

Numéro spécial les jeux numériques et la ludopédagogie

Introduction

Julian Alvarez¹, Éric Delamotte²

¹ INSPE de Lille - Hauts de France, julian.alvarez@univ-lille.fr

² INSPE Normandie Rouen - Le Havre, eric.delamotte@univ-rouen.fr

En proposant d'étudier à la fois la genèse et l'actualité, mais aussi la mise en œuvre et la réception des jeux numériques dans les mondes éducatifs, ce dossier thématique a pour objet d'enrichir la réflexion dans deux champs de recherche, celui des « éducations à » celui d'une culture numérique (ou informationnelle) qui s'impose.

De fait, qu'on le veuille ou non, nous vivons dans un régime technoculturel, c'est-à-dire un régime culturel dans lequel les technologies numériques jouent un rôle prépondérant. Les technocultures, selon la formule de Sylvie Octobre (2018) favorisent notamment l'entrée des cultures juvéniles dans le cadre de la globalisation de la culture qu'incitent singulièrement les industries du jeu vidéo.

Pour le monde éducatif *lato sensu*, l'omniprésence des médias et technologies numériques dans la vie quotidienne appelle à une redéfinition élargie du concept de littératie, qui ne soit plus limitée à la maîtrise du texte écrit (en lecture et en écriture), mais englobe toute aptitude à utiliser des systèmes de communication en vue de participer activement à la société.

Cette réalité amène à toute une réflexion sur l'espace web comme espace où circule des émotions et des affects (Alloing & Pierre, 2021). Et si les logiques d'usage des plates-formes numériques favorisent une forte présence des émotions, inutile, pour Arnaud Mercier, d'aller chercher du côté d'un éventuel déterminisme technologique pour l'expliquer (2021). Cela interroge les modèles de la citoyenneté et ce qui est nommé selon les pays, des compétences transversales, des compétences de vie, des life skills, ou des compétences socio émotionnelles (Develay, 2020).

Pour les « éducations à », Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon proposaient quatre caractéristiques jugées principales dans les « éducation à » : leur caractère thématique donc non disciplinaire, leur attribut de questions socialement vives, la place importante accordée aux valeurs, leur objectif de développement des comportements ou pour le moins d'attitudes (2017). Le jeu, les jeux vidéo et les serious games quant à eux, relèvent du tissage des idées de technique, d'information, de social et d'engagement humain dans la réorganisation généralisée d'une culture. Lié aux dispositifs numériques qui redéfinissent notre environnement et nos modes de connaissance, la ludopédagogie représente une méthode d'enseignement basée sur un ensemble de pratiques avec, par, sur et autour du jeu (Hochet, 2013) (englobant aussi bien les jeux analogiques, numériques et hybrides) et d'interrogation que le présent dossier souhaite explorer.

Deux réalités symboliques s'opposent et s'articulent ici. L'une est le cadre de l'institution et l'autre est les spécificités des pratiques sociales. Se joue une « exclusion » relative du monde extérieur qui va de pair avec une mise à l'écart des enfants d'activités « socialement significatives » (Buckingham, 2000). Malgré cela, le jeu est institutionnalisé, mais pour la petite enfance. Pauline

Kergomard qui fut la fondatrice de l'école maternelle en France revendiquait : « Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie »¹.

1. Retour vers le futur

Au début des années 1980, en revenant sur les années 1960, au moment où l'audio-visuel faisait son apparition dans l'enseignement, Geneviève Jacquinot avait écrit un article retentissant : « On demande toujours des inventeurs... » (Jacquinot, 1981).

Comme le signalait Jacques Périault (1981) dans son étude magistrale de l'archéologie de l'audiovisuel, dans la seconde moitié du XVII^e siècle, certains jésuites proposent l'utilisation de la lanterne magique pour la propagation de la foi, alors que, jusque-là et dans la tradition d'Ignace de Loyola, c'était le Verbe qui était convoqué. À partir de cette période, il y a le début d'une concurrence de supports pour un projet identique, la propagation de la foi.

