

Jeux vidéo à l'école primaire : entre motivations et obstacles

Représentations du jeu vidéo en tant qu'outil d'enseignement dans le canton du Jura

Formation primaire
Delémont, 2020-2021

Mémoire de Bachelor de : Valentin Rérat

Sous la direction de : Mme Emilie Schindelholz Aeschbacher

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Emilie Schindelholz Aeschbacher, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement et sa disponibilité ainsi que ses nombreux conseils tout au long de ce travail.

Je souhaite également remercier les enseignantes et les enseignants qui ont offert de leur temps pour répondre à mon enquête, ainsi que le Service de l'enseignement du Canton du Jura et les directions d'école pour la transmission de mon message.

Je remercie enfin toutes les personnes qui ont relu et corrigé ce travail.

Avant-propos

Résumé :

L'école se doit de développer chez les élèves des compétences et un esprit d'analyse les préparant à s'orienter de manière autonome dans la vie. Dans une société où les supports numériques se sont largement démocratisés, cette injonction s'y applique également.

L'intérêt de ce travail de mémoire est de décrire à un instant choisi un portrait de l'utilisation du jeu vidéo en tant que moyen d'enseignement dans les classes ainsi que les représentations qu'inspire ce média aux enseignantes et aux enseignants au primaire dans le canton du Jura.

Ce travail se base sur les connaissances actuelles, décrites par la littérature scientifique, sur le potentiel pédagogique et l'utilisation effective du jeu vidéo dans le milieu scolaire et sur une recherche auprès des enseignantes et des enseignants primaires sur le terrain.

D'une part, cette étude décrit les pratiques vidéoludiques en vigueur dans les classes jurassiennes, en se penchant sur les raisons, le contexte et les limites de ces usages.

D'autre part elle s'intéresse à la perception que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement se font du jeu vidéo en tant qu'outil d'apprentissage, en questionnant notamment les facteurs de motivation ou les obstacles pouvant influencer ces représentations.

Mots clés :

- Jeu vidéo
- Stratégies d'apprentissage
- Serious games
- Jeux ludo-éducatifs
- Littératie numérique multimodale

Liste des figures :

Figure 1 : Degrés d'enseignement des participant·e·s

Figure 2 : Utilisation effective du jeu vidéo

Figure 3 : Types de jeux

Figure 4 : Disciplines concernées

Figure 5 : Le jeu vidéo comme outil de différenciation

Figure 6 : Besoin de compétences spécifiques

Figure 7 : Considération des participant·e·s pour le média

Liste des annexes :

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : Message aux directions

Annexe 3 : Message aux enseignants

Sommaire

Introduction	1
1. Problématique	2
1.1 Présentation et importance du problème	2
1.1.1 Point de départ.....	2
1.1.2 L'éducation aux médias.....	2
1.1.3 Un média omniprésent.....	4
1.1.4 Qu'est-ce que la littératie médiatique multimodale ?	4
1.1.5 Formation à la littératie numérique multimodale	5
1.1.6 Habitus (vidéo)ludique	6
1.1.7 La place du jeu vidéo dans la culture et l'éducation	6
1.2 État des connaissances lié au thème.....	7
1.2.1 En terrain connu.....	7
1.2.2 Jeux sérieux et jeux ludo-éducatifs	7
1.2.3 Un média sous-estimé ?	8
1.2.4 Pratiques enseignantes : l'aspect motivationnel	9
1.2.5 Métacognition	9
1.2.6 Réticences	10
1.3 Question(s) et objectifs de la recherche.....	11
1.3.1 Questions de recherche	11
1.3.2 Objectifs de recherche	11
2. Méthodologie	12
2.1 Fondements méthodologiques.....	12
2.1.1 Pratiques et représentations	12
2.1.2 Comprendre les représentations	12
2.1.3 Décrire des pratiques ou des schémas de pensée.....	13
2.2 Nature du corpus	13
2.2.1 Enquête par questionnaires	13
2.2.2 Prise de contact	14
2.2.3 Des enseignant·e·s du canton du Jura.....	14
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse de données.....	15
2.3.1 Google Forms	15
2.3.2 Deux axes.....	15
2.3.3 Analyse de graphiques.....	16
3. Analyse et interprétation des données.....	16
3.1 On joue ou pas ?	16
3.1.1 Qui a répondu ?	16
3.1.2 Qui joue ?	17
3.2 On joue (Axe 1).....	18

3.2.1 Pratiques factuelles.....	18
3.2.2 A quoi on joue ?	18
3.2.3 Une motivation pour les élèves	19
3.2.4 Des compétences propres à un média unique en son genre ?.....	20
3.2.5 Une prédominance des langues et des sciences	21
3.2.6 Une aide pour les élèves en difficultés	22
3.3 On ne joue pas (Axe 2).....	23
3.3.1 Un facteur de motivation	23
3.3.2 Une nécessité pédagogique et éducative.....	24
3.3.3 Un potentiel didactique et transversale	24
3.3.4 Une intégration chronophage	25
3.3.5 Un environnement peu favorable	26
3.3.6 Je n'y avais jamais pensé !	27
Conclusion	28
Annexes :.....	30
Annexe 1 : Questionnaire	30
Annexe 2 : Message aux directions	35
Annexe 3 : Message aux enseignants	36
Annexe 4 : Abréviations	37
Références bibliographiques	38
Références vidéographiques	40

Introduction

Le travail présenté ici est le fruit d'une réflexion sur l'enseignement dans un cadre de vie où les médias ont pris une part importante et sur le potentiel pédagogique propre aux jeux vidéo. En réfléchissant aux différentes activités que je pourrais mettre en place au cours d'une période de pratique professionnelle, une association d'idées fortuites me fit prendre conscience d'une chose.

