dépendantes de l'enseignant : ressources, expériences personnelles et choix pédagogiques.....	184
1) Enseignants-joueurs et pratique savante.....	184
2) Apprendre puis jouer : une adéquation entre les savoirs et le dispositif..	186
3) Un ensemble ouvert de postures	189
Conclusion : Jouer en classe, les « bonnes conditions » ?.....	190
Chapitre 5 - Les enseignants de l'enquête : des « joueurs-éclairés » aux prises avec les épreuves du métier.....	
I. Du loisir à la pratique savante : le rapport des enquêtés aux jeux vidéo.....	195
A. Des joueurs comme les autres : une baisse du volume de jeu au fil du temps	195
B. Une pratique distinctive : aborder le jeu vidéo comme expérience d'apprentissage	197
1) Une pratique encadrée et régulée par la famille	198
2) Grandir, apprendre et enseigner avec un jeu vidéo.....	200
C. Deux repoussoirs : la culture ludique des élèves et les recommandations institutionnelles	204
1) L'épouvantail <i>Fortnite</i>	204
2) Un manque d'intérêt pour les formations académiques et les <i>serious games</i>	208
II. Style pédagogique, réputation et carrière : ce que le jeu vidéo fait aux enseignants	209
A. Adrien, un « prof-cool » qui s'assume	210
1) <i>Assassin's Creed</i> : de la préparation des concours à un modèle d'usage du jeu vidéo en classe	211
2) De multiples activités qualifiées de « ludiques »	213
3) Les récompenses : le plaisir d'enseigner et la relation avec les élèves	215
B. La construction d'un style pédagogique	217
1) Le ludique au sein d'une pédagogie active.....	217
a) La critique du cours traditionnel.....	217
b) Le jeu vidéo parmi les autres pratiques ludiques	219
c) Un ensemble de pratiques pédagogiques actives autour de la culture de masse	221
2) La relation transformée, un remède contre le sentiment d'impuissance ?.....	224
3) Accompagner et prévenir le deuil de la discipline	227
C. La construction d'une réputation et d'une « carrière d'enseignant-joueur » ..	230
1) Avec les élèves : entre « prof-cool » et « prof-geek »	230

2) Dans l'établissement : entre indifférence polie et intérêt limité.....	235
3) Hors de l'établissement : diversifier son activité professionnelle	242
Conclusion : Le jeu vidéo pour répondre aux épreuves subjectives du métier enseignant	246
Chapitre 6 - Adapter le jeu vidéo et préparer la séance : du didactique au pédagogique.....	247
I. « Monsieur, ça ne marche pas ! » Le défi technique	249
A. La recherche de ressources	249
1) <i>Call of Duty WWII</i> pour enseigner : la construction du cours de Mahaut	249
a) La transposition médiatique des violences de guerre dans <i>Call of Duty WWII</i>	250
b) La didactisation de <i>Call of Duty WWII</i> par Mahaut.....	252
2) Construire la séance : la recherche d'inspirations et de ressources variées	253
B. L'instabilité des conditions techniques et organisationnelles	258
1) Bugs, pannes et autres incidents : les aléas du direct.....	259
2) Les remèdes efficaces : débrouille, anticipation et création.....	260
3) Le bon fonctionnement : un effet établissement ?	267
II. « On ne joue pas pour jouer » Le rapport aux programmes	270
A. La place du jeu au sein de la séquence pédagogique.....	270
1) Le jeu vidéo lors d'une séance unique	271
2) Au début de la séquence : le jeu vidéo comme activité de découverte	272
3) En fin de séquence, le jeu vidéo pour appliquer des connaissances	276
4) Le jeu sur la durée d'une séquence entière.....	277
B. « Ils jouaient, ils travaillaient plein de choses » Une pluralité d'objectifs terreau des malentendus ?	279
C. La routinisation du jeu vidéo.....	282
1) L'évolution de la séance : entre accentuation du contrôle et improvisation maîtrisée	283
2) Le jeu vidéo pris dans des routines disciplinaires	285
3) « C'est noté ? » Préserver le jeu de l'évaluation	289
Conclusion : La scolarisation du jeu vidéo, une création des enseignants	291
Conclusion intermédiaire 2 - Pour les enseignants : une complexification du métier	293
La multiplication des tâches de préparation	293
S'engager dans son travail et s'investir dans son établissement.....	294

Partie 3 - Au cœur des tensions entre ludique et éducatif : une pédagogie du contrôle de l'activité ludique 297