Dans ce passage du discours à l'image, Umberto Eco, évoquait ce processus sans fin qui conduit *Homo sapiens* à se duper de mieux en mieux lui-même, dans une sorte de déterminisme de l'illusion. En est-il de même pour le jeu ?

Jacques Perriault, toujours lui, s'appuyant sur les travaux « sociocognitif » de Greenfield sur les jeux vidéo expliquait dès les années 1970, qu'outre les caractéristiques de la pensée induite par les jeux vidéo (multiplicité des points de vue, pensée de type inductif, aptitude à construire un raisonnement formel, etc.), d'autres traits semblaient déterminants pour expliquer la pratique des enfants, notamment l'aptitude à la socialisation : le recours aux parents, amis, magasins, etc. pour résoudre un problème (1990). Le terme « sociocognitif » désignait, à l'époque, l'étude empirique dans une perspective constructiviste des interactions cognitives, sociales et culturelles qui façonnent l'évolution d'un sujet dans une société. Les résultats de ces observations se ventilaient selon trois thématiques. La première était celle du parcours. La seconde était celle du sens de son cheminement par le contrôle sémiotique du processus. La troisième thématique était celle du jeu virtuel en tant que dispositif sociocognitif et sémiotique. De fait, beaucoup de travaux, dans ces années, se sont intéressés à la représentation et à la gestion de l'espace transposé dans le rectangle sans profondeur de l'ordinateur.

Si l'on oublie l'aspect potentiellement obsolète de ces recherches, il reste une réflexion diachronique majeure, celui de la capacité des individus à faire usage des technologies en les adaptant à leurs besoins, c'est-à-dire en développant des « logiques d'usage » appropriées à leurs attentes dans la société et donc au sein de l'École. On n'oubliera pas alors que la ludopédagogie tout comme l'éducation aux médias et à l'information et d'autres « éducation à » sont avant tout une pratique, issue du terrain éducatif où les enseignants bricolent, braconnent avec inventivité face ou avec une industrie et des amateurs.

¹ Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : « 2.1. Apprendre en jouant » : *Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques.*

2. A propos de ce numéro

En invitant les contributeurs à nous faire part de leurs écrits pour constituer ce dossier thématique, notre souhait était de recenser des bilans, des résultats originaux de recherches et recherches-interventions en fonction des approches thématiques suivantes : Jeux : Histoire / (il)légitimité dans les mondes éducatifs ? La motivation ? Quelle place a occupé le jeu numérique depuis son avènement au début des années 1970 dans les mondes éducatifs ? A quel métarécit se réfèrent les acteurs et parties prenantes de cette éducation ? Cette place est-elle plutôt légitime ou illégitime ? A quoi peut se rapporter une telle position des mondes éducatifs ? S'agit-il là d'une situation homogène ou hétérogène au niveau d'un système éducatif ? Qu'en est-il au niveau international ? L'emploi du jeu sérieux, en situation formelle, répond régulièrement à une question de vouloir susciter chez les apprenants de la motivation. Cela soulève plusieurs interrogations, dont notamment les suivantes : le jeu est-il nécessairement relié à des motivations de nature extrinsèques ? En effet, si l'on présente du jeu pour susciter de la motivation, on supposera que la motivation pour apprendre avec le jeu pour médiation ne répond pas ou peu à des motivations intrinsèques. Se pose également la question des liens entre le jeu et les objectifs pédagogiques visés. Des apprenants exposés au jeu pourraient se retrouver dans différentes situations : présenter de la motivation tant pour le jeu que les objectifs "utilitaires" visés, ou bien seulement pour l'une des parties, voire pour aucune des deux. Cela signifie sans doute que la notion de motivation est soit un concept plus complexe que nous pourrions penser en premier lieu, ou bien, de manière non exclusive, que d'autres paramètres interfèrent également : le cadre, le contexte et les enjeux associés à l'activité de jeu sérieux proposé peuvent peut-être interférer sur la motivation des apprenants. Le médiateur qui propose l'activité n'est sans doute pas neutre non plus. De même, la nature des jeux proposés joue probablement un rôle dans cette équation. L'enseignant qui utilisera un jeu qu'il affectionne transmettra très certainement une passion communicatrice qui peut également être source de motivation chez des apprenants. Serious game bilan croisés : types de jeux (analogique (société) vs numérique) situations informelles et formelles. Le jeu vidéo fait régulièrement l'objet de questionnements voire de remises en question, que ce soit par la représentation de la violence ou sexuelle que certains titres peuvent véhiculer, par des messages orientés de natures politiques, commerciaux ou idéologiques que quelques titres peuvent chercher à transmettre, par l'aspect addictif que pourraient présenter certains joueurs, voire par des décès recensés qui pourraient être associés à la pratique vidéoludique... L'image négative que peut véhiculer le jeu vidéo auprès de certaines institutions ou groupes sociétaux, qui ne pratiquent pas nécessairement l'objet, peut freiner ou créer des résistances quant aux initiatives liées à l'emploi ou la diffusion de serious video games en situations formelles. A contrario, il semblerait que le jeu de société, au moins dans les pays occidentaux, ait meilleure presse auprès du monde enseignant. S'agit-il là d'idées reçues ?