Comment pouvait-on lier amusement et apprentissage pour faire apprendre à des élèves des principes comme l'addition, la multiplication, le repérage dans un plan et toutes ces merveilles de complexité qui forment les mathématiques ? Instinctivement, je repensai à mes propres expériences, ainsi qu'aux compétences que je venais d'utiliser pour gagner ma partie de jeu vidéo. Je réalisai alors comment j'avais appris à lire pour comprendre les attaques spéciales dans *Pokemon : version rouge*, comment j'avais appris les bases de la musique en utilisant l'ocarina magique de *Legend of Zelda : Ocarina of Time*, comment le système de gestion de parc de *Zoo Tycoon* m'avait permis de comprendre le calcul de pourcentages ou encore comment les batailles épiques de *Age of Mythology* m'avait donné le goût de l'Histoire.

C'est alors que survint le questionnement à l'origine de toute cette étude : si ces jeux vidéo avaient eu sur moi cet impact, qu'en était-il pour des élèves d'aujourd'hui ? Après des années d'évolution technique mais aussi sociétale, quel regard portent les acteurs du milieu scolaire sur le jeu vidéo ? Si cela m'avait appris des choses, il me semblait probable que je ne sois pas le seul et qu'à un moment ou à un autre, le milieu de l'éducation se soit penché sur cet outil au potentiel qui me semblait évident.

Les jeux vidéo font partie de ces technologies déterminées comme nouvelles alors qu'elles existent et évoluent depuis des décennies. Pendant longtemps, le jeu vidéo a eu une image d'antagoniste pour l'école, accaparant et abrutissant les jeunes esprits. Cependant, force est de reconnaître qu'à l'heure d'aujourd'hui, les nouvelles technologies et les nouveaux médias se sont intégrés à l'ADN de notre société et que reléguer les jeux vidéo au rang de distraction marginale n'est plus possible. La démocratisation d'Internet, des réseaux sociaux et des jeux vidéo a bouleversé les fondements de l'école moderne et a amené les différents acteurs du corps enseignant à se questionner sur les mesures pédagogiques à prendre quant à cette réalité. En témoignent les études et les réflexions qui se multiplient ces dernières années sur les rapports entre écoles et nouveaux médias.

Au cours de cette recherche, je me suis attelé à la tâche de dépeindre un extrait des pratiques en vigueur dans le canton du Jura. Partant du postulat que ces pratiques seraient peu nombreuses, il en découla un second objectif, qui serait de comprendre les représentations que les enseignantes et les enseignants au primaire se font du jeu vidéo en interrogeant la réticence ou, au contraire, l'intérêt qu'il suscite. Ceci dans le but de comprendre la réalité des enseignantes et des enseignants vis-à-vis de ce média. Pour ce faire, j'ai interrogé directement les principaux intéressés sur la thématique du jeu vidéo en tant qu'outil pour l'enseignement. Ainsi, nous verrons que l'analyse des réponses des participantes et des participants a permis de mettre en avant des résultats parfois surprenants par rapport à ce qui pourrait être attendu et aux idées reçues quant à la perception de ce média par le corps enseignant.

1. Problématique

1.1 Présentation et importance du problème

1.1.1 Point de départ

La formation des élèves a notamment pour but de les préparer et les rendre autonomes dans la société, à maîtriser et utiliser judicieusement les moyens de communication actuels pour se faire une place dans le monde et en comprendre le sens. Les jeunes apprenantes et apprenants, particulièrement, sont bombardés constamment de messages de différentes natures (textuelle, auditive, visuelle, etc.) et porteurs de différentes intentions (informations, injonctions, publicités, etc.). Tous ces messages sont véhiculés par une multitude de vecteurs (personnes, télévision, journaux, panneaux de signalisations, enseignes, téléphone portable, etc.). Parmi ces vecteurs, beaucoup sont d'une nature numérique et doivent être apprivoisés par l'apprenant·e. C'est dans cet apprivoisement que l'enseignant·e peut jouer un rôle. Ce chapitre tentera donc de décortiquer les différents concepts sollicités pour comprendre la question, de prime abord ô combien antinomique, du jeu vidéo dans un cadre scolaire.

Les commentaires généraux de la *Formation Générale* du plan d'étude romand (PER) indiquent que la fenêtre MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) est la seule branche déclinée en objectifs d'apprentissage, au même titre qu'un domaine disciplinaire. On peut lire, toujours dans les commentaires généraux, ceci :

L'Éducation aux médias a été fusionnée avec l'enseignement des Technologies de l'Information et de la Communication figurant, pour une part, dans le domaine Langues sous Écriture et instruments de la communication. Ces deux aspects étant de plus en plus reliés (par exemple, la recherche d'informations, les films ou les sons numériques), il devient nécessaire de ne plus les dissocier (...).

Dans le PER, les MITIC sont régulièrement mis en lien avec des domaines disciplinaires tels que les langues (L1, L2 et L3), les arts (A), les mathématiques (MSN) ou encore les sciences humaines (SHS).

1.1.2 L'éducation aux médias

Les composantes de formation générale pour les MITIC sont les suivantes dans le PER :

- FG – 11 Exercer un regard sélectif et critique (cycle 1)
- FG – 21 Décoder la mise en scène de divers types de messages (cycle 2)

Dans le cadre du PER, les MITIC sont abordés selon quatre axes, regroupés en quatre rubriques : Utilisation d'un environnement multimédia, Éducation aux médias, Production de réalisations médiatiques et Échanges, Communication et Recherche sur Internet

Les rubriques du PER concernant les MITIC dans l'enseignement primaire mettent l'accent sur la portée communicative et critique. C'est dans la rubrique *Éducation aux médias* que l'on retrouve le plus d'indications concernant l'usage de jeux vidéo dans l'enseignement. Elle mentionne l'initiation au cycle 1 à divers supports numériques (films, sites internet, enregistrements audio), puis leur utilisation et leur analyse au cycle 2. On trouve également une mention du jeu ludo-éducatif dans la description des apprentissages attendus.

