
Les jeux (vidéo) en contexte scolaire : quand les cultures ludiques s'invitent en classe

Gaël GILSON & Charlotte PRÉAT

**Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs
Université catholique de Louvain (UCLouvain)**

Institut Langage et Communication

gael.gilson@uclouvain.be

charlotte.preat@uclouvain.be

MOTS-CLES :

Jeu, jeu vidéo, pratique ludique, stratégie pédagogique, tactique pédagogique.

RESUME :

Sur base d'entretiens réalisés auprès d'enseignants du primaire et d'élèves du secondaire en Belgique francophone, ces actes ont pour objectif d'esquisser et d'explorer deux niveaux de pratiques pédagogiques qui mobilisent des jeux et des jeux vidéo en contexte scolaire. L'un, dit « stratégique », permet de donner (un autre) accès à des contenus à faire apprendre par l'intermédiaire d'un jeu (il relève ainsi de l'éducation par le média). L'autre, dit « tactique », consiste à donner (un autre) accès au jeu en mobilisant des contenus à faire apprendre (s'inscrivant alors dans le domaine de l'éducation au média). Leur approche – amorcée de façon exploratoire – permet de se détacher des spécificités supposées des objets ludiques (caractère savant ou populaire, légitime ou illégitime, etc.) pour s'intéresser davantage aux pratiques qui les mobilisent en contexte scolaire.

INTRODUCTION

Ce texte constitue les actes de notre communication au colloque scientifique international Ludovia 2018, consacré au thème « Innovation(s)/ institution(s) du numérique ». Dans le cadre de ce papier, nous nous sommes intéressés aux pratiques enseignantes qui mobilisent le jeu (vidéo) en classe.

Nos premières données, à caractère exploratoire et récoltées durant nos recherches respectives sur les usages du jeu (vidéo) en contexte scolaire, rappellent le constat posé par Brougère (2005) : s'il existe une variété de pratiques pédagogiques par/dans/autour du jeu, les enseignants naviguent et travaillent dans le flou, voire l'absence, d'une pédagogie du jeu. Pour construire quelques premiers repères, nous avons dans un premier temps mobilisé les travaux d'Eloy (2010). Celle-ci distingue deux stratégies de transmission des savoirs en contexte scolaire : l'esthétisation du populaire et la popularisation du savant (présentées *infra*). Au-delà de leurs spécificités, ces stratégies ont pour point commun de mobiliser des objets de la culture juvénile, dans laquelle les jeux (vidéo) occupent une place importante (Obradovic *et al.*, 2014;

Blanpain & Daniel, 2004; Octobre, 2004). Toutefois, nous le verrons, cette distinction repose davantage sur le statut supposé de ces objets (savant vs. populaire) et invite donc à décaler le regard sur les pratiques des enseignants. Ainsi, en rattachant la notion de stratégie d'Eloy (2010) à la question des pratiques pédagogiques (vidéo)ludiques, nous distinguerons deux niveaux d'action des enseignants : un pôle stratégique et un pôle tactique (de Certeau, 1990). Ces deux niveaux nous permettront de proposer une première lecture des entretiens exploratoires que nous avons menés, d'une part, auprès d'enseignants du primaire ; d'autre part, d'élèves du secondaire ayant vécu une activité pédagogique autour d'un jeu vidéo.

1 MOBILISER LA CULTURE JUVÉNILE EN CONTEXTE SCOLAIRE

Dans un premier temps, penchons-nous sur les stratégies que peuvent déployer les enseignants désireux de mobiliser la culture juvénile – incluant les jeux (vidéo) – en contexte scolaire. L'approche d'Eloy (2010) envisage le potentiel décalage entre les objets d'enseignement et les pratiques extrascolaires des élèves. Sa réflexion porte sur la manière dont les enseignants recourent à des contenus musicaux attractifs pour les élèves afin d'atteindre les objectifs du cours d'éducation musicale. L'auteure établit une distinction entre deux types de démarches pédagogiques, spécifiques mais complémentaires, de la culture juvénile : esthétiser le populaire et populariser le savant.

La stratégie d'esthétisation du populaire consiste à « s'appuyer sur des contenus culturels considérés comme familiers des élèves en leur appliquant des schèmes de réception savants » (Eloy, 2010 : 2). Autrement dit, l'enseignement ne porte pas sur la connaissance du répertoire des grandes œuvres mais sur l'opérationnalisation des codes de celui-ci. Les professeurs misent alors sur la proximité des élèves par rapport aux objets d'enseignement (du rap, des morceaux connus...) pour transmettre des savoirs liés à l'aspect formel de la musique (procédés rythmiques, harmoniques...). Ils tentent ainsi de ramener la culture des élèves dans le champ scolaire. Appliquée aux usages du jeu en contexte scolaire, cette façon de travailler reviendrait, par exemple, à analyser le récit d'un jeu vidéo AAA¹ à travers le prisme des techniques narratives littéraires et de leurs effets sur le joueur.

La stratégie de popularisation du savant, quant à elle, repose sur l'« étud[e] des morceaux issus du répertoire dit "savant" en les appréhendant par des catégories d'appropriation relevant du "populaire" » (*ibidem*). Contrairement à la première stratégie, la transmission vise, dans ce cas, la connaissance du répertoire. Les professeurs de musique empruntent toutefois un langage proche de celui des élèves afin qu'ils puissent appréhender un contenu qui leur est étranger. Ils facilitent donc l'accès à la culture scolaire en demandant, par exemple, aux élèves d'élaborer un scénario à partir de l'écoute d'un morceau, afin qu'ils se l'approprient et l'ancrent dans leur vécu. Dans le cadre des usages du jeu en classe, ces procédés peuvent, par exemple, se concrétiser par le recours à un jeu de rôle pour enseigner un contenu historique (Musset & Thibert, 2009).

