



HAL
open science

Faire entrer le jeu vidéo en classe : les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes

Romain Vincent

► To cite this version:

Romain Vincent. Faire entrer le jeu vidéo en classe : les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes. *Education et Sociétés: Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 2023, n° 50 (2), pp.69-85. 10.3917/es.050.0069 . hal-04217707

HAL Id: hal-04217707

<https://hal.science/hal-04217707>

Submitted on 23 Mar 2024

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

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

Copyright

Faire entrer le jeu vidéo en classe: les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes

Romain VINCENT, Laboratoire EXPERICE

(Université Sorbonne Paris-Nord)

La mobilisation en classe de ressources issues de la culture de masse n'est pas une pratique pédagogique nouvelle. En 1963, la revue *Communications* consacrait un numéro sur « Enseignement et culture de masse ». Dans une des contributions, Michel Tardy parle alors d'« apprivoisement culturel » pour qualifier l'action de la pédagogie sur les pratiques issues de la culture de masse (Tardy, 1963). Observant que la transformation des médias en support pédagogique implique souvent un fort coup d'entrée, elle modifie selon lui profondément la nature même des dispositifs importés à l'école. Plus récemment, dans une enquête sur l'éducation musicale au collège, Florence Eloy en vient à une conclusion proche en montrant comment l'école, par ses programmes, et les enseignants, par leurs pratiques, se saisissent des références musicales juvéniles pour les transformer en objet de savoir (Eloy, 2015). Si la scolarisation de la musique, du cinéma (Archat Tatah, 2013), ou de la télévision (Jacquinot-Delaunay, 1985) sont bien documentées, nous souhaitons prolonger ces réflexions à travers l'étude des usages du jeu vidéo en classe et interroger ainsi les formes pédagogiques qui saisissent des « *pratiques qui se situent à la frontière du scolaire, des pratiques culturelles, du familial et du ludique* » (Bonnéry, 2015, 186). Plus précisément, nous souhaitons ici comprendre comment les enseignants utilisent les cultures ludiques de leurs élèves, entendues comme « un ensemble de procédures qui permettent de rendre possible le jeu » (Brougère, 2005). Cette culture est composée d'une accumulation d'expériences ludiques, et ainsi de différents types de jeux maîtrisés, pouvant être réutilisés dans d'autres activités de jeu (Brougère, 1999). Elle constitue ainsi un « capital culturel spécifique au jeu » (Berry, 2015, p. 62) qui dépend également du genre, de l'âge et du milieu social et professionnel.

Les discours médiatiques et institutionnelles considèrent généralement les pratiques ludiques juvéniles comme un ensemble monolithique. Or, les pratiques ludiques, dominantes chez les adolescents (Coavoux, 2019), sont plurielles et connaissent des variations en fonction de l'âge, du genre, ou de la classe sociale (Ter Minassian et al., 2021). De fait, nous verrons que les

enseignants du secondaire mobilisent différemment les références vidéoludiques de leurs élèves en valorisant certaines tandis que d'autres sont mises de côté.

A l'école, le jeu vidéo tient d'ailleurs une place marginale. Contrairement à la musique, il ne dispose pas ou très marginalement d'une discipline, de curriculum ou de dispositifs spécifiques dédiés à l'instar des ateliers « *Lycéens au cinéma* » (Barbier, 2020a). De plus, sa nature même est fluctuante : tantôt convoqué comme dispositif informatique transmettant des connaissances (« jeux sérieux »), tantôt intégré dans des ateliers de création de programmes informatiques, il est parfois hissé, comme nous le verrons, au rang d'œuvre culturelle par une génération d'enseignants socialisés aux jeux vidéo. Etudier l'introduction du jeu vidéo à l'école suppose ainsi de s'intéresser à la façon dont le travail des enseignants (Barrère, 2002) participe à une mise en forme éducative du jeu entraînant des appropriations socialement différenciées. Notre enquête s'appuie sur l'observation de cours de dix-sept enseignants (onze hommes et six femmes) et révèle une mobilisation inégale des cultures juvéniles. Nous verrons tout d'abord que dans les collèges classés Réseau Education Prioritaire (REP) de notre corpus, les enseignants s'appuient sur des titres connus par une partie de leur classe pour susciter intérêt et motivation. Dans des lycées plus favorisés, le jeu vidéo apparaît plutôt comme une ouverture culturelle par des enseignants souhaitant faire découvrir des jeux moins connus du grand public. Pour finir, parmi ces nombreux contrastes et contextes différents, une constante émerge : la culture ludique féminine est généralement mise de côté, voire dominée par les pratiques masculines.