L'éducation aux médias se voit donc ici traitée comme une composante de l'apprentissage de la communication. Il s'agit pour l'élève d'extraire, analyser, trier l'information mais également de la transmettre dans des messages utilisant des modes de communication multiples. Cette

notion de multimodalité sera développée par la suite. Dans les liens interdisciplinaires de FG – 11 et FG – 21, on retrouve la discipline L1, notamment dans les attentes fondamentales liées à l'éducation aux médias.

De même, on retrouve dans le PER la directive suivante dans la rubrique traitant des intentions liées au domaine des langues :

En quelque sorte dans le prolongement de l'appropriation de l'écriture, l'éducation aux Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) occupe une place privilégiée dans le domaine Langues. Elle concerne en effet des outils dont il faut développer la maîtrise tant pour la L1 que pour les autres langues étudiées, et elle contribue fortement à la construction des apprentissages langagiers, tant écrits qu'oraux (maîtrise de la production et de la compréhension de l'écrit et de l'oral).

On retrouve ainsi dans les composantes de la rubrique L1 (en l'occurrence le français), des références directes aux usages numériques et l'importance d'y former les apprenant·e·s. Dans *L1-18 Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication*, on peut lire les composantes suivantes :

- *en se familiarisant avec les commandes de base des appareils audiovisuels et informatiques (marche/arrêt, reconnaissance des touches et des principales fonctions)*
- *en développant le décodage des médias et des images*
- *en s'initiant à l'usage critique d'Internet*

Au cycle 2, le recours aux outils numériques est également mentionné comme étant en lien avec les indications concernant le développement de la graphomotricité.

De même dans *L1 28 - Utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents*, on retrouve dans les composantes :

- *en distinguant et en utilisant les outils de navigation de l'internet (hypertexte, lien, adresse internet, courriel, ...)*
- *en recherchant des informations au moyen de ressources encyclopédiques et technologiques et en vérifiant leur pertinence*
- *en développant un usage critique de l'internet*
- *en reconnaissant quelques composantes d'un document multimédia et en les isolant pour analyse*

Ces informations nous indiquent l'importance qui est apportée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) à la maîtrise des outils numériques (parmi lesquels figurent les jeux vidéo) par les élèves, afin d'être en cohérence avec une société dans laquelle ces outils sont de plus en plus usités. Comme précisé plus haut, « (...) contrairement aux autres thématiques, les MITIC sont déclinés, comme pour les domaines disciplinaires, en Progression d'apprentissage et Attentes fondamentales accompagnées d'Indications pédagogiques. » On pourrait ainsi déceler une volonté de considérer les MITIC en tant que branche scolaire, dotée d'un référentiel de compétences et d'objectifs à atteindre.

Au cycle 1 comme au cycle 2, les commentaires généraux du PER nuancent cependant en indiquant que « le rôle de l'École est donc, avant tout, de favoriser la prévention liée à l'ensemble des outils numériques et de donner l'accès à la culture média et à la culture TIC. ». Au final, le mandat scolaire concernant les MITIC (auxquels sont reliés les jeux vidéo) tient

plus d'une sensibilisation de l'élève et d'une ouverture à un usage critique des outils médiatiques qu'à un véritable objectif d'acquisition de compétences.

Ainsi, sans être un domaine disciplinaire à part entière, on peut déduire que l'enseignement de l'éducation aux médias possède une visée de sensibilisation et d'encadrement. Il s'agit pour l'élève de parvenir à utiliser de manière adéquate et sécurisée différents supports médiatiques et d'avoir un regard critique ainsi qu'une capacité d'analyse sur des messages numériques, dans un rôle de récepteur comme de producteur.

1.1.3 Un média omniprésent

Si l'éducation aux médias fait aujourd'hui partie intégrante du cursus scolaire en Suisse romande (à travers les MITIC), c'est une réalité socio-économique qui est à l'origine de ce type de besoins. Les jeux vidéo, au même titre que tous les moyens de communication et de divertissement numériques, n'ont eu de cesse, depuis leur apparition dans les années 1980, de se développer, de se démocratiser et d'investir tant le milieu familial que scolaire. Puidoyeux nous donne quelques chiffres :

(...) il s'avère que ces pratiques, notamment celle des jeux tendraient, selon différentes enquêtes, à se généraliser, en balayant les différences d'âge et de sexe. Par exemple, une enquête sur les pratiques numériques et médiatiques des jeunes, publiée sur internet en 2013, confirme leur engouement pour les jeux vidéo. Ainsi, en 2012, 83% des 10-13 ans auraient utilisé une console vidéo et 82% des 8-18 ans se seraient servi d'internet pour accéder à des jeux. (...) les 6-10 ans seraient 3,6 millions à jouer, soit 90 % de cette tranche d'âge. (...) Le jeu deviendrait même une pratique familiale puisque 65% des parents disent jouer avec leurs enfants. Ainsi, y aurait-il aujourd'hui 31 millions de joueurs en France, dont 28,6 millions de joueurs entre 11 et 64 ans, soit 55% de la population. Sans excès de naïveté à l'égard du World Wide Web, de ses enjeux financiers et de son pouvoir, on peut se demander ce qui motive cette migration massive des pratiques culturelles vers ces nouveaux médias numériques (2015, p.8).