Si cette distinction est éclairante, elle présente des limites, dont deux identifiées par l'auteure. Tout d'abord, l'esthétisation du populaire est soumise à l'idée que les enseignants se font des pratiques extrascolaires de leurs élèves. Un écart pourrait donc persister entre « les représentations de l'enseignant "de ce qui marche" auprès des élèves et la réalité de leurs préférences (...) : l'adhésion des élèves à des contenus voulus "attrayants" par les enseignants n'est en rien garantie » (Eloy, 2010 : 4-5). Par ailleurs, si le recours à la popularisation du savant est trop fréquent et dominant par rapport à l'esthétisation du populaire, les élèves risquent de

¹ Un jeu vidéo AAA est une production à gros budget qui attire généralement un large public.

développer des « formes de réception hétérodoxes de la “culture classique” [...] peu mobilisables et transférables sur le plan scolaire » (*ibid.* : 6). De notre côté, nous souhaitons ajouter deux nuances. D’une part, emprunter le langage de l’un pour comprendre le langage de l’autre ne permet pas de parler un langage commun. D’autre part, nous estimons que les frontières floues et fragiles entre le « savant » et le « populaire », le « beau » et le « laid », le « légitime » et l’« illégitime » focalisent le débat sur les objets (et leur nature) plutôt que sur les pratiques pédagogiques.

2 LE JEU ENTRE STRATÉGIE ET TACTIQUE

Ces limites nous invitent à nous détacher des objets et de leurs valeurs associées – ou supposées – pour nous intéresser davantage aux pratiques enseignantes. Nous souhaitons ainsi, dans un premier temps, mettre en relief la définition même du terme « stratégie » qui, chez Eloy (2010), s’applique surtout à la nature des objets mobilisés en contexte scolaire à travers les procédés d’esthétisation et de popularisation. Nous proposons donc un détour par la distinction qu’effectue Michel de Certeau (1990) entre *stratégie* et *tactique* pour ramener au premier plan le pouvoir des utilisateurs sur les objets.

Pour de Certeau, la *stratégie* est encadrante et ordonne : elle représente un système d’éléments fixes pris dans des règles rigides, au sein duquel les actions des individus sont prévisibles. Les stratégies cadrent donc des actions de contrôle de forces dominantes sur des actants dominés. Toutefois, à l’intérieur des cadres posés par les stratégies, les publics ne sont pas passifs : ils y développent des « manières de faire », leur résistent ou les transforment à coups de ruses qui en font des « braconniers » s’appropriant l’espace où ils évoluent. Ces ruses, appelées *tactiques* par de Certeau, confèrent aux individus un pouvoir « créatif [...] pour interpréter le monde, pour l’adapter à [leur] perspective (Bonenfant, 2015 : 80). Elles représentent « des retournements de sens [...] qui viennent rappeler que le sens littéral, imposé, n’est pas le sens reçu, retravaillé » (Maigret, 2000 : 527). Autrement dit, la tactique joue « avec le terrain imposé tel que l’organise la loi d’une force étrangère » (de Certeau, 1990 : 61).

Appliqué à notre objet de recherche, ce détour théorique nous permet de distinguer le *jeu comme stratégie* et le *jeu comme tactique* en contexte scolaire. Dans le premier cas, le jeu serait considéré comme un espace fermé qu’on expérimente pour en extraire la substance à apprendre, substance qui a été préalablement injectée dans l’objet ludique par ses concepteurs. Les *serious games*, c’est-à-dire des jeux utilitaires conçus expressément pour faire apprendre, en sont un exemple. Ces objets, et leur pratique de conception, se situent ici sur le plan stratégique puisqu’ils cadrent et ordonnent des apprentissages à destination du public. De même, si l’enseignant les mobilise « tels quels » en contexte scolaire, leur utilisation relève également de la stratégie, le jeu n’étant alors qu’un leurre portant – voire masquant – les contenus qu’il cherche à faire apprendre. Dans le second cas (le jeu comme tactique), il constituerait un espace que les élèves-joueurs pourraient s’approprier en y expérimentant des apprentissages élaborés en dehors du jeu. Il s’agirait, par exemple, de mobiliser ces derniers pour mieux comprendre le récit qui se joue dans un jeu vidéo, d’en décoder les référents culturels ou d’en saisir les différents messages véhiculés.

Cette distinction opérée entre *jeu comme stratégie* et *jeu comme tactique* en contexte scolaire (qui mériterait d’être davantage exemplifiée et mise à l’épreuve) permet un déplacement de la focalisation sur les spécificités des objets culturels vers la question de l’accessibilité, que l’activité de l’enseignant vient conditionner. De manière résumée et dans les limites de cette communication, nous distinguerons ainsi deux niveaux d’utilisation de la culture ludique en contexte scolaire. Premièrement, le niveau stratégique permet de donner (un autre) accès à des contenus à faire apprendre par l’intermédiaire d’un jeu. Deuxièmement, le

niveau tactique consiste à donner (un autre) accès au jeu en mobilisant des contenus à faire apprendre.

Dans la section suivante, nous avons souhaité appliquer cette ébauche de grille de lecture à une série d'entretiens menés auprès d'enseignants et d'élèves. Notre objectif était de tenter d'approcher, de manière exploratoire, la perception des pratiques ludiques en contexte scolaire.

3 REGARDS SUR LES PRATIQUES LUDIQUES EN CONTEXTE SCOLAIRE

3.1 Précisions méthodologiques

Dans le cadre de cette communication, nous avons souhaité croiser nos terrains respectifs pour tenter de construire un premier regard sur les pratiques ludiques en contexte scolaire. Nous insistons sur le fait que nous nous situons ici à une étape essentiellement exploratoire de nos recherches, qui est venue plus tard nourrir nos projets de thèse respectifs et leur construction.

Lors d'une première approche de son terrain, Charlotte a mené des entretiens auprès d'instituteurs primaires en Belgique francophone² qui intègrent des jeux (physiques et/ou numériques) à leurs pratiques en classe. Dans une visée compréhensive, elle a mené une première série d'entretiens exploratoires, individuels et semi-dirigés (n=6). Ces entrevues, qui duraient environ une heure, débutaient systématiquement par une question ouverte : pouvez-vous vous présenter et m'expliquer quels types de jeux vous utilisez et les raisons pour lesquelles vous utilisez ces jeux-là ? De fil en aiguille, en fonction des propos tenus par les enseignants, de nombreuses thématiques ont été abordées, tantôt par l'intermédiaire de questions factuelles sur les pratiques (la fréquence des jeux et leur durée, la nature des supports des jeux, le matériel potentiellement mis à disposition par l'établissement scolaire, etc.) mais également semi-ouvertes (les motivations à utiliser des jeux en classe, les finalités poursuivies, les relations avec et entre les élèves lors des jeux, etc.). Dans le cadre de cette communication, des extraits de quatre entretiens, qui témoignent d'une certaine vision du jeu mobilisé en contexte scolaire, ont été sélectionnés. Plus spécifiquement, ils permettent d'aborder différentes facettes des pratiques enseignantes ludiques : la possible co-construction d'un jeu en classe, par l'enseignant et ses élèves ; la volonté de l'enseignant de mobiliser le jeu pour faire apprendre autrement ; l'intérêt du jeu pour développer une série de compétences transversales, mais également relatives au « savoir jouer » ; le maintien d'un équilibre entre pédagogique et ludique qui, nous le verrons, peut se montrer instable.