Et si l'on fait abstraction des questions liées aux représentations, est-il réellement intéressant d'établir des études comparatives entre des jeux numériques et analogiques ? S'agit-il de supports à mettre en opposition ? Ou bien à faire jouer en complémentarité ? Influence des industries culturelles/créatives sur l'éducation : les jeux vidéo comme matrice des sociabilités numériques. La grande diversité des usages et des genres a permis aux jeux vidéo de prouver leur intérêt en dehors du divertissement, notamment dans des domaines comme la collaboration, la motivation ou la publicité... Assiste-t-on, alors, à une vaste entreprise de légitimation d'acteurs économiques se drapant des vertus de la culture pour mieux vendre leurs produits ? Précisément, les industries des jeux numériques n'ont-elles pas tendance, elles aussi, à se servir des attributs de l'éducation pour se légitimer ? Mais, si désormais, tout le monde, ou presque, joue (au moins de manière occasionnelle), que ce soit sur une console, un ordinateur, une tablette ou un téléphone, dans quelle mesure les jeux vidéo sont des enseignables ? Les rapports sociaux et les interactions qui se développent via les jeux numériques sont-elles significatives de mutations à l'œuvre dans les expériences de sociabilité ? Si le joueur (la joueuse) compris comme être social, appartient à des réseaux d'échanges par lesquels la pratique se nourrit, se ré-agence, s'enrichit, en quoi les sociabilités « ludiques » et à la manière

qu'ont les différents acteurs de les aborder est un enjeu éducatif ? En quoi, dans le cadre d'une ludopédagogie, le développement des comportements ou pour le moins d'attitudes conscientisées sont un enjeu éducatif afin maîtriser les grammaires de nos échanges relationnels quotidiens ? Est-ce qu'une ludopédagogie peut-être favorable à l'éducation à l'esprit critique, à l'éducation à l'empathie et au développement des compétences émotionnelles ?

Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité avec de tels questionnements autour du jeu et de ses instrumentalisation à visée utilitaire, mais elles sont nombreuses. La sélection d'articles du présent dossier apporte des éléments de réponse à bon nombre de ces interrogations. Elles se structurent en quatre grandes parties.

Il y a tout d'abord des auteurs qui se questionnent quant à la manière dont le monde de l'édition et de l'industrie vidéoludique tâche de proposer des jeux associant des visées pédagogiques.