L'auteur questionne ici directement le rapport que la société entretient avec les jeux vidéo. Il rappelle qu'il ne s'agit pas d'une pratique marginale ou infantile et qu'au fil des dernières décennies, ce média s'est imposé au sein des foyers et représente un fort pouvoir d'attraction, chez les élèves mais aussi chez les parents et les enseignants. Ce constat, également soulevé par Atallah et Blanchet (2014), pose la question des conséquences culturelles et du potentiel développemental d'un tel média, qui ne peut plus être ignoré.

Les paragraphes suivants proposent de clarifier les notions de littératie numérique multimodale, de jeu et de jeu vidéo, ainsi que la place qu'occupent ces concepts dans les milieux de l'enseignement.

1.1.4 Qu'est-ce que la littératie médiatique multimodale ?

Le premier concept à aborder est celui de littératie médiatique multimodale, dans l'objectif d'en expliciter chaque terme. En 1992, lors du symposium *National Leadership Conference on Media Literacy*, "on a (...) défini la personne compétente en littératie médiatique comme celle qui pouvait décoder, analyser, évaluer et produire divers médias, tant imprimés qu'électroniques, après y avoir accédé » (Lacelle et Lebrun, 2014, p.2), à la suite de la démocratisation et de la diffusion à grande échelle dans les ménages des ordinateurs personnels. En 1992, la discipline ne prenait pas encore en compte Internet, alors balbutiant. La littératie est un terme général désignant couramment, dans le milieu des spécialistes, la maîtrise plus ou moins grande des habiletés de lecture et d'écriture (Lebrun et Lacelle, 2011, p.2). Sa définition s'est étendue, notamment avec l'arrivée des nouveaux médias de communication. On parle alors de littératie numérique multimodale. La littératie médiatique multimodale, ou littératie numérique multimodale est considérée comme l'habileté d'accéder à

des messages, de les analyser, de les évaluer et de les créer à travers une variété de contextes, y compris les contextes ayant recours aux nouveaux médias, toujours selon Lebrun et Lacelle (2011, pp.2-3). En introduction d'une étude de 2014, Lacelle et Lebrun rappellent également que la littératie médiatique multimodale conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement) (p.2).

En conclusion de cette même étude, les auteures déclarent qu'il ne faut pas voir dans la littératie médiatique multimodale uniquement un outil, mais se rendre compte que chez les jeunes, plus encore que chez leurs enseignant·e·s, elle façonne l'identité et la culture (p.12). Le cursus de l'élève doit donc intégrer une formation pour aborder et maîtriser la littératie, l'ensemble du codage et du décodage des messages de sa propre langue. On retrouve ces préoccupations dans le PER dans les commentaires généraux du domaine langues. Il est dit à propos des liens avec les MITIC : « (...) *la maîtrise et l'usage des TIC constituent un enjeu important du développement des capacités de communication, pour la présentation d'exposés, la rédaction de notes, ...* ».

1.1.5 Formation à la littératie numérique multimodale

Les enjeux liés à une didactique intégrant la littératie numérique sont d'ordre à la fois sémiotique (transfert de compétences d'un média à un autre, décryptage du langage, etc.) et critique (regard critique sur les modes de communication et inclusion des élèves dans un monde postmoderne).

Une idée étayée par Boutin (2012, p.1) qui explicite bien la complexité que peut revêtir la littératie numérique quand il dit : « *les messages sont de plus en plus multimodaux en raison de leur cryptage, ils le sont aussi en raison de leur manière d'être véhiculés* ». L'article dépeint l'entremêlement et la diversification des moyens de communication qui nous entourent et par conséquent entourent les apprenant·e·s. La littératie numérique prend ici une dimension « multimodale » reposant sur le constat que, en communication contemporaine, on utilise de plus en plus fréquemment plus d'un mode pour concrétiser une idée, c'est-à-dire la production du sens lié à cette idée (Boutin, 2012, p.2).

Il est important de se pencher sur la littératie médiatique car, pour reprendre Lebrun et Lacelle (2011, p.9) : « *Il s'agit (...) d'adapter l'école à un univers socioculturel de plus en plus exigeant et polymorphe, qui réclame que l'on forme des sujets aptes à des productions et interprétations différenciées et critiques sur des sujets complexes* ». Les auteures ajoutent également (pp.3-4) : « *La lecture du monde postmoderne se fait à partir de diverses voies médiatiques (télévision, cinéma, radio, internet, iPod, jeux vidéo, cellulaires...) qui modifient notre manière de construire notre compréhension (amalgame ? synergie ?) et influence les modalités de nos communications.* »

Accorder une place à la littératie numérique multimodale dans l'enseignement constitue donc aujourd'hui un véritable enjeu pour que l'élève développe ses capacités de communication dans une réalité sociale de plus en plus numérique. La littératie numérique multimodale revêt ici à nouveau un aspect linguistique et s'associe donc à l'apprentissage de la langue.

Boutin (2012) précise également l'importance de préparer correctement les apprenant·e·s à communiquer dans un monde de plus en plus multimodal :

Si décoder, interpréter et intégrer un message « monomodal » (constitué du seul mode textuel, donc de son « cher » code alphabétique) demeure souvent une activité problématique chez nombre de communicateurs, imaginons alors l'ampleur de la tâche cognitive qui les attend lorsqu'il leur faut décrypter, saisir et retenir de l'information produite à l'aide de plusieurs modes, donc de multiples codes. (p.2)

Selon l'auteur, sous peine que les enseignants ne deviennent les « *nouveaux illettrés* », ils n'ont guère d'autre choix que d'aider les élèves à maîtriser les multitextes et les productions multimodales. Confortant ces dires, Lacelle et Lebrun nous disent : « *Il faut considérer que les*

messages multimodaux ont sur leurs destinataires des effets sémantiques. L'usage de la multimodalité comporte en effet des enjeux non seulement pragmatiques, mais également éthiques, sociopolitiques, voire philosophiques. C'est la raison pour laquelle il s'agit d'éduquer les jeunes, qui baignent dans un univers de textes multimodaux, à une analyse critique de ce qu'ils lisent ou produisent avec des outils numériques » (2014, p.2).