Afin d'enrichir le propos de notre communication, il nous a semblé intéressant de présenter la perception que peuvent avoir des élèves d'activités pédagogiques ludiques. Nous avons alors exploré le terrain de Gaël, qui enseigne à Liège (au niveau secondaire) et développe des stratégies et des tactiques d'éducation au jeu vidéo. Dans une perspective autoréflexive, sa démarche exploratoire consistait à obtenir un premier retour critique sur ses propres pratiques – qu'il s'agisse d'activités qu'il a lui-même élaborées et animées ou qu'il a co-construites (sans les animer) avec deux enseignants (travaillant eux aussi dans le secondaire en province de Liège, mais dans d'autres écoles) qui souhaitaient expérimenter l'utilisation du médium vidéoludique auprès de leurs élèves. Pour obtenir un point de vue complémentaire à celui de Charlotte, son attention s'est portée sur les impressions de quelques élèves (n=7) ayant participé

² Deux précisions s'imposent : en Belgique, le niveau primaire se découpe en 6 niveaux dans lesquels sont répartis les élèves de 6 à 12 ans ; la Belgique francophone est entendue comme le territoire englobant les provinces wallonnes et la région francophone et bilingue de Bruxelles-Capitale.

à ces activités. Ces impressions ont été récoltées durant des entretiens semi-directifs (répartis sur 4 journées), conduits le jour même où les élèves interviewés avaient vécu en classe une activité mobilisant un jeu vidéo. Les questions posées, à caractère ouvert, étaient les suivantes : qu'as-tu fait en classe lorsque tu as joué au jeu [nom du jeu] ? Qu'as-tu appris durant cette activité ? Qu'as-tu pensé de cette activité ? Si l'élève interviewé avait déjà participé à d'autres activités mobilisant le jeu vidéo en classe, une question subsidiaire était posée : peux-tu me raconter d'autres cours où vous avez utilisé le jeu vidéo et me dire ce que tu en as pensé ? Pour assurer le confort (faciliter la prise de parole, diminuer le risque d'un sentiment de gêne face à son professeur...) et la répartition des élèves, deux des trois enseignants qui ont animé ces activités ont chacun interviewé des élèves qui n'ont pas suivi leurs cours. À partir d'une première lecture – non exhaustive – de ces entretiens, nous avons extrait quatre points qui nous paraissent intéressants à présenter : l'intérêt d'une médiation pédagogique autour du jeu vidéo, l'informel comme situation d'apprentissage dérivée, l'écrasement du ludique par le pédagogique et l'écrasement du pédagogique par le ludique.

Nous précisons que nous ne présentons aucunement des résultats de recherche définitifs : les extraits de nos entretiens respectifs ouvrent plutôt des questionnements qui orienteront la suite de nos travaux. Dans cette perspective, il nous semblait intéressant de les partager afin de contribuer à la réflexion au cœur de ce colloque, consacré à l'innovation.

3.2 Retour sur les témoignages d'enseignants

Envisagées sous l'angle des niveaux que nous souhaitons distinguer – *stratégique* et *tactique* –, les démarches mises en œuvre par les instituteurs primaires rencontrés s'apparentent principalement au niveau stratégique : le jeu est, la plupart du temps, mobilisé pour donner accès à un contenu à faire apprendre. Les extraits issus des trois premiers entretiens permettent d'approfondir les opportunités que présente le jeu lorsqu'il est mobilisé en contexte scolaire. Par l'intermédiaire d'un quatrième extrait, nous aborderons également les dérives potentielles de ce type d'usages du jeu.

3.2.1 La co-construction enseignant-élèves

Lors d'un entretien, une enseignante nous a expliqué que le jeu constitue le cœur d'un projet qu'elle met en œuvre dans le cadre de son cours de mathématiques. Voici comment elle nous a présenté sa démarche :

L'objectif, au départ, c'est de créer des jeux mathématiques [...] et de dédramatiser les maths. On se rend compte qu'il y a des enfants pour qui c'est évident mais il y a des enfants qui sont vraiment en grande difficulté. Et donc on s'est dit que, par le jeu, ça allait pouvoir les aider. (Institutrice, une classe de 4-5-6^{ème} années)

Outre ces premières motivations, il est important pour cette enseignante d'associer les élèves à chacune des étapes du projet (rédaction des règles, création du jeu, construction de la boîte de jeu etc.). Dans le cadre de cette communication, nous avons tenu particulièrement à revenir sur le point de départ de la conception de ces jeux mathématiques :

Les jeux qu'on crée, ce n'est pas spécialement du nouveau. Moi, par exemple, les jeux que j'ai créés, je me suis basée sur des jeux existants. Les enfants, au début d'année, ont apporté différents jeux, ont parlé des différents jeux qu'ils avaient et puis on a réfléchi à comment on pouvait les transformer pour utiliser notre matière et réviser notre matière. Ils ont proposé toute une série de jeux et on a trié dans les différents jeux pour voir ce qui était transformable ou pas.

Ainsi, pour cette enseignante, l'usage de jeux en classe est une occasion de co-construire ceux-ci avec ses élèves. Ses propos ne sont pas sans faire écho à la stratégie d'esthétisation du populaire développée par Eloy (2010) : elle propose à ses élèves de ramener dans le champ

scolaire des jeux auxquels ils jouent dans la sphère de l'extrascolaire, ce afin de les opérationnaliser pour transmettre des contenus d'apprentissage relatifs aux mathématiques. En invitant ses élèves à proposer eux-mêmes des jeux, elle évite de tomber dans l'écueil potentiel de ce procédé identifié par l'auteure, à savoir projeter des représentations erronées sur les pratiques réelles de ses élèves. De notre point de vue, cette démarche relève plutôt du niveau stratégique : si les objectifs d'apprentissage ne sont pas initialement inclus au jeu – elle ne vise pas, à l'origine, l'apprentissage des mathématiques –, ils y sont injectés par l'enseignante et ses élèves. De nouveaux jeux « pédagogiques », inspirés de jeux existants, voient ainsi le jour. Ce témoignage illustre dès lors l'intérêt d'explorer les potentialités créatives qui s'offrent à un enseignant qui souhaite donner (un autre) accès à des savoirs par l'intermédiaire du jeu.