Chapitre 7 - Apprendre en jouant ou apprentissage du jeu ?.....300

- I. Apprendre en jouant : savoirs scolaires et savoirs ludiques 302
 - A. « Apprendre l'histoire avec les jeux vidéo » Un slogan fort, des preuves faibles 302
 - B. Apprendre la vassalité avec *Crusader Kings II*.....306
 - C. Apprendre puis jouer : des preuves plus convaincantes ? 316
- II. Apprendre à jouer : le curriculum réel ? 319
 - A. Une spécificité de l'école ? La démonstration magistrale du jeu 319
 - 1) Le cas de Bastien et de *Crusader Kings II*.....320
 - 2) Une transmission orale des mécaniques de jeu.....323
 - B. Apprendre par la pratique : du frayage au guidage 326
- III. Adapter les règles du jeu à celles de la classe.....334
 - A. Apprendre en jouant : une source de déception 334
 - B. Jouer ensemble calmement : des règles de vie plutôt que la performance.....337
- Conclusion : Un « style de jeu scolaire » ? 340

Chapitre 8 - Gérer l'incertitude du jeu : les ajustements de posture des enseignants 343

- I. Cadrer l'activité ludique : une nécessité 345
 - A. La crainte de l'imprévu 345
 - B. Introduire le jeu : la présentation aux élèves 347
 - 1) « Ceci n'est pas qu'un jeu » 347
 - 2) Une confusion des cadres 349
 - C. Les tensions dans l'activité 350
- II. Réguler le jeu : une posture dominante de contrôle 353
 - A. Gérer les décisions en jeu pour contrôler l'incertitude 353
 - B. « Mon ennemi, c'est le temps » La posture de sur-étayage.....356
 - 1) Le manque de maîtrise du jeu.....356
 - 2) Le manque de temps.....357
 - C. Le tissage rendu possible par le contrôle du jeu 360
 - 1) Faire le lien avec l'actualité.....361
 - 2) Faire le lien avec le programme 361
 - D. Gamifier pour mieux régner 365
 - 1) Le recours au quiz.....365
 - 2) La rare posture du magicien 368

3) Réduire les contraintes, libérer le jeu	369
III. Laisser jouer les élèves est-il possible ?.....	370
A. Entre ludique et éducatif : la posture d'accompagnement.....	370
1) Aider et guider la pratique du jeu	370
2) Le lâcher prise : une posture exceptionnelle.....	372
B. L'ouverture des postures des élèves : une attitude ludique source d'instabilité	375
1) Aider les camarades	375
2) L'excès d'engagement : familiarités, plaisanteries et moqueries.....	378
3) Le risque du désengagement	380
C. Le jeu clandestin.....	381
Conclusion : La recherche d'une incertitude contrôlée.....	384
 Chapitre 9 - Jouer / Écrire : Travailler avec un jeu vidéo en classe	386
I. Écrire en jouant : les difficultés de la popularisation du savoir	388
A. Le travail écrit : une contrainte nécessaire.....	388
B. Jouer et écrire : prélever le contenu d'un jeu vidéo.....	389
C. Pratiques ordinaires de l'histoire scolaire et tâches traditionnelles	393
II. Jouer puis écrire : l'esthétisation du divertissement.....	395
A. Effacer le ludique, préparer le travail écrit	396
1) Le débriefing de <i>Limbo</i> par Chloé	396
2) Des échanges qui mettent à distance l'expérience de jeu.....	397
B. Après le débriefing, écrire sa partie de jeu : les récits d'expérience de <i>Crusader Kings II</i>	400
III. Le jeu vidéo, un « texte composite » source de malentendus	403
A. L'adaptation pédagogique et didactique de Faustine	404
B. La complexité du jeu vidéo et du rapport à l'écrit.....	407
C. Éviter ces difficultés de l'écrit : les stratégies des enseignants et des élèves..	409
Conclusion : La domestication du jeu sauvage.....	411
 Chapitre 10 - La mise à distance des cultures ludiques juvéniles au profit d'une culture ludique scolaire	413
I. Une pratique pédagogique spécifique : travailler « l'esprit critique » en histoire	414
A. La mauvaise influence des jeux vidéo : une rhétorique pour justifier une pédagogie.....	415
1) La confusion du réel et de la fiction	415
2) Une crainte surévaluée qui ne prend pas en compte les pratiques ludiques	416
3) Une pratique pédagogique présente dans l'institution	418