C'est notamment le cas du texte de Gilles Brougère, qui a mené une étude sur le terrain, visant à analyser le développement de jeux à destination d'enfants dans le monde de l'édition à partir de biens culturels (Bandes dessinées et dessins animés). Il en ressort que l'éducation est ici assez secondaire au regard des enjeux éditoriaux portés sur la promotion des œuvres et l'exploitation des licences. Néanmoins, Brougère s'est attaché à détecter comment ce monde éditorial construit une stratégie pour conduire l'enfant à jouer. Il entrevoit ainsi des pistes de réflexion que l'on pourrait éventuellement transposer pour partie dans le monde de l'éducation.

De leur côté, Laurence Schmoll et Patrick Schmoll relatent une expérience entrepreneuriale visant à créer l'un des tous premiers jeux vidéo pour l'apprentissage des langues : Les Eonaves. A travers leurs écrits, on découvre la complexité des processus de conception, d'édition et de diffusion. Malgré la qualité de l'œuvre, les contraintes techniques, les tensions humaines et les problématiques de distributions pèsent pour beaucoup dans la diffusion d'un serious game à destination du marché de l'éducation.

Ces deux premiers articles exposent des études de cas que le lecteur pourra mettre en regard pour mieux appréhender la difficulté que représente au final l'industrialisation d'un jeu numérique à vocation éducative. Le monde de l'édition se retrouve notamment à devoir composer avec une mise en tension entre la dimension économique et la profondeur du scénario pédagogique.

Dans la continuité de ces premiers textes, nous recensons ensuite les écrits de Marc-André Éthier et David Lefrançois qui analysent comment la société UbiSoft s'approprie les conseils d'historiens pour réaliser et développer la série des titres vidéoludiques Assassin's Creed. Cette démarche est intéressante dans la mesure où de tels jeux peuvent être convoqués pour enseigner l'histoire en classe. Pour aider le lecteur à mieux appréhender les enjeux et les interviews menés auprès des différents consultants, Éthier et Lefrançois expliquent notamment ce que représentent les notions d'histoire savante, officielle, publique, profane et scolaire. Il ressort entre autres de cette analyse que les conseils apportés par les historiens sont finalement sous exploités au profit de la narration et des contraintes de production.

Ces interviews peuvent être mis en correspondance avec les écrits de Vincent Bouttonet qui a choisi d'analyser la réception des joueurs de la série Assassin's Creed. Il s'agit notamment d'étudier des forums pour opérer une taxinomie des joueurs au regard de leur position sur les aspects historiques portés par les jeux. Ces derniers pouvant être classés en quatre catégories : Indifférent, Conscient, Réaliste ou Critique. Si cette analyse des forums ne permet pas de connaître, l'âge, le sexe et les statuts sociaux des différents joueurs, il est intéressant de découvrir les proportions associées à ces différentes catégories. De telles données peuvent par exemple interroger la nécessité d'enseigner le développement à l'esprit critique des élèves face à certains titres vidéoludiques dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI).

Cette transition, nous amène à la partie suivante avec deux textes qui viennent étudier l'emploi des jeux vidéo en classe.

Nous recensons ainsi tout d'abord les écrits de Thibault Philipette, Charlotte Prémat et Gaël Gilson qui nous proposent de réfléchir à la manière de mobiliser les jeux vidéo en classe dans le cadre de pratiques pédagogiques. Les pistes proposées s'inscrivent notamment dans la confrontation de trois paradigmes que sont l'éducation par les jeux (vidéo), l'éducation aux jeux (vidéo) et la gamification. En se basant sur des expériences de terrain et leurs expertises, les trois auteurs nous expliquent comment ces trois paradigmes peuvent influencer les objets et les expériences ludiques intégrés aux pratiques pédagogiques au regard de quatre idées maîtresses : les jeux entretiennent un rapport avec les savoirs ; ils permettent intrinsèquement d'apprendre ; ils rendent une situation d'apprentissage plaisante et fun ; c'est une expérience authentique et accessible. En conclusion ce travail amène notamment les auteurs à évoquer la nécessité de proposer une didactique des jeux, cette dernière étant à différencier d'une pédagogie des jeux.