3.2.2 Le jeu pour apprendre autrement

Les propos tenus par un deuxième enseignant apportent un éclairage complémentaire sur le recours au jeu en classe :

l'enfant joue, mais [il] ne se rend pas toujours compte qu'il travaille. Alors que, quand je donne une feuille c'est "Oh, encore, pfff...". Et, du coup, il y en a certains qui en ont marre, qui ne veulent plus, qui ont une saturation. Alors que si je leur propose la même chose mais en jeu, ils vont avoir envie de le faire, voilà parce que ça reste un jeu et c'est que l'enfant, du coup, va avoir plus facilement envie de travailler que sur feuille. Et puis après, moi, faire du papier-crayon toute la journée, ce n'est pas ma vision de l'enseignement. [...] Là, je m'ennuie et les enfants aussi s'ennuient. Et donc là, c'est vraiment le premier but, leur donner envie d'apprendre. (Instituteur, une classe de 3^{ème} année)

Selon cet instituteur, un même contenu d'enseignement peut être peu engageant ou, au contraire, attractif pour les élèves selon sa forme, ludique ou non. S'il esquisse la diversité des finalités poursuivies par l'enseignant à travers l'usage du jeu en classe – (re)motiver les élèves, diversifier l'enseignement, éviter la monotonie, etc. – cet extrait illustre surtout la prévalence de la pratique de l'enseignant sur les objets mobilisés : la manière dont il présente le contenu d'apprentissage (en jeu vs. sur feuille) serait déterminante auprès des élèves. Le processus par lequel un enseignant transpose un contenu scolaire dans un format ludique (mécaniques, règles, état d'esprit etc.) renvoie aux potentialités créatives dont il peut faire preuve. À ce titre, nous ne manquerons pas de l'approfondir dans nos recherches.

À nouveau, sa démarche s'inscrit plutôt dans un niveau stratégique : le recours au format ludique se voit ici justifié pour la motivation qu'il suscite chez les apprenants lors de la réalisation des exercices. Les jeux, choisis notamment par cet instituteur pour l'« *intérêt pédagogique* » qu'il y détecte, sont ainsi perçus comme une alternative au classique papier-crayon. Nous y reviendrons dans le quatrième entretien : la balance effectuée par l'enseignant entre pédagogique et ludique n'est toutefois pas négligeable aux yeux des apprenants.

3.2.3 (Ré)apprendre à jouer

Des extraits d'un troisième entretien nous permettent de développer les potentialités du jeu utilisé en contexte scolaire, notamment en termes de compétences transversales. Nous ne reviendrons pas sur les préoccupations de cette institutrice, qui rejoignent celles que nous venons d'évoquer – à savoir, mobiliser des jeux qui permettent de traiter des matières scolaires. Nous souhaitons plutôt partager les propos qu'elle tient concernant les bienfaits du jeu sur l'ambiance de classe : « *L'avantage, c'est aussi que j'avais une bonne entente en classe, ils s'entendaient tous bien. Ils changent aussi dans leur caractère. Il y en a qui [...] n'aiment pas perdre et [...] n'aiment pas travailler en groupe. Donc ça les change aussi* » (Institutrice, une classe de 1^{ère} année). Selon cette enseignante, jouer en classe influence donc positivement les relations entre les élèves. Elle va plus loin : « *Ils apprennent [...] à perdre et à être contents de perdre entre guillemets parce qu'ils comprennent que ce n'est qu'un jeu* ». En plus de favoriser

la collaboration, jouer en classe permet donc, selon elle, de faire évoluer les apprenants dans le rapport qu'ils entretiennent au jeu. Outre la caractérisation du niveau de la démarche des enseignants, nous ne manquerons pas de les interroger sur les effets, tant positifs que négatifs, qu'ils associent à l'organisation d'activités ludiques en classe.

Afin de nourrir cette communication, nous souhaitons également partager un constat posé par cette enseignante dans la suite de son entretien : « *ceux dans ma classe, ils jouent souvent soit sur la Playstation, soit sur une DS. [...] Ils sont contents quand on ouvre une boîte, ils touchent les pions, ils regardent les couleurs ils sont contents* » (Institutrice, une classe de 1^{ère} année). Envisagés dans la perspective adoptée par Eloy (2010), ces propos nous rappellent que la mobilisation de la culture juvénile en classe ne signifie pas forcément convoquer un univers familier des élèves. Dans le prolongement de la réflexion de l'auteure, nous envisageons l'école comme un lieu où pourrait s'éveiller l'intérêt des élèves pour des activités qui, bien que susceptibles d'être inscrites dans leur culture, ne sont pas pour autant pratiquées dans la sphère extrascolaire.

3.2.4 L'écrasement du ludique par le pédagogique

Enfin, les propos d'un quatrième entretien nous permettent d'aborder la tension entre jeu et apprentissage. Afin de mieux contextualiser le discours de cette enseignante, signalons qu'elle intègre une diversité de jeux à ses pratiques en classe : « *J'utilise principalement des jeux [...] que je trouve soit sur Internet - soit que j'utilise tels quels, soit que j'adapte - soit que j'invente moi-même de a à z en m'inspirant de jeux existants* » (Professeure de mathématiques, plusieurs classes de 1^{ère} année). Il n'est pas inutile de préciser que ce verbatim vient, à nouveau, appuyer les potentialités créatives offertes par le jeu aux enseignants.

Durant notre entrevue, cette enseignante a expliqué plus en détail la manière dont elle conçoit des jeux et les utilise en classe :

J'essaie quand même souvent, mais ce n'est pas toujours possible, de faire des jeux où l'enfant peut se corriger lui-même, [...] s'il n'y a aucune rétroaction, ben ça tombe un peu à l'eau. Bon alors il y a le plaisir d'apprendre, quand même, mais autant que ça soit utile et que l'enfant puisse se corriger.