1.1.6 Habitus (vidéo)ludique

Citons tout d'abord Berry (2015, p.7), qui se base lui-même sur une définition de Bourdieu (1980) afin de clarifier le concept même de « jeu » en présentant la notion d'*habitus* ludique, que l'auteur adapte en *habitus vidéoludique* :

Cette notion, introduite par Bourdieu (1980), permet en effet de comprendre comment un ensemble de « goûts » ou de « dégoûts » se construisent et sont autant de façons de s'engager ou non dans des pratiques culturelles. (...) on peut considérer l'habitus comme des « lunettes » que nous portons en permanence, et qui nous permettent de voir, de connaître, de reconnaître, de classer (ce sont aussi des principes de division, « bien/mal », « fun/pas fun », « beau/laid », etc.), qui nous font apparaître certains problèmes comme importants (ou non), qui nous permettent d'en trouver des solutions, de nous engager (ou pas) de telle ou telle façon dans une pratique sociale. Précisons cependant que si la notion d'habitus vise effectivement une compréhension des pratiques sociales en termes de distributions, de probabilités, de dispositions ou d'inclinations, elle ne renvoie pas à une vision fixiste des comportements humains [...].

Berry (2012) croise l'*habitus* avec la notion de *culture ludique* développée par Brougère (2003) :

Cette notion se rapproche par certains aspects de celle d'habitus. Elle souligne en effet la façon dont des goûts, des préférences dans le domaine du jeu se forment chez les joueurs. (...) la culture ludique, comme l'habitus, renvoie à une dimension socioconstructiviste. Jouer se fabrique, s'apprend, s'acquiert dans les premiers temps de l'enfance, à travers les interactions avec les parents et la mère tout particulièrement. Sur la base des premières expériences ludiques enfantines, la capacité à « jouer le jeu », autrement dit à rentrer dans une activité au second degré, se construit dans les interactions entre pairs (...) Elles diffèrent également selon les milieux sociaux, l'âge et plus encore le sexe de l'enfant. Fortement sexualisée dès l'enfance, la culture ludique des individus se développe, se transforme tout au long de la vie. Parfois, elle s'arrête avec l'entrée dans l'âge adulte, parfois elle continue avec de (nouvelles) pratiques, de (nouveaux) joueurs et de (nouveaux) objets (p.16).

Cette notion même d'*habitus* ludique renvoie à la définition de tout processus d'apprentissage. Le jeu en tant que tel n'est pas si éloigné que cela de l'apprentissage et mobilise des compétences similaires, voire transférables. Ainsi, si le jeu a depuis longtemps rejoint les rangs des moyens officiels d'enseignement, qu'en est-il de son cadet virtuel ?

1.1.7 La place du jeu vidéo dans la culture et l'éducation

Le jeu vidéo s'inscrivant comme support de la littératie multimodale numérique, il est pertinent de se poser la question de son inclusion dans les programmes d'enseignement-apprentissage au sein d'une société où les nouveaux médias sont de plus en plus omniprésents et amènent à une évolution ad hoc de la pensée pédagogique. Nova (2014) parle du jeu vidéo comme d'un référent culturel, un ensemble d'éléments esthétiques et de paramètres reconnus par l'ensemble de la sphère sociale, en particulier chez les enfants.

Dans une conférence de 2014, Atallah et Blanchet rappellent que le jeu vidéo ne peut plus être uniquement perçu comme une pratique récréative réservée à l'enfance et à l'adolescence ou une sous-culture mais bien comme une véritable culture.

Le travail ci-présent s'inscrit dans la recherche sur la littératie multimodale médiatique en se focalisant sur le jeu vidéo comme support d'enseignement. La question est complexe, car la

légitimité du jeu vidéo dans l'enseignement n'est pas évidente et son utilisation, bien que mise en valeur d'une part, se heurte encore à des écueils. Dès lors, qu'en est-il sur le terrain ? Au vu des précédentes remarques, la pertinence du jeu vidéo en tant qu'outil multimodal d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas négligeable, car comme le disait Brunel et Quet (2017) citant Rogers et Schofield (2005) et qui font l'état des lieux des pratiques enseignantes liées aux ressources numériques : « (...) un enseignement qui (...) négligerait l'expression artistique, les influences populaires et les multimédias, notamment numériques, repousserait nos élèves en marge de la société dans laquelle pourtant ils vivent et sont amenés à s'exprimer et se développer comme individus » (p.3). En reprenant la notion d'*habitus*, le jeu vidéo aurait un potentiel de développement cognitif et métacognitif intéressant.

Zabban (2012, p.147) défend le jeu vidéo comme média spécifique en s'appuyant sur son caractère interactif. C'est ce caractère interactif qui fait toute la force du média vidéoludique alliant le décodage de multitextes à un contrôle direct de l'apprenant-e sur son environnement. En 2002, le travail de Frété mettait déjà en évidence les avantages pédagogiques des jeux vidéo en les comparant à des histoires interactives : « *Les jeux (en général) sont un moyen privilégié - car interactif - de raconter des histoires. Une partie de leurs pouvoirs est qu'à travers d'eux, nous avons une chance de prendre part à des narrations culturelles* » (p.48). Une affirmation soutenue par Puidoyeux (2015, p.13) qui déclare : « *cette multimodalité s'éprouve en réception mais aussi en production puisque le joueur est aussi acteur du jeu dans lequel il produit lui-même des effets* ». L'auteur entend ici par production le fait d'agir directement dans un environnement virtuel.