Comment étudier une pratique pédagogique peu visible ?

La recherche universitaire limite souvent l'étude du jeu vidéo à ses caractéristiques formelles (Zabban, 2012). En ce sens, certaines études sur l'utilisation pédagogique du jeu vidéo ne s'intéressent qu'aux potentialités éducatives du dispositif sans se confronter à la pratique en classe. D'autres travaux analysent surtout l'effet du jeu sur l'engagement des élèves (Karsenti & Parent, 2020). Dans ces cas, l'activité en classe, le travail de l'enseignant et l'importance du contexte scolaire dans la mise en forme éducative du jeu sont mis de côté. Pour combler cette absence, et enrichir la connaissance de ces pratiques pédagogiques, notre enquête de terrain repose sur l'observation de disciplines variées : histoire (8), enseignement moral et civique (2), langue (2), technologie (2), physique (1), français (1), géographie (1) et philosophie (1). Certains enseignants ont été observés plusieurs fois, pour un total de 30 séances et 57 heures

d'enregistrement mobilisant plusieurs dispositifs de captation. Pour établir notre échantillon, nous avons diffusé un appel sur les réseaux sociaux Twitter, Facebook, LinkedIn et Discord, que nous avons également transmis à l'ensemble des délégations académiques au numérique éducatif (DANE) de l'Education nationale. La sur-représentation de l'histoire dans nos données s'explique par deux facteurs. Enseignant d'histoire-géographie, et ayant déjà proposé par le passé des séances avec jeu vidéo dans cette discipline, il est probable que notre appel ait surtout touché des professeurs de cette matière. De plus, l'histoire est une discipline qui peut utiliser le jeu vidéo comme simple illustration visuelle, par le biais de vidéos, ce qui dispense de l'achat de coûteuses consoles de jeu, facilitant ainsi son introduction (Vincent, 2021).

Les observations en classe ont été complétées par des entretiens avec les enseignants en aval et en amont de la séance. De la même façon, nous avons fait suivre notre venue en classe par des échanges avec des élèves, entre quatre et cinq volontaires, afin de recueillir leurs impressions sur la séance ainsi que des éléments sur leurs cultures ludiques. Pour catégoriser les établissements de l'enquête, nous avons utilisé des données objectives comme l'appartenance ou non au Réseau d'Education Prioritaire (REP). Nous les avons croisées avec des éléments provenant de notre terrain comme les descriptions que les enseignants font de leur établissement, ou le niveau d'équipement informatique que les élèves nous décrivent en entretien. Par exemple, les élèves des établissements favorisés déclarent plus que ceux des collèges populaires jouer sur un ordinateur personnel. Le traitement de nos données laisse apparaître des différences d'usages qui dépendent à la fois de l'âge des élèves (collège ou lycée), de la discipline mais également du contexte social de l'établissement.

La scolarisation différenciée du jeu vidéo

Motiver les élèves en restant dans les routines disciplinaires

Dans les établissements populaires, le jeu vidéo est d'abord justifié comme une réponse à des difficultés rencontrées dans l'exercice de son métier (Lantheaume, 2007). Ainsi, depuis plusieurs années, Mahaut (38 ans, histoire, collège REP) 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 de ses élèves pour orienter la discussion vers d'autres sujets afin d'éviter des tensions avec son groupe

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* ». Le doute de l'enseignante envers ce produit de la culture de masse est également présent à de nombreuses reprises dans les propos des enseignants d'histoire. A l'inverse, les enseignants de français semblent plus valoriser la fiction. Chloé (lettres modernes, 38 ans, collège) enseigne auprès d'un public issu des quartiers défavorisés avec un grand nombre d'élèves ayant d'importantes difficultés scolaires et sociales. Elle fait jouer ses classes de 5^e à *Limbo*, un jeu de plate-forme en noir et blanc mettant en scène un petit garçon aux origines inconnues devant se frayer un chemin dans un milieu hostile. Chloé le qualifie de « *littéraire et poétique* » et fait un parallèle avec le film *La nuit du chasseur*, une production américaine de 1955 également en noir et blanc. Elle souhaite donc partir de la pratique d'un jeu vidéo, qu'elle estime régulière chez ses élèves, pour les emmener vers des œuvres littéraires, une ambition que l'on retrouve également chez des enseignants voulant mobiliser la littérature jeunesse (Dagiral, Tessier, 2010).