Ça m'est arrivé de créer certains jeux où je me suis rendu compte que c'était encore trop scolaire. Fin, où l'enfant sentait trop que c'était quand même encore du travail. Et, du coup, il est moins motivé, puisqu'il ne le voit pas vraiment comme un jeu. Donc j'essaie quand même de prendre des jeux où ils ont vraiment l'impression de jouer, que ça soit amusant et, voilà. [...] Mais ils le savent, on leur dit quand même, parce que je n'ai pas envie que mes élèves se disent « tiens, on joue et on ne travaille plus ». (Professeure de mathématiques, plusieurs classes de 1^{ère} année)

Ces dires illustrent une volonté commune aux enseignants que nous avons rencontrés : proposer des activités qui soient à la fois pédagogiques et ludiques. Dans la suite de nos recherches, nous ne manquerons pas de questionner cette tension qui, dans le cas d'un usage stratégique du jeu, peut conduire à un écrasement du ludique par le pédagogique, les enfants n'étant pas naïfs – ils sont capables d'identifier ces dimensions et de les distinguer.

3.3 Retour sur les témoignages d'élèves

3.3.1 L'intérêt d'une médiation pédagogique

En envisageant le point de vue des élèves, un premier point à souligner dans le cadre de cette communication est l'intérêt – dont l'efficacité nous paraît difficile à mesurer, à condition qu'elle puisse seulement être évaluée – que pourrait avoir une médiation pédagogique dans le rapport qu'un jeune peut entretenir face à un jeu vidéo.

À titre illustratif, dans le cadre d'un cours de français consacré au récit initiatique, les élèves d'une classe de 3^{ème} année secondaire ont travaillé autour du jeu vidéo contemplatif *Journey* (thatgamecompany, 2012). Dans un premier temps, l'enseignant a demandé aux apprenants, répartis en sous-groupes, d'effectuer en classe (grâce à des tablettes mises à leur disposition) des recherches sur une série de référents qui ont été remédiés dans le jeu (et qui ont donc été préalablement identifiés par le professeur). Ces derniers correspondaient selon lui à des clés de lecture utiles à la compréhension du récit. Le jeu, relativement court, a ensuite été intégralement joué en classe, les élèves se passant la manette pour parvenir à terminer l'aventure. Durant la partie, ils étaient invités à commenter le jeu en mobilisant et en croisant (chaque groupe ayant travaillé sur un thème de recherche différent) les ressources qu'ils avaient construites (ou dont ils disposaient déjà), le but étant de parvenir à comprendre la portée symbolique et philosophique du récit³.

Lors des entretiens réalisés, un élève est plus particulièrement revenu sur cette séquence de cours :

Le prof nous a fait jouer tous ensemble à Journey. (...) On a fini le jeu. Quand on l'a vu sortir sa PS, on s'est demandé quoi (rires). K. l'a aidé à tout brancher. C'était sur grand écran. Le TBI. (...) Avant, on a fait des recherches avec les iPads. Puis des présentations. (...) Le jeu était compliqué. Enfin, pas compliqué à jouer. Il se finit vite et y a pas vraiment de difficulté ou d'ennemis. Mais c'est pas facile à comprendre. Y a plein de sens secrets, surtout les fresques. (...) Mais avec toutes nos recherches, puis les questions du prof quand on jouait et qu'on en parlait, on comprenait vraiment mieux l'histoire. Et les références. Comme Babel ou Sisyphe que monsieur a racontés. (...) Je suis pas sûr que j'aurais aimé si j'avais joué seul. (...) J'aimais bien aussi regarder les autres jouer. Leur dire où aller. (...) Puis réfléchir à ce que je voyais. (...) Je savais pas qu'on pouvait apprendre tout ça dans un jeu. Ou qu'un jeu pouvait raconter des histoires comme ça. Sans des mots.

Ce retour illustre l'intérêt de réfléchir à la place du jeu vidéo dans un contexte scolaire. Ici, le jeu n'est pas mobilisé pour *faire apprendre* : à la manière d'un livre qu'on introduirait en précisant son contexte historique ou une série de référents culturels utiles à sa compréhension, le jeu (en tant qu'activité) a dans ce cas été « préparé ». Les clés de lecture, mobilisées spontanément par les élèves au fil de leurs interventions ou rappelées par l'enseignant au gré de ses questions, peuvent modifier leur rapport au jeu sans (trop) chercher à dénaturer celui-ci⁴ : il s'agit davantage de rendre les joueurs *sensibles* à ce que le récit raconte, de leur permettre d'accéder à d'autres niveaux de lecture de l'œuvre vidéoludique et d'en apprécier les spécificités culturelles, à côté desquelles un œil non averti pourrait – à regret – passer.

³ Voir <https://luduminvaders.wordpress.com/2017/03/06/jeu-video-et-recit-initiatique-une-activite-autour-de-journey/> pour des éléments contextuels supplémentaires en lien avec cette proposition pédagogique (objectifs, documents de travail, déroulement, propositions d'analyses par les élèves...). Nous informons toutefois le lecteur qu'il s'agit d'un blog de recherche régulièrement mis à jour : le descriptif des séquences pédagogiques évoluant – voire se modifiant – au fil des expérimentations, il n'est plus toujours représentatif de l'activité telle qu'elle a été vécue par l'élève qui en parle. Toutefois, cette documentation ne prétend ici qu'à une intention illustrative : elle permet à qui le veut de découvrir le jeu et le détail de l'approche pédagogique qui lui a été associée.

⁴ Nous sommes toutefois conscients que jouer à un jeu vidéo en classe ne représente pas une activité similaire à celle qui se jouerait, par exemple, à la maison.



Figure 1 - Capture du jeu *Journey*

Par ailleurs, en invitant le joueur à réfléchir à ce qu'il joue (ou à ce qui se joue devant lui), cette proposition n'en plie pas la lecture : elle l'oriente, certes, mais préconstruit surtout une posture *face au* jeu, ce qui laisse ouvert un espace d'appropriation (Bonenfant, 2015) de l'œuvre que l'élève-joueur peut venir coloniser. Autrement dit, ce premier point nous invite à réfléchir, dans la suite de nos recherches, sur des tactiques qu'il serait intéressant de développer chez les jeunes, en contexte scolaire, pour les aider à naviguer dans toutes les strates de l'espace stratégique du jeu.