1.2 État des connaissances lié au thème

1.2.1 En terrain connu

Le jeu vidéo s'inscrit dans le cursus scolaire français depuis plus d'une décennie, mais reste cantonné au domaine des arts visuels, niant les caractères interactifs et narratifs qui pourraient l'inclure au sein des disciplines langagières, selon Perret (2018, p3). La revue de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM) propose régulièrement des études francophones sur le jeu vidéo et son rôle à l'école, particulièrement dans la discipline du français. La recherche dans ce domaine en Suisse romande se développe également. Nova explique dans une conférence de l'UNIL en 2014 que les milieux de la formation et de la pédagogie s'intéressent à la question de l'implantation des jeux vidéo depuis une vingtaine d'années. Le corps de cet intérêt se porte sur l'engouement généré à titre privé par ce média et notamment aux possibilités de « ludification » des apprentissages par son biais pour favoriser l'engagement des apprenant-e-s. Les chercheuses et les chercheurs restent toutefois critiques quant aux mises en pratiques effectuées au cours des dernières décennies, reprenant les mécaniques ou l'idéologie du jeu vidéo comme moyen d'enseignement. Nova dénonce notamment une vision très limitée de ce qu'est le jeu vidéo, menant à l'échec de projets n'exploitant qu'une partie du média (la 3D, un système de récompenses, etc.) et en occultant les autres. En se basant sur les écrits de Perret (p.6), on remarque également que c'est l'usage du *jeu sérieux* (*serious game*) qui est le plus courant, au détriment du jeu vidéo en tant que tel.

1.2.2 Jeux sérieux et jeux ludo-éducatifs

Pour distinguer les deux, Perret reprend des définitions issues de l'Office québécois de la langue française (OQLF) et du site Eduscol. Le terme de jeu ludo-éducatif (ou jeu vidéo éducatif) est ainsi désigné :

« *Œuvre audiovisuelle interactive et ludique dont le contenu est programmé et diffusé sur un support de stockage qui en permet l'affichage sur un écran, où le joueur contrôle l'action qui s'y déroule, à l'aide d'un périphérique de jeu, dans un but de divertissement ou de compétition* » (OQLF)

Pour le jeu sérieux, aussi appelé serious game (terme anglophone), on retiendra cette définition :

« *Le serious gaming est une démarche où l'enseignant détourne un jeu classique à des fins d'enseignement.* » (Eduscol)

On peut d'abord définir les jeux vidéo éducatifs comme toute application informatique intégrant des aspects à la fois ludiques et éducatifs, selon St-Pierre (2010, p.4).

Ce qui semble ainsi caractériser certains jeux sérieux, c'est le positionnement inverse au jeu ludo-éducatif. On part d'un jeu vidéo « fun » pour arriver à un jeu vidéo « éducatif ». Dans cette perspective, des chercheuses et chercheurs ou des conceptrices et concepteurs de jeux inversent la problématique et s'intéressent en conséquence à la façon dont un jeu vidéo non pensé pour l'éducation mais pour le divertissement peut développer des situations d'apprentissage. L'intérêt de ces travaux porte alors sur la façon dont on peut intégrer les effets éducatifs d'une pratique ludique dans un dispositif didactique (Berry, 2011, p.6).

1.2.3 Un média sous-estimé ?

L'étude de 2018 de Perret nous montre que les institutions françaises privilégient la forme scolarisée du jeu vidéo, le jeu sérieux. Elle précise :

Le domaine disciplinaire « étude de la langue » rend bien compte de l'ambiguïté qui existe dans l'institution entre ce qu'est un jeu numérique, un jeu sérieux et un serious game. Les activités proposées sont en réalité un habillage numérique d'une pédagogie classique comme si le simple fait de changer de support (l'ordinateur au lieu du papier) devait rendre l'activité ludique et motivante. Le numérique est ici un appât pédagogique pour faire entrer les élèves dans l'étude de la langue, activité réputée complexe, voire rébarbative. L'activité elle-même est à interroger puisqu'on connaît depuis longtemps les limites de cette approche de la langue par questionnaire fermé (p.9).

On a donc ici l'impression de voir ici les qualités narratives et ludiques inhérentes au jeu vidéo sacrifiées et sous-exploitées, le jeu vidéo devenant un emballage numérique ignorant son propre potentiel éducatif. Puidoyeux (2015, p.21) apporte tout de même une nuance en rappelant qu'en dehors des « jeux sérieux », les jeux vidéo ne revendiquent aucune visée éducative mais sont bien conçus comme des divertissements de masse. La question de leur légitimité dans le domaine scolaire est donc d'actualité et tout autant discutée que discutable.

Toujours selon Puidoyeux, « (...) il est évident que les jeux les plus récents – notamment les jeux sérieux – font reposer le plaisir du joueur sur une oscillation entre divertissement pur et plaisir cognitif lié à l'élaboration d'une stratégie efficiente » (p.21).

Des chercheurs comme Berry et Puidoyeux invitent à revoir les fondements même de la vision de l'apprentissage par le jeu :

Plus on cherche à évaluer et à pédagogiser l'activité ludique, plus le jeu disparaît. À l'inverse, plus on laisse l'activité dans sa dimension ludique, moins l'apprentissage est visible. Tout le travail de conception se situe donc dans cet entre-deux complexe. (...) Loin de remettre en cause l'intérêt d'une association entre jeu et éducation, il s'agit de mettre en évidence la tension entre jeu et apprentissage, de voir comment elle traverse le jeu vidéo et de proposer quelques outils pour la comprendre sinon pour la penser. Penser l'apprentissage dans le jeu vidéo (mais dans le jeu en général), c'est peut-être sortir d'un cadre théorique qui conçoit strictement l'apprentissage sur le modèle de l'acquisition, du transfert et de l'évaluation au profit d'une analyse en termes d'expériences et de participations (Berry, 2011, p. 11).