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 ses élèves dans lequel on observe une troupe de soldats américains découvrir 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. Les enseignants d'histoire développent donc une pratique pédagogique spécifique en passant la fiction au crible des documents historiques. Par conséquent, ils estiment que les productions de la culture de masse agissent comme vecteurs d'une représentation biaisée de l'histoire, des effets qui ont été nuancés par des travaux de *cultural studies* (Hall, 1994). Mahaut et ses élèves échangent ensuite sur les éléments vraisemblables ou non du jeu. 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 ainsi de corriger le déficit de compréhension de ses élèves. Mahaut recourt ici, 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, et que nous retrouvons

dans l'ensemble des séances d'histoire de notre corpus chercher à travailler l'esprit critique des élèves par le jeu vidéo (Vincent, 2021).

Contrairement à la séance de Mahaut, *Limbo* est pratiqué par les élèves de Chloé par groupe de deux par tablette pendant 5 à 6 séances. De plus, Chloé masque le but de la séance en début d'heure à ses élèves, contrairement au cours de Mahaut où l'objectif est clairement défini. Après une durée de jeu d'environ 25 minutes, la séance se poursuit par un travail sur une fiche d'activité permettant de décrire le jeu à l'écrit. Lors des échanges, Chloé fait le tri entre les aspects ludiques de l'activité réalisée et ce qu'elle souhaite sélectionner pour sa discipline.

Compte-rendu, 11 février 2020, 10h40 (Limbo, Français, 5^e)

Chloé demande le but du jeu.

« On doit guider un personnage » répond un élève et l'enseignante reprend directement : « Donc il y a un personnage » et elle écrit « personnage » au tableau, suivi de « qui doit passer des obstacles ». Ces échanges sont aussi l'occasion d'enrichir le vocabulaire utilisé par certains élèves. « Passer des obstacles » devient donc « franchir des obstacles ». 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 : « C'est un jeu de parcours ! » dit l'un, « Faut réfléchir ! » dit l'autre. L'enseignante ne réagira qu'à la deuxième proposition : « Pourquoi doit-on réfléchir ? » Une élève 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 poursuit : « 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. C'était la réponse attendue par l'enseignante qui l'écrit immédiatement au tableau

Dans cet échange, et dans la suite de la séance, l'observation et la réflexion de l'élève face au jeu sont valorisées tandis que les termes relatifs à l'expérience de jeu semblent progressivement écartés. Cette mise à distance de l'attitude ludique à travers la pratique de l'écrit permet de transmettre du vocabulaire puis de préparer le retour vers un exercice caractéristique du cours de français : la rédaction d'un récit initiatique (Chloé : « *C'est comme si Limbo devenait un récit* »).

Cette adaptation d'un dispositif ludique au cadre scolaire se fait alors à travers un rapport scriptural-scolaire (Lahire, 1993) dans la mesure où l'expérience ludique est ramenée à un travail écrit. Cette situation décrite ici peut se rapprocher de l'esthétisation du populaire décrite par Florence Eloy (2015), à savoir l'importation en classe de pratiques extérieures à l'école pour les transformer en savoirs scolaires. Chez les enseignants de musique, Eloy détermine aussi la « popularisation du savant » qui consiste à aborder les notions savantes par des pratiques estimées plus proches des pratiques culturelles des élèves, comme l'étude d'une musique de film. Ce rapprochement avec l'enseignement musical connaît cependant certaines limites. Contrairement aux œuvres littéraires que Chloé cherche à faire étudier en classe en prenant appui sur le jeu vidéo, *Limbo* ne fait pas l'objet d'une présentation formelle aux élèves (développeur, date de sortie...). Le titre est étudié notamment en recherchant la définition du mot « *limbo* », pour enrichir leur vocabulaire. Le jeu vidéo reste ainsi dominé par les autres formes d'œuvres qu'elles soient littéraires ou cinématographiques.