3.3.2 L'informel comme situation d'apprentissage dérivée

Ce deuxième point prolonge le précédent. Un autre élève, toujours en 3^{ème} secondaire, parle ici de sa relation avec son enseignant, ou plutôt de la manière dont son (nouveau) rapport au jeu se poursuit dans les échanges informels qu'ils partagent :

Quand on joue, j'ai l'impression de mieux connaître le prof. Un peu plus, en fait. (...) Il joue à ce que je joue, j'aurais pas cru (rires). Je lui ai même prêté un jeu là. God of War. Il a aimé, c'était bien d'en parler. (...) Je l'ai aidé aussi quand il était coincé. Il m'a demandé et voilà. (...) En plus, il m'explique des trucs sur le jeu que j'aurais jamais sus, genre les légendes des vikings, la mythologie ou que les objets du jeu, ben tu les retrouves dans la vraie vie. Enfin, dans le passé bien sûr. (...) J'aime bien parler de jeux avec lui. (...) Il m'a aussi prêté un jeu qui ressemble à Journey qu'on a fait en classe. Flowers. (...) Franchement, j'aurais jamais cru aimer ce genre de jeu. Mais il m'a fait aimer. (...) Surtout quand j'ai compris le sens. L'histoire.

Cet échange naît d'une pratique commune (l'enseignant et l'élève sont tous deux joueurs en dehors de l'école) : bien qu'il ne se raccroche à aucune activité pédagogique en particulier, il n'en est pas moins désarçonné du contexte scolaire puisqu'il se tisse à partir d'une expérience vécue en classe (une activité pédagogique autour d'un jeu vidéo) et la prolonge. Dès lors, l'enseignant, affichant un certain habitus ludique (Berry, 2012), pourrait faire figure d'interlocuteur avec qui partager un capital de ressources à mobiliser dans ses activités vidéoludiques. Ces moments de partage ébauchent des situations d'apprentissage informel qui permettent (en puissance) à l'élève – voire à l'enseignant – de (re)construire, dans sa pratique domestique du jeu vidéo, un nouveau rapport au médium.

Ce point, brièvement abordé, indique que la dimension sociale des pratiques pédagogiques vidéoludiques n'est pas à négliger : elle peut potentiellement élargir ou colorer les horizons culturels des élèves-joueurs (voire de l'enseignant). Dans la même perspective, il s'avèrerait intéressant de réfléchir à des tactiques qui amèneraient les élèves à mutualiser leurs propres ressources dans un tel exercice de « lecture » collaborative du jeu vidéo, afin que cette dernière ne soit pas réduite à celle que l'enseignant aurait préalablement construite.

3.3.3 L'écrasement du ludique par le pédagogique

Dans ce troisième point, nous présentons le commentaire d'un élève à propos d'une activité pédagogique autour du jeu vidéo *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* (Nintendo, 2017) qui a été réalisée au cours d'histoire (3^{ème} année secondaire). L'objectif de la séquence était d'amener les élèves à expliquer « comment les développeurs du jeu ont construit le Temple du Temps »⁵. Ce lieu fictif combine différents styles architecturaux et emprunte des éléments de construction à des monuments réels étudiés au cours d'histoire : il figure donc un objet hybride à analyser. En classe, la Nintendo Switch était allumée et le jeu était chargé à l'endroit du temple. Les élèves avaient pour consigne de n'explorer que cette zone (escalader le monument, visiter l'intérieur...) et de répondre à la problématique en croisant leur fouille avec la lecture de documents affichés sur les murs de la classe. Ces documents (textuels et photographiques) reprenaient des informations sur des courants architecturaux ou sur des monuments qui ont inspiré la création du niveau ; toutefois, pour affûter le regard des élèves, des supports « intrus » (par exemple, des photographies de monuments qui n'ont pas inspiré la création du Temple du Temps) étaient également affichés. Ces supports avaient été sélectionnés préalablement par l'enseignante, qui avait effectué des recherches en explorant le paratexte du jeu (interviews des développeurs, making-of...). La dynamique du cours reposait sur un principe de tournante : certains élèves exploraient le temple durant un temps limité, d'autres consultaient les documents affichés, d'autres encore complétaient un panneau géant où ils notaient leurs observations après avoir croisé une session de jeu avec la lecture des documents.



Figure 2 - Capture du jeu *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* (Temple du Temps)

Commentant cette activité, un élève explique :

En histoire, on a joué à un morceau du nouveau Zelda. (...) On restait dans une même zone. Le temple, je ne sais plus trop son nom. (...) J'ai jamais joué, mais ça a l'air bien. Mais j'ai pas la console, c'est dommage. Peut-être plus tard. (...) En fait, des fois, on se passait la manette pour rechercher ce que la prof nous demandait dans le temple. L'architecture, la forme du bâtiment, tout ça. Les décorations aussi. On devait créer des panneaux sur l'art. (...) Mais j'avais pas vraiment l'impression qu'on jouait. Parce qu'on pouvait rien faire d'autre que rester dans la zone. On pouvait pas battre les ennemis, visiter ailleurs. (...) Après, ça devenait un peu ennuyeux. (...) Mais c'était quand même bien hein pour faire l'exercice. Ca changeait des documents.

S'il est intéressant d'utiliser un tel jeu, notamment pour sa dimension interactive⁶, il l'est tout autant de remarquer que sa mise en œuvre en contexte scolaire le dénature et lui fait perdre, aux yeux de l'élève, son caractère ludique. Enfermé dans un rapport au jeu qui lui est imposé par le cadre fixé par l'enseignante, il n'y reconnaît plus la forme ludique ; par ailleurs, selon lui, le jeu n'est pas non plus un document : qu'est-il alors devenu ? Rien de moins, rien de plus qu'un

⁵ Nous précisons que nous avons participé à la construction de la séquence mais que nous ne l'avons pas animée : c'est l'enseignante en charge du cours d'histoire qui l'a orchestrée.

⁶ Par exemple, l'exploration d'un lieu modélisé en trois dimensions offre une expérience différente de la consultation d'images fixes.

lieu stratégique observable et observé pour en extraire du contenu à faire apprendre *par* le jeu. Réfléchir à la place qu'un jeu comme de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* pourrait prendre en contexte scolaire revient donc également à interroger la forme que l'on souhaite lui donner.

3.3.4 L'écrasement du pédagogique par le ludique

Le quatrième point que nous souhaitons présenter dans cette communication est complémentaire au précédent. Il se base sur le retour d'un élève de 2^{ème} année qui commente une activité pédagogique où le jeu *Type:Rider* (Ex Nihilo, 2013) a été mobilisé au cours de français. Il s'agit d'un jeu de plates-formes et de réflexion dans lequel on incarne deux points typographiques. La succession des niveaux retrace un panorama de l'histoire de la typographie et des objets cachés permettent de consulter des informations à son propos.