Nous poursuivons ensuite avec une étude réalisée par Denise Sutter Widmer, Julien Bugmann et Florence Quinche. Ces chercheurs proposent d'étudier les freins et motivations des enseignants à utiliser les jeux vidéo en classe dans le cadre de la Suisse Romande. Leur travail de recherche fait notamment ressortir que les enseignants interrogés sont plutôt motivés par « l'idée de recourir au jeu vidéo en éducation, mais cet intérêt ne conduit pas nécessairement à une intégration effective du jeu vidéo en classe. ». Là aussi, l'idée de proposer des formations et des accompagnements idoines pour appréhender le jeu vidéo et leur intégration en classe ressort comme préconisation.

Face aux freins logistiques, techniques ou humains que présentent à ce jour l'emploi du jeu vidéo en classe, il est possible de mobiliser du jeu analogique comme des jeux de plateaux, des jeux de cartes. C'est ce que nous relate Philippe Lépinard. Chercheur en sciences de gestion, il effectue des détournements de jeux (serious gaming) pour opérer des économies d'échelles et ainsi donner corps à différentes techniques ludopédagogiques qu'il prend soin d'explicitier par une taxinomie. Pour appuyer son propos, il nous propose une étude de cas détaillée au détour duquel, il nous fait part de solutions pour mobiliser du jeu vidéo multijoueur avec des détournements pédagogiques opérés aussi bien au niveau des usages que des contenus.

Enfin, pour clore ce dossier spécial, nous terminons avec le texte Michel Lavigne qui vient interroger à un niveau sociologique le concept même de ludopédagogie tant au niveau des approches que des usages recensés. Cette étude est menée conjointement dans le cadre du monde de l'entreprise et universitaire. Cela permet à Lavigne d'identifier notamment des confusions dans la compréhension du vocable, des mises en tension, des limites pour in fine formuler des recommandations. Ces dernières visant à ce que la ludopédagogie puisse « trouver une juste place, en se débarrassant de son prosélytisme et de ses croyances, pour adopter une perspective plus modeste et réaliste. ».

Il nous semble intéressant pour le lecteur de croiser les différents textes proposés dans ce numéro spécial pour lui offrir la possibilité d'entrevoir la complexité et la dimension systémique qu'embrassent la réalisation, la diffusion et l'usage de jeux, de jeux vidéo, de jeux sérieux, de séances ludopédagogique pour viser « l'éducation à » où se jouent, selon la formulation de Michel Develay, le développement de compétences disciplinaires, non disciplinaires et socio émotionnelles.

3. Bibliographie

- Alloing, C. & Pierre, J. (2021). L'usage des emoji sur Twitter : une grammaire affective entre publics et organisations ? *Communication & langages*, n° 208-209, 269-298. : <https://doi.org/10.3917/comla1.208.0269>
- Barthes, A., Lange, J-M. & Tutiaux-Guillon N. (2017), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »* Paris : L'harmattan.

- Buckingham, D. (2000), *La mort de l'enfance*, Paris : Arman Colin.
- Develay, M. (2020) L'Ecole d'après : Michel Develay : Après tout. *Café pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/07052020Article637244341477443704.aspx>
- Hochet, Y. (2013). Évaluer le Serious Gaming : L'expérience autour de Sim City », *evirtuoses* 5^{ème} édition, Valenciennes, (France).
- Jacquinet, G. (1981), On demande toujours des inventeurs, *Communications*, n° 33, 5-23.
- Mercier, A. (2021). Les modalités de la colère citoyenne sur Twitter. *Quaderni*, n° 104, 49-62. <https://doi.org/10.4000/quaderni.2134>
- Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles : Du culturel au politique*, Paris : L'Harmattan.
- Perriault, J. (1981). *Mémoires de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audiovisuel*, Paris : Flammarion,
- Perriault, J. (1990). L'empreinte de l'ordinateur sur les modes de pensée des utilisateurs, *Culture technique*, n°21, 236-245.