Le cours de Mahaut avec *Call of Duty* est à la croisée des deux processus décrits par Eloy (2015). Si l'analyse historique d'un jeu vidéo tend vers une « esthétisation du populaire » (2015, p. 85), 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 savant » (2015, p. 107). Or, le mélange de ces deux modes de scolarisation du jeu vidéo peut éventuellement entraîner une confusion dans les apprentissages des élèves. En effet, en entretien avec nous, les quatre élèves peinent à retranscrire l'analyse critique effectuée en classe. Au contraire, ils mettent plutôt en avant le « réalisme » d'un jeu vidéo qui gagne alors une crédibilité historique qu'il ne semble pas avoir en contexte informel. Échange que nous souhaitons remettre dans son contexte : il se situe immédiatement après le cours, « à chaud ». De plus, précisons que nous n'avons pas assisté à la séance suivante pendant laquelle Mahaut recentre le cours sur les notions en mettant progressivement à distance le jeu. Au final, Mahaut est parvenu 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. Si cette séance est placée sous l'angle de la situation-problème, les élèves devant vérifier si « leur » jeu est correct dans son usage du passé, l'institutionnalisation des savoirs 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).

Nous avons également échangé avec deux anciens élèves de Chloé, en 4^e au moment de l'entretien, qui avaient joué à *Limbo* en classe l'année dernière. L'un d'eux résumait la finalité de la séquence à la réussite de la partie (« *il fallait finir tous les niveaux* ») tandis que son camarade se souvenait des objectifs plus pédagogiques (« *elle nous donnait des textes il fallait trouver l'environnement* »). Cet échange montre les limites des pédagogies du détour (Henri-Panabière et al., 2013) engageant les élèves dans des activités plus accessibles et ludiques censées atteindre les objectifs des programmes. Celles-ci, bien étudiées par la sociologie de l'éducation (Bonnéry, Renard, 2013), peuvent cependant entraîner des malentendus sur la nature des objectifs des séances : certains élèves se concentrent sur une tâche, ici performer dans le jeu, d'autres perçoivent le but final de l'activité, comme étudier des textes littéraires ou adhérer à l'approche esthétique de leur enseignante. Les usages observés ici s'inscrivent dans la simplification des contenus pédagogiques que les enseignants de ces établissements « de la périphérie » appliquent dans leur classe (Van Zanten, 2012).

Le jeu comme ouverture culturelle

Si les enquêtés de collèges populaires évoquent en priorité des problématiques de leur terrain liés à la motivation des élèves ou à la gestion de classe, leurs homologues des lycées favorisés semblent plutôt mettre en avant un goût personnel pour le jeu vidéo qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves. Pierre (35 ans, lycée, philosophie) utilise ainsi le jeu vidéo *Paper's Please* qui propose au joueur d'incarner un gardien aux postes frontières d'un état fictif. Il doit choisir les individus pouvant rentrer sur le territoire, tout en mettant à l'épreuve son éthique. Pierre déclare les mêmes motivations que les enseignants des collèges de l'enquête 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 XVIIIe (...) leur dire que y'a un art contemporain »

Or, ici, 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 ses élèves vers un jeu vidéo. En outre, contrairement aux collègues précédents, dans les lycées favorisés de notre corpus, les jeux vidéo sont généralement utilisés en fin de chapitre, les notions ont ainsi été préalablement abordées. La séance de philosophie sur la morale avec *Paper's Please* préparée par Pierre fait suite à un cours magistral sur cette notion dispensée le matin même. Dans une logique similaire, Bastien (histoire-géographie, 29 ans) envoie ses élèves au tableau manipuler le jeu de gestion *City Skylines* dans le but de leur faire construire une métropole, dont ils ont étudié les composantes en cours pendant la semaine. Dans ces conditions, le jeu vidéo n'est pas tant utilisé pour apprendre, dans une perspective constructiviste, mais plutôt comme un simulateur qui vise à faire appliquer les notions du programme. Pour cela, les enseignants explicitent clairement les objets de savoir en début d'heure, ce qui semble permettre d'éviter les malentendus socio-cognitifs (Bautier, Rayou, 2009) constatés dans les séances où le jeu vidéo est utilisé pour construire des connaissances, le plus souvent en passant par un travail écrit.