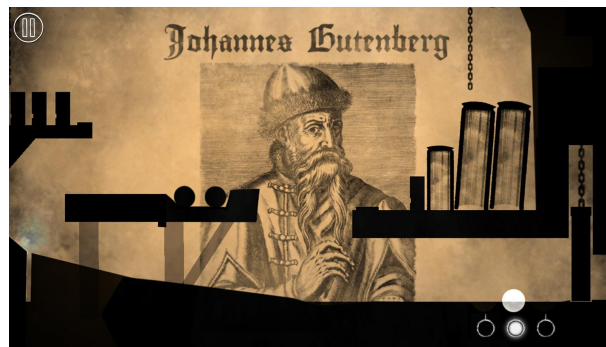


Figure 3 - Capture du jeu *Type:Rider*

Les élèves de la classe avaient chacun reçu une tablette sur laquelle le jeu était installé. L'enseignant les a ensuite répartis en sous-groupes et chaque équipe a eu en charge un niveau du jeu à visiter et à terminer (et donc une étape de l'histoire de la typographie à explorer). La consigne les invitait à terminer le niveau, à récolter les objets cachés et à lire les informations « gagnées ». Après la partie, un questionnaire venait vérifier la compréhension des élèves de ces informations. À propos de cette activité, l'élève interviewé explique :

La première fois, on a joué à un jeu sur les iPads sur l'histoire de l'écriture. (...) C'était un jeu de plates-formes, comme Mario. (...) Le jeu, il était bien et beau, y avait des énigmes et tout, même si c'était pas toujours facile de jouer avec la tablette. Je préfère les vraies consoles. (...) On devait jouer tout seul, on avait chacun une tablette, gagner des objets qui nous donnaient des informations sur l'écriture. Comment elle est née et puis comment elle a évolué. (...) Au début, je lisais chaque fois que je trouvais un truc. Mais après, j'ai oublié puis j'ai arrêté parce que c'était long. Et ça coupait le jeu ou ça tombait dans un passage plus difficile. Bref. (...) Après la prof nous a donné un questionnaire sur l'écriture. Pour voir les infos qu'on avait retenues. (...) Ben j'ai pas bien réussi. (...) Mais le jeu était cool. Je l'ai téléchargé chez moi.

Dans cette activité, l'élève est lancé seul dans le jeu et le cadre pédagogique se réduit à un questionnaire qui vient ponctuer l'activité ludique. Nous observons ici l'effet inverse du point précédent : le manque de cadre didactique fait « disparaître » la dimension pédagogique de l'activité ; l'élève « oublie » la consigne et se concentre sur le jeu dans lequel il est pris. Par ailleurs, l'intérêt de la tâche (répondre à un questionnaire) peut être remis en question : ici, elle modifie un support (le texte) par un autre (un jeu contenant du texte) dont les obstacles entravent l'accès à l'information (la complexité des énigmes ou le caractère caché des informations à consulter, par exemple) et mettent l'élève en difficulté. Le paramètre *a priori* motivant du jeu, s'il existe, est donc loin d'être suffisant pour apprendre ; pire : il peut être handicapant.

Par ailleurs, cet exemple nous permet de rebondir sur le premier point que nous avons traité : dans la séquence autour du jeu *Journey*, l'enseignant était un acteur facilitant l'accès au jeu et agissant dans la médiation des savoirs ; ici, il s'efface du cadre et mise le succès de sa

séquence sur le caractère pédagogique du jeu. Toutefois, l'effet (et l'intérêt) du « jouer » est difficilement évaluable ; il est encore moins prédictible car on ne peut pas toujours savoir comment l'élève va s'approprier l'espace stratégique du jeu dans la situation pédagogique proposée.

4 PROLONGEMENTS

Cette communication a été l'occasion d'esquisser une distinction entre le *jeu comme stratégie* et le *jeu comme tactique* en contexte scolaire. Dans le premier cas, il s'agit de donner un (autre) accès aux savoirs par l'intermédiaire du jeu (soit en visant l'objectif pédagogique intégré au jeu, soit en travaillant à partir de ses contenus pour saisir les potentialités pédagogiques de ces derniers) ; dans le second cas, il s'agit de donner un (autre) accès au jeu en mobilisant des savoirs qui occupent la fonction de clés de lecture.

4.1 Éducation *par* le jeu et éducation *au* jeu

Nos entretiens exploratoires – passés au crible de la distinction *stratégie* vs. *tactique* – nous ont permis de poser un premier regard sur les pratiques pédagogiques (vidéo)ludiques. Ces deux pôles dessinent deux démarches différentes : le jeu comme stratégie renvoie à l'éducation *par* le médium (vidéo)ludique ; le jeu comme tactique renvoie à l'éducation *au* médium (vidéo)ludique. Dans la première, le jeu occupe davantage la fonction d'un outil mobilisé au service d'une tâche qui lui est associée – le jeu est auxiliaire, il est détour, avec plus ou moins de succès (comme le montre le quatrième entretien mené avec une enseignante du primaire). Dans la seconde, il représente davantage un médium que l'enseignant, à travers sa recherche didactique, tente de rendre plus accessible auprès de ses élèves – l'apprentissage peut alors se mettre au service du jeu (voir l'exemple de *Journey*).

Le nombre restreint de données – ici exploratoires – rend difficile l'exercice d'une conclusion. Toutefois, il ouvre de belles perspectives de recherche. En effet, à tout le moins dans les exemples présentés – à l'exception du cas de *Journey* – le jeu est rarement étudié « pour ce qu'il est » [axe *éducation au média (vidéo)ludique*] ; il est par contre employé, voire créé pour permettre d'en exporter des apprentissages [axe *éducation par le média (vidéo)ludique*], jusqu'à parfois en modifier la forme (voir l'exemple de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*).

Dès lors, la suite de nos recherches visera, d'une part, à étudier les pratiques enseignantes ludiques, notamment pour questionner leur inscription dans les axes *éducation par* et *au* média (vidéo)ludique – il s'agit là du terrain de Charlotte ; d'autre part, à construire des ateliers de médiation pédagogique et culturelle proposant, en contexte scolaire, une éducation *au* jeu vidéo⁷ – ce qui correspond au terrain de Gaël.