1.2.4 Pratiques enseignantes : l'aspect motivationnel

La recherche sur les usages multimédias (incluant les jeux vidéo) est plus avancée dans les pays anglo-saxons et l'on y trouve des références à l'aspect motivationnel qu'ils revêtent pour les apprenant·e·s dans un contexte scolaire.

Most children in many parts of the world who have grown up with computers and gaming consoles and increasingly « smart » mobile phones are highly conversant with the notion of using them for « digital play ». Some educators are capitalising on their children's involvement with this type of technology by integrating video games into their lessons. Tech-savvy teachers, who have in most cases grown up gaming themselves, have also begun to embrace children's interest in « digital play », creating language learning opportunities through the use of computer games within an educational context. This is sometimes known as digital games-based learning (DGBL) (Motteram, 2013, p.32).

Motteram nous décrit ainsi une série d'avantages que peuvent comporter les jeux vidéo dans l'enseignement. L'auteur nous apprend que les contenus narratifs multimodaux sont utilisés pour développer l'attrait des apprenants et leur offrir un espace d'apprentissage stimulant.

D'une part, les aspects motivationnels des jeux vidéo ont été étudiés. St-Pierre (2010) rappelle que « *dans la majorité des études recensées, les apprenants ayant été soumis à des expériences d'apprentissage par le jeu n'ont pas mieux ou moins bien réussi que ceux soumis à des scénarios d'apprentissage plus classiques, mais qu'ils avaient néanmoins bénéficié d'un sentiment d'engagement lié à l'activité ludique* » (p.1).

« *Pour résoudre des épreuves et franchir des obstacles présentés dans un jeu vidéo, il a été démontré que les joueurs procèdent majoritairement de manière heuristique, c'est-à-dire de façon exploratoire par la méthode de l'essai erreur. L'apprentissage par cette méthode favoriserait le développement de la pensée logique et plus largement la capacité à résoudre des problèmes* » indiquait déjà Inkpen en 1995, repris par Zabban en 2012 (p.147), démontrant ainsi les aspects transférables des savoirs issus de jeux vidéo et le développement de la métacognition chez des élèves, déjà abordé par Berry avec la notion d'habitus vidéoludique.

Amadiou et Tricot (2014, p.16) nous rappellent cependant que si un outil peut paraître intéressant et susciter la motivation chez son utilisateur, il n'en est pas forcément de même pour la tâche qui lui est demandée ni pour ses performances à l'accomplir. En cela, ils rappellent le rôle d'outil que prendrait le jeu vidéo, efficace ou motivant pour certains mais pas pour d'autres.

1.2.5 Métacognition

Une recherche sur les compétences visées en littératie médiatique multimodale dans les recherches expérimentales au Canada (Lebrun et Lacelle, 2011) a permis d'identifier différents types de compétences issus d'une manipulation de supports médiatiques variés, dont le jeu vidéo.

Les travaux de recherche présentés du collectif LMM se consacrent à définir ces compétences fondamentales de la littératie médiatique multimodale, tant par des articles théoriques que par des contributions plus empiriques. Ils ont également l'ambition de contribuer à la didactique de la littératie médiatique multimodale en présentant des recherches de terrain.

Le groupe analyse les mutations du rapport au texte dans les dernières décennies. « *Le genre narratif (...) occupe une place de plus en plus grande au grand et au petit écran, favorisant la création d'un nouvel écosystème (...) Il appartient à l'école d'en tenir compte et de trouver des voies pour l'analyse des nouveaux produits de lecture et le développement de la culture et de l'esprit critique* » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p.9). Les auteurs mentionnent ici le mandat de l'école et des enseignants. On retrouve à nouveau des préoccupations du PER, préconisant le développement de « *la capacité à analyser les discours médiatiques et à développer un*

regard critique » dans les commentaires du domaines Langues.

Il est également intéressant de mentionner que dans les moyens d'enseignement romands, c'est du côté de la L3 (anglais) que l'on retrouve le plus concrètement le jeu vidéo, ce média étant originellement plus utilisé dans les pays anglo-saxons.

Le site de MORE ! propose en effet une série de jeux ludo-éducatifs pour chaque unité dans la Student's zone. En plus de l'aspect motivationnel, ces jeux ont l'avantage de permettre à l'élève de travailler en autonomie et de s'autocorriger. Il s'agit cependant généralement de jeux se basant sur le transfert de compétences d'un support à un autre et centrés sur l'entraînement de savoirs acquis et les facultés métacognitives de l'élève, plus que sur le développement de nouveaux savoirs.

1.2.6 Réticences

Si Berry, en 2011 indiquait que « *le débat scientifique et pédagogique qui anime depuis longtemps les sciences de l'éducation autour des effets réels du jeu en termes d'apprentissage n'a jamais été tranché et les différentes études n'ont pu que souligner la relativité des résultats* » (p.4), il semblerait que les études plus récentes arrivent au même résultat. Des auteurs comme Puidoyeux (2015, p.12) abordent également la question de la légitimité d'un usage pédagogique des outils numériques et se positionnent comme sceptique quant à une *prétendue nécessité* d'implantation dans les programmes scolaires.