Dans les situations observées ici, le travail demandé aux élèves sollicite assez peu l'écrit. Dans la séance jeu vidéo en philosophie de Pierre, une élève est envoyée au tableau pour jouer à *Paper's Please*. En début d'heure, Pierre demande à son demi-groupe de prendre en note les éléments du jeu sur une feuille en lien avec le cours sur la morale du matin. Or, il apparaît que l'activité écrite est rapidement délaissée en faveur des échanges à l'oral. De nombreux débats en rapport avec les objectifs du cours sont nés autour des événements du jeu et des décisions de la joueuse dont la partie est retransmise à l'écran.

Compte-rendu – 3 mai 2019 (*Paper's Please*, Philosophie, Terminal)

Pierre présente le jeu, le titre apparaît à l'écran. Il explique ce qu'il veut faire avec le jeu (« 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 que l'on se fait contrôler ».

Pierre poursuit sur 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 ».

Les échanges rapportés ici révèlent dans une certaine mesure une forme d'apprentissage de la 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. Si les élèves des collèges populaires peinent à adopter cette disposition scolastique qui vise à décoder le véritable sens de l'œuvre (Bourdieu, 1997, p. 67), c'est-à-dire d'un rapport savant, quasi « froid », au jeu vidéo, les lycéens observés s'accommodent plus aisément de cette grille d'analyse. Avec le soutien et le questionnement de leur enseignant de philosophie, les élèves parviennent à réinvestir les notions vues le matin et à faire des parallèles avec l'actualité politique. Ainsi, les élèves semblent parvenir 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. A 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. En effet, 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. A l'inverse, les enseignants des établissements populaires doivent mettre à distance les cultures ludiques des élèves pour maintenir le cadre scolaire de l'activité.

La culture ludique des élèves : mise à distance ou mise en avant ?

Une culture ludique qui fait frein

Compte-rendu – 21 janvier 2020, 14h15 (*Assassin's Creed Odyssey*, Histoire, 6^e)

L'évocation du sujet du jour, Athènes, et de l'objet étudié, *Assassin's Creed Odyssey*, suffit pour faire réagir un élève, Elyes.

- Faustine (enseignante) : « 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 ».

Cet élève est le seul de la classe ayant joué à *Assassin's Creed Odyssey* chez lui. Il est également décrit par Faustine comme ne sachant qu'à peine écrire et sujet à de l'hyperactivité. Elle a déjà vécu cette situation comme elle nous 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 ».

Ce cours se déroule dans un collège, « à la limite de la REP » 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, 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.

Dans notre enquête, il apparaît assez clairement que les interventions des élèves sur leurs pratiques à la maison freinent souvent la conduite de la séance. Dans le cours de Faustine, les élèves avec les meilleurs résultats scolaires adhèrent à ce cadre disciplinaire, notamment en sollicitant leur enseignante sur des aspects culturels extérieurs au jeu (« *Comment les développeurs savaient que les monuments étaient de cette couleur-là ?* »). A l'inverse, les élèves en difficulté et joueurs de jeu vidéo interviennent sur le registre du jeu et réagissent surtout aux éléments ludiques (« *Madame, vous poussez les gens* » lorsque l'avatar dirigé par l'enseignante heurte un autre personnage). Paradoxalement, c'est justement leur propre culture ludique, couplée à leurs difficultés scolaires, qui semblent les empêcher d'appréhender *Assassin's Creed* sous l'angle d'une ressource éducative comme le reste de la classe s'y emploie. On constate ainsi une séparation entre les pratiques sociales de références (Martinand, 1987), c'est-à-dire ce qui se fait à la maison avec le jeu vidéo, et les pratiques scolaires qui sont réalisées 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 sa place. Avant de lancer la vidéo de *Call of Duty World War II*, un élève de Mahaut réagit : « *Mais madame, tout le monde les passe les cinématiques* ». 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 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 ne leur a pas permis de construire des connaissances en histoire utiles pour le cours.

Dans les établissements fréquentés en majorité par des catégories populaires de notre corpus, l'usage des pratiques ludiques juvéniles se fait donc par une mise en forme disciplinaire du jeu vidéo repoussant les cultures ludiques des élèves. 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, 2020b).