4.2 Une complémentarité des niveaux stratégique et tactique

Si, comme nous l'avons vu ci-dessus, les niveaux stratégique et tactique reposent sur des démarches spécifiques, ils ne partagent pas pour autant un régime d'opposition. Leurs champs d'action mobilisent plutôt des pratiques pédagogiques qui se saisissent différemment des objets (vidéo)ludiques qu'elles incorporent. C'est à l'enseignant – selon l'objectif qu'il

⁷ Précisons que les jeux vidéo mobilisés dans ce projet seront des jeux *a priori* non conçus pour l'apprentissage.

poursuit (éduquer *par* ou éduquer *à*) et son rapport à l'objet – d'ancrer sa démarche dans l'un de ces champs.

Prenons par exemple le jeu vidéo *Eternal Sonata* (Namco Bandai, 2007), centré sur le personnage de Chopin. Alors que ce dernier s'apprête à succomber à la tuberculose, le joueur pénètre dans ses derniers rêves et parcourt un monde inspiré par la musique et la vie du pianiste que l'on peut incarner à l'écran. Les compositeurs du jeu y réarrangent des classiques du musicien, comme l'*Étude révolutionnaire*. Ce dernier accompagne le combat contre le boss final qui, après un *twist*⁸, n'est autre que Chopin lui-même et que les protagonistes doivent alors affronter. Ce choix artistique n'est pas anodin. En effet, en vainquant Chopin, le joueur met un terme à son dernier rêve et déclenche ainsi la mort du musicien, ce qui conduit à la fin du jeu. Or, l'*Étude révolutionnaire* a été composée en 1831, à la suite de l'insurrection de Novembre, au cours de laquelle la Pologne s'était soulevée contre la domination russe. À travers ce morceau, Chopin explorait le thème de la perte des rêves, rendant sensible son engagement après la défaite polonaise, qui fut suivie d'une sévère période de répression. Il y a donc ici un lien étroit entre le contexte historique de l'œuvre et sa remédiation (Erll, 2011) dans le jeu – c'est-à-dire dans la remise en forme du contenu culturel à l'intérieur du médium vidéoludique – dont le rapprochement permet au joueur averti d'amplifier la puissance dramatique du final.



Figure 4 - Capture du jeu *Eternal Sonata*

Bien qu'*Eternal Sonata* n'ait pas été conçu pour « faire apprendre », y jouer permet ainsi d'entrer en contact, consciemment ou non, avec un certain registre culturel dont il se nourrit. De cet objet vidéoludique, il est alors possible d'exporter des apprentissages en générant une situation pédagogique qui forcerait l'élève à extraire du jeu le contenu culturel. Néanmoins, cette pratique se situerait toujours à un niveau stratégique : en effet, on expérimente le jeu pour en extraire de la substance à apprendre, à ceci près que dans ce cas, c'est l'enseignant – et non le caractère programmé du jeu, comme dans un *serious game* – qui élaborerait la stratégie au détour du jeu (autrement dit, c'est l'enseignant qui fait du jeu un objet pédagogique). Un tel travail implique évidemment de sa part une certaine culture ludique et une connaissance approfondie de l'objet étudié, sans quoi il ne pourrait *stratégiquement* employer ce jeu en contexte scolaire. Par ailleurs, l'enseignant pourrait construire une situation d'apprentissage où la connaissance du contexte de l'*Étude révolutionnaire* de Chopin serait mobilisée par les élèves comme clé de lecture : l'apprentissage préalable à l'activité ludique, activé au moment du jeu (et sans réduire ce dernier à une intention pédagogique), viendrait alors affiner la compréhension qu'ils peuvent en avoir : c'est là les doter de *tactiques* qui constituent un arsenal utile pour développer leur sensibilité face au médium.

⁸ C'est-à-dire un événement inattendu au cours de l'histoire du jeu.

CONCLUSION

Clôturons notre propos en précisant que le but de cette communication n'est pas de promouvoir l'utilisation du jeu (vidéo) en classe, mais d'ouvrir la réflexion sur la place qu'il peut prendre dans les pratiques pédagogiques (vidéo)ludiques. De même, notre intention n'est pas d'avancer que l'un ou l'autre niveau de pratique (stratégique ou tactique) affiche un intérêt plus prononcé : nous optons plutôt pour l'idée d'une complémentarité, qui implique de prolonger la réflexion sur les possibles pédagogiques qu'elle sous-tend. Toutefois, nous sommes persuadés que ces possibles ne pourront s'actualiser qu'à travers les pratiques des enseignants, ce qui passe à l'as l'hypothèse d'un quelconque pouvoir pédagogique autonome et efficient des objets (vidéo)ludiques en contexte scolaire. Certains de nos exemples montrent d'ailleurs qu'insérer le jeu (vidéo) à l'école est loin d'être suffisant pour « innover » dans le secteur éducatif. De même, un travail de fond – qui dépasse la simple critique ou le registre descriptif – relevant de la compréhension et de l'analyse des pratiques (perspective adoptée par Charlotte) et de la recherche-action (orientation de Gaël) semble à présent important à conduire.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Capture du jeu <i>Journey</i>	9
Figure 2 - Capture du jeu <i>The Legend of Zelda : Breath of the Wild</i> (Temple du Temps).....	10
Figure 3 - Capture du jeu <i>Type:Rider</i>	11
Figure 4 - Capture du jeu <i>Eternal Sonata</i>	13

BIBLIOGRAPHIE

- Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanpain, N., & Daniel, A. (2004), « Les modes de vie des adolescents âgés de 15 à 17 ans. Un aperçu à partir des enquêtes statistiques », *Etudes et Résultats*, n°319, 12p. En ligne : <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er319.pdf>
- Bonenfant, M. (2015). *Le libre jeu. Réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*. Montréal : Liber.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Eloy, F. (2010). Esthétisation du populaire, popularisation du savant: les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège. Actes du colloque Enfance et cultures. Regards des sciences humaines et sociales. En ligne : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/eloy.pdf>.
- Erll, A. (2011). Travelling Memory. *Parallax*, 17, 4-18 [En ligne]. doi 10.1080/13534645.2011.605570.
- Maigret, E. (2000). « Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 3(55), 511-549. doi : 10.3406/ahess.2000.279861.
- Musset, M. & Thibert, R. (2009), « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité de la VST*, n°48, 15p. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>
- Obradovic, I. et al. (2014), « Écrans et jeux vidéo à l'adolescence. Premiers résultats de l'enquête du Programme d'étude sur les liens et l'impact des écrans sur l'adolescent

scolarisé (PELLEAS) », *Tendances*, n°97, 6p. En ligne :
<https://www.ofdt.fr/BDD/publications/docs/eftxiouc.pdf>

Octobre, S. (2004), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Questions de culture.