B.	Les difficultés de l'exercice à travers deux cas	420
1)	L'étude de la bande-annonce d' <i>Assassin's Creed Unity</i> par Laetitia	420
2)	L'analyse de la représentation des camps de <i>Call of Duty WWII</i> par Mahaut	422
3)	Une impression de réalité, source de confusions	425
4)	Ce que le métier d'enseignant d'histoire fait aux jeux vidéo.....	429
II.	Solliciter des dispositions savante et esthétique : une compétence inégalement observée.....	431
A.	Faire le tri : savoirs scolaires contre cultures ludiques	431
1)	L'instrumentalisation du jeu vers le programme scolaire	431
2)	Enrichir sa pratique de jeu.....	433
3)	Avoir une approche réflexive de sa pratique ludique.....	437
B.	Aborder le jeu vidéo comme un art : des dispositions socialement distribuées ..	438
1)	La difficile analyse esthétique dans les collèges populaires.....	438
2)	Des joueurs-experts sacrifiés au profit d'élèves-spectateurs ?	441
C.	Une culture ludique féminine écartée	444
1)	Faire jouer les filles même quand elles ne le veulent pas	444
2)	Une affaire de garçons : les réactions aux jeux choisis	445
3)	Dominées dans la pratique du jeu mais dominantes dans l'analyse.....	447
	Conclusion : Adéquation ou décalage culturel entre élèves et enseignants ?	452
	Conclusion intermédiaire 3 - Pour les élèves : une complexification des tâches scolaires.....	455
	Aborder un jeu vidéo comme son enseignant s'apprend.....	455
	Faut-il équiper les salles de classe en consoles de jeux ?	457
	La place du plaisir d'enseigner et de l'amusement à l'école	457
	Conclusion générale	461
	Bilan de l'enquête	462
	Une scolarisation du jeu vidéo plutôt qu'une ludification de l'enseignement.....	462
	Le jeu vidéo prisonnier de la forme scolaire ?	465
	La pédagogie explicite contre le jeu ?	468
	Pistes de recherches	469
	Étudier le métier d'enseignant dans et hors l'école.....	469
	Fictions, loisirs et éducation : analyser la circulation des savoirs historiques entre situations formelles et informelles.....	471

Bibliographie	476
Annexes	502
Annexe 1 : Tableaux de présentation des données de l'enquête.....	503
1) Tableau récapitulatif des enquêtés en fonction de leur pratique pédagogique et de leur posture.....	503
2) Tableau quantitatif des données récoltées	504
3) Entretiens complémentaires	505
Annexe 2 : Appels à recherche d'enseignants	506
Courrier électronique envoyé aux DANE et CARDIE.....	506
Billet de blog : Appel aux enseignant·es utilisant le jeu vidéo en classe (Collège-Lycée)	507
Annexe 3 : Grille entretien et d'observation	508
Annexe 4 : Compte-rendu des observations des séances d'Etienne (Histoire, Collège, 6e, <i>Assassin's Creed Discovery Tour</i>)	510
Séance du lundi 10 février 2020, collège rural (IPS 110,6)	510
Séance du jeudi 13 février 2020, collège de centre-ville (IPS 110,9)	518
Entretien pré-observation avec Etienne.....	524
Entretien post-observation avec les élèves d'Etienne, lundi	532
Entretien post-observation avec Etienne, lundi.....	534
Entretien post-observation avec les élèves d'Etienne, jeudi	538
Entretien post-observation avec Etienne, jeudi	540
Annexe 5 : Compte-rendu des observations des séances de Pierre (Philosophie, lycée, Terminale L, <i>Papers, Please</i>)	545
Premier demi-groupe	545
Deuxième demi-groupe.....	552
Entretien pré-observation avec Pierre	555
Entretien avec les élèves de Pierre (1 ^{er} demi-groupe)	563
Entretien avec Pierre après la première séance.....	565
Entretien avec les élèves de Pierre (2 ^e demi-groupe)	570
Entretien avec Pierre après la deuxième séance	573
Entretien avec Pierre une semaine après l'observation	579
Annexe 6 : Grille d'analyse d'un jeu vidéo (événement Games for change 2019).....	582

Annexe 7 : Récits de pratique des élèves de Bastien (Histoire, Lycée, 2 nd e, <i>Crusader Kings II</i>).....	583
Consigne de l'enseignant.....	583
Récit de Thomas et Adam	583
Récit de Jules et Nicolas	584
Récit de Lamia	584
Appendice : La fabrique médiatique du jeu vidéo éducatif.....	585
Ludique : Un mot, des pratiques.....	585
Les liens entre le secteur de l'éducation et l'industrie vidéoludique	589
Table des figures.....	592
Table des matières.....	600