Rares et indispensables : les « joueurs-experts »

Fait exceptionnel dans nos données, quelques élèves des lycées observés connaissent déjà les jeux apportés par leur enseignant pour les avoir pratiqués à la maison. Estelle (29 ans, Histoire, lycée « très aisé ») a pu en effet se reposer sur Armand, un élève qu'elle décrit comme « absentéiste » mais particulièrement motivé par la proposition de son enseignante pour être le premier à jouer à *This War of Mine*, un jeu où l'on gère la survie de civils lors d'un conflit armé. Le jeu fait l'objet d'une étude après un cours magistral sur la guerre de Yougoslavie. Conjointement avec sa professeure, Armand aide également les joueurs qui se succèdent au tableau, en leur donnant des instructions pour avancer dans le jeu.

Cette logique de tutorat par les élèves est observée ailleurs. Lors d'un cours avec le jeu de gestion urbaine *Cities Skylines*, (Bastien, 26 ans, Histoire-Géographie, seconde), deux garçons connaisseurs viennent au tableau s'emparer de la souris et du clavier. D'emblée, ils ouvrent des menus et des options jamais exploitées depuis le début de la séance, entraînant des remarques de leurs camarades sur un ton badin (« ça c'est des gens qui maîtrisent *Cities Skylines* ! »). Lors de leur présence au tableau, qui dure moins de six minutes, ils mettent en place leurs constructions, des zones d'extraction de minerai et le réseau routier afférant, sans difficulté : contrairement aux autres groupes qui se sont succédés avant eux, ils ne sollicitent ni l'aide de l'enseignant, ni celle du reste des élèves, leur regard restant constamment focalisé sur l'écran. Leur arrivée au milieu de la séance a permis de rattraper le temps perdu par les 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.

Ces élèves-experts, par leur culture ludique, permettent ainsi de rendre l'usage du jeu en classe possible en devenant des relais du professeur par leur activité de tutorat avec leurs pairs (Baudrit, 2007). Les enseignants s'en servent également comme des ressources utiles pour la progression du cours, on dit ainsi qu'ils sont chronogènes, c'est-à-dire qu'ils peuvent faire avancer le temps didactique (Chopin, 2010). Ces expériences, rompant avec la routine disciplinaire, peuvent donc provisoirement raccrocher certains élèves (Barrère, Mairesse, 2015) à l'activité de la classe, même s'ils restent largement minoritaires sur notre terrain.

Si nous avons pu constater des usages sociaux contrastés du jeu vidéo en classe dans les établissements favorisés et populaires, une constante apparaît : la culture ludique féminine est marginalisée au profit de celle des garçons.

Une culture ludique féminine écartée

Compte-rendu – 25 février 2020 – (Mahaut, Histoire, Call of Duty 3^e)

En début d’heure, Mahaut s’adresse à ses élèves :

« 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 ». Certains garçons continuent de mettre en avant leur performance de jeu à haute voix tout en raillant celles de leurs camarades.

Comme le montre ce passage, 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.) A l’opposé de notre typologie sociale d’établissement, nous avons observé des scènes similaires. Dans un lycée favorisé de la banlieue parisienne, Bastien 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. Les cours d’histoire de notre corpus 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. 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 bandit : « *C’est pas trop un jeu de fille...* ». Si les adolescentes tentent de franchir les limites symboliques du genre, elles doivent parfois se confronter à la surprise, voire au mépris et dénigrement de leurs camarades masculins.

Pourtant, la majeure partie des enseignants rencontrés ont le souci de faire jouer les filles, à l’instar des professeurs de sport qui poussent les garçons à participer à la danse, une pratique jugée essentiellement féminine (Faure Garcia, 2003). Nathan (*Soldats Inconnus*, Histoire, 3^e,

collège populaire) et Adrien (*Assassin's Creed Unity*, Histoire, 4^e, collège de centre-ville plutôt favorisé) font en sorte d'alterner garçons et filles au tableau pour prendre en main le jeu. Or, jugées moins douées que les garçons, elles sont souvent abreuvées de consignes par leurs camarades, ou par l'enseignant, qui cherchent à les guider. De même, quand elles performant mieux que les garçons, comme Céline qui réussit un passage de *Soldats Inconnus* (Histoire-géographie, 3^e) sur lequel son camarade masculin a échoué précédemment, ce dernier est l'objet de railleries constantes pendant le reste du cours.

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. Seulement, nos observations démontrent une répartition des tâches dans des groupes mixtes. Dans la classe de Cédric (Technologie, 5^e, collège rural) 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 autre groupe derrière lequel nous avons placé une caméra, 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. 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. Les groupes composés uniquement de filles, qui déclarent ne pas jouer à *Minecraft* à la maison, peinent plus que les autres pour se repérer dans le jeu et comprendre l'activité à réaliser. Elles semblent ainsi avoir des rôles dédiés et limités, comme Chaulet et Soler-Benonie l'avaient observé pour les rassemblements de joueurs (*LAN parties*) où les femmes devaient respecter une répartition sexuée des rôles (Chaulet, Soler-Benonie, 2019). 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 de notre enquête sont plus attirés par la performance. Selon les enseignants, ce sont les filles, notamment les plus scolaires qui rejettent le plus souvent l'introduction du jeu vidéo. Léa, une élève qui se qualifie elle-même de « très scolaire » ne trouve d'intérêt aux jeux vidéo que dans le cadre scolaire, justement parce que son enseignant de philosophie peut apporter une plus-value culturelle (« *Le jeu vidéo, je l'aime que dans ce contexte-là* »). Plus généralement, en difficulté quand il s'agit de jouer, les filles semblent 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 (Eloy, 2015, 145). Ainsi, 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 ». En effet, les trois enseignantes de notre corpus exerçant dans des collèges fréquentés par des catégories populaires, 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 et en évitant ainsi un potentiel chahut. A l'inverse, Estelle, dans son lycée aisé de banlieue parisienne, n'a pas été interrogée en plein cours. En entretien, les enseignants des établissements populaires expliquent faire attention à garder une certaine distance vis-à-vis de leurs élèves. Au contraire, dans les collèges et lycées favorisés, la frontière est moins hermétique, Estelle nous a ainsi confié parler de jeux vidéo avec ses élèves en dehors des cours, que ça soit dans les couloirs entre deux cours ou dans le club de jeux qu'elle anime sur l'heure méridienne. Il nous semble important, à travers ce dernier exemple, de ne pas oublier comme critère l'âge des élèves. Le manque de maturité des jeunes publics semblent pousser les enseignants à cadrer plus strictement l'activité.

Conclusion : Un décalage culturel ?

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 ainsi décrit par Chloé comme « un des seuls élèves issus d'une classe moyenne *plus plus* assez éveillée ». A l'inverse, 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 quotidien, plutôt centré sur le plaisir et la performance. 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 de leurs élèves. Seuls les mieux dotés en capitaux culturels semblent à même de maîtriser cette appropriation érudite d'un dispositif pensé pour le divertissement. Plus qu'à une rencontre entre l'école et la culture de masse, nous assistons plutôt à un « décalage culturel » (Dagiral, Tessier, 2010) entre les cultures ludiques des professeurs et celles de leurs élèves : *Fortnite*, un jeu particulièrement prisé par les collégiens vus en entretien fait en revanche figure de repoussoir pour les enseignants de l'enquête. Ainsi, plutôt qu'une simple transposition des goûts juvéniles, c'est surtout le rapport que les enseignants

entretiennent eux-mêmes avec le jeu vidéo qui semble déterminant pour étudier ces pratiques pédagogiques. Paradoxalement, importer les pratiques juvéniles se fait parfois au prix d'une mise à distance de l'expérience personnelle des élèves, au profit d'une appréhension plus scolaire de leur propre loisir. Ces réceptions multiples s'accompagnent d'une mise à l'écart de la culture ludique des filles et remettent en cause l'idée que l'usage scolaire de la culture de masse puisse contribuer sans heurt à l'égalité des chances. Cet écart entre les discours et les pratiques rejoint d'autres études, comme celle sur des dispositifs de sensibilisation aux stéréotypes de genre en sciences (Détrez, Perronnet, 2017).

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). Or, il apparaît difficile pour les enseignants, non seulement de franchir la barrière de l'intime et de connaître avec précision les pratiques culturelles de leurs élèves, 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 et dispositifs propres, à l'instar de « *Lycéens au cinéma* », le jeu vidéo pourra-t-il éviter les réceptions diverses et parfois éloignées des buts éducatifs, que la recherche scientifique a pu observer pour la scolarisation de la musique, du théâtre, du cinéma, et de la danse ?

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*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BARBIER C., 2020a, « Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma », *Reseaux*, N° 222, 4, p. 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, p. 5-16.

BARRERE A., 2002, *Les enseignants au travail: routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BARRERE A., 2015, *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Presses universitaires de Rennes.

BARRERE A. et MAIRESSE F., 2015, *L'inclusion sociale: les enjeux de la culture et de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, coll. « Les cahiers de la médiation culturelle ».

BAUDRIT, A. (2007). Tutorat entre pairs : Les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. in Allal L. et L. Mottier-Lopez L., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur, p. 113-127

- BAUTIER E. et RAYOU P., 2009, *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF., coll. « Education et sociétés ».
- BERRY V., 2015, « « Et si le jeu vidéo n'était qu'un jeu ? » », dans BROUGERE G. (dir.), *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*, Paris, Nouveau Monde Eds, p. 43-67.
- BONNERY S. (éd.), 2015, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: études sociologiques*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 215 p.
- BONNERY S. et RENARD F., 2013, « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour », *Lien social et Politiques*, 70, p. 135-150.
- BOURDIEU P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil.
- BROUGERE G., 1999, « Les expériences ludiques des filles et des garçons », *Débats Jeunesses*, 4, 1, p. 199-222.
- BROUSSEAU G., 1998, *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage.
- COAVOUX S., 2019, « Les jeux vidéo chez les adolescents. Une approche quantitative » in Vincent Berry & Leticia Andlauer, *Jeux vidéo et adolescence*, Quebec: Presses Universitaires de Laval, p. 15-30.
- CHAULET J. et SOLER-BENONIE J., 2019, « Se réunir pour jouer: Les LAN parties entre ajustements et réaffirmation des identités genrées », *RESET*, 8, .
- CHOPIN M.-P., 2010, « Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 170, p. 87-110.
- COAVOUX S., 2008, « « Les jeux vidéo, un bien culturel ? », *Médiamorphoses*, n° 22, février 2008 », *Lectures*.
- DAGIRAL E. et TESSIER L., 2010, « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de Twilight de quelques professeurs d'un lycée de ZEP », dans.
- 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, p. 205-219.
- DETREZ C. et 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, p. 7-21.
- ELOY F., 2015, *Enseigner la musique au collège*, Presses Universitaires de France.
- FAURE S. et GARCIA M.-C., 2003, « Les “braconnages” de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires », *Ville-École-Intégration Enjeux*, 133, p. 244-257.
- GILSON G., 2019, « Des jeux vidéo en classe et des élèves aux manettes: vers une littératie vidéoludique en contexte scolaire », *Médiations et médiatisations*, No. 2, 2019.
- HALL S., 1994, « Codage/décodage », *Réseaux*, 68, 6, p. 27-39.

HENRI-PANABIERE G. *et al.*, 2013, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, p. 71-82.

JACQUINOT-DELAUNAY G., 1985, *L'école devant les écrans*, Paris, ESF, coll. « Collection Science de l'éducation », 135 p.

Karsenti, T., & Parent, S. (2020). Teaching history with the video game Assassin's Creed : Effective teaching practices and reported learning. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*.

LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 305 p.

LANTHEAUME F., 2007, « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et sociétés*, 19, 1, p. 67-81.

MARTINAND, J-L., 1987, « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 1 no 2, p. 23-29.

TARDY M., 1963, « « Culture de masse » et renouvellement de la pédagogie », *Communications*, 2, 1, p. 166-170.

TER MINASSIAN H. *et al.*, 2021, *La Fin Du Game ? Les Jeux Vidéo Au Quotidien*, Presses Universitaires François-Rabelais.

TUTIAUX-GUILLON N., 2008, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », dans *Compétences et contenus*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 117-146.

VAN ZANTEN A., 2012, *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Presses universitaires de France.

VINCENT R., 2021, « Du jeu vidéo au document de travail : la scolarisation d'Assassin's Creed », *Le Temps des médias*, 37, 2, p. 183-199.

ZABBAN V., 2012, « Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo », *Réseaux*, 173-174, p. 137-176.