En parallèle, plusieurs études tendent à souligner un certain nombre de freins à l'implantation du jeu vidéo dans l'enseignement, comme « (...) *la difficulté pour les enseignants non formés à identifier ce qui peut apparaître pertinent d'un point de vue pédagogique, quelles sont les relations possibles pouvant être établies entre le jeu et le curriculum, la difficulté à promouvoir le potentiel éducatif et pédagogique des jeux vidéo au sein du corps professoral, le manque de temps et de ressources (...) ou encore la difficulté à se concentrer exclusivement sur les éléments pertinents d'un jeu* » (St-Pierre, 2010, p.9). Une étude de terrain, menée par Brunel et Quet en 2017, indique que l'utilisation de moyens numériques se répand petit à petit dans les pratiques enseignantes, notamment dans l'apprentissage de la lecture. Les auteurs décrivent une préférence pour la mise en place d'une forme de séance d'enseignement-apprentissage dite « composite » ou multimodale (p.17). Ces séances composites tirent leur nom du fait qu'elles mélangent et entremêlent différents modes de communication (audio, vidéo, textuel, etc.) pour un même objet d'enseignement.

Cependant, cette étude se concentrait sur les classes de degré secondaire et non primaire. On peut néanmoins y lire que le rapport entre l'usage professionnel et personnel que font les enseignants du numérique ne sont pas proportionnellement liés. Il n'y a donc que peu de transferts qui s'effectuent de la sorte. Enfin, pour reprendre les conclusions des auteurs, « *celle-ci (la forme multimodale des séances) implique de nouvelles compétences professionnelles, mais suscite également de nouveaux écueils et difficultés auxquels la recherche devra s'intéresser dans une optique descriptive, mais également dans le contexte de la formation des enseignants* » (p.19). Il semblerait par conséquent que dans la pratique, l'usage de jeux vidéo au sein des programmes d'enseignement-apprentissage, bien qu'existante (notamment au sein des pays anglo-saxons), reste marginale et ait des difficultés à convaincre le corps professoral.

Dans une étude sur territoire français de 2018, Perret nous informe que l'usage du jeu vidéo en enseignement du français reste assez minime. L'aspect informel des compétences acquises au travers du jeu vidéo (qui « échappent » au contrôle de l'institution) en est une cause. Une autre tiendrait du fait que les jeux vidéo ne soient pas exclusivement centrés sur des thèmes ou des préoccupations socioculturelles valorisés par la « culture cultivée » (Puidoyeux, 2015).

Mais Perret développe également l'intérêt qui est porté par les institutions aux jeux vidéo en tant que moyens de développement de compétences spécifiques, liées à l'innovation, la coopération ou la pensée critique, nous amenant à considérer le jeu vidéo comme un média

spécifique et non comme un « habillage numérique d'une pédagogie classique ». Le texte rappelle par là-même l'attrait motivationnel que peut représenter le jeu vidéo pour les apprenants en scolarisant un objet de la culture de masse. Cet attrait motivationnel reste la principale raison évoquée par la littérature quant à l'usage du jeu vidéo dans l'enseignement.

1.3 Question et objectif de la recherche

1.3.1 Question de recherche

Le jeu vidéo, dans sa forme ludo-éducative ou de *serious game*, s'inscrit donc à la fois comme une instance de la littératie numérique multimodale et comme un *habitus* ludique unique. Les études semblent indiquer un usage scolaire ténu mais bel et bien existant de ce média, tout en indiquant le potentiel dans les systèmes scolaires de différents pays. Il semblerait que les pays anglo-saxons soient ceux qui s'y sont pour l'heure le plus intéressés et essayés. Motteram (2013) nous décrit, par exemple, l'intérêt porté par le milieu enseignant britannique au jeu vidéo pour ses aspects motivationnels mais également de développement du langage.

Digital games, in particular, are proving popular because they can be successfully used to facilitate teachable moments : curriculum content, core skills and language acquisition. Such games can be highly engaging to the user, featuring strong narratives via a range of rich-media types such as text, audio, video and animation. (p.32)

En conséquence de quoi, cette étude se penchera sur le cas dans le canton du Jura pour tenter d'esquisser un aperçu des pratiques qui y sont en vigueur. Comment les enseignantes et enseignants jurassiens utilisent-ils ou se représentent-ils les jeux vidéo en tant que moyen d'enseignement ?

1.3.2 Objectif de recherche

Si la documentation sur le sujet se multiplie, elle reste lacunaire dans la région romande. Il y a donc plusieurs objectifs identifiés dans ce travail, centrés sur les pratiques vidéoludiques mises en place au sein du canton du Jura par des enseignant·e·s primaires. Le travail a pour but premièrement d'esquisser les contours de ces pratiques et deuxièmement de comprendre les raisons d'être ou de ne pas être desdites pratiques, ce qui motive des enseignant·e·s à se servir du support vidéoludique ou à ne pas l'intégrer à leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Ce travail permettra également par la même occasion de dresser un portrait des connaissances relatives au jeu vidéo que possèdent ou non les enseignantes et enseignants jurassiens. Compte tenu des informations et des postulats développés plus haut, on peut légitimement s'attendre à un usage limité, voire inexistant du jeu vidéo en tant qu'outil d'enseignement dans le canton du Jura. Il serait alors intéressant d'en étudier les causes et d'ainsi comprendre les représentations que se font les enseignant·e·s de ce média.

Pour résumer :

- Objectif de recherche : Vérifier si le jeu vidéo est utilisé ou non en tant qu'outil d'enseignement dans le canton du Jura et si non, quelle en est la perception des enseignantes et des enseignants.

Il sera ainsi possible d'avoir quelques premiers éléments de réponse et vérifier si l'usage des jeux vidéo dans nos régions se rallie à ce qui est décrit dans d'autres régions. Ou alors au contraire, s'il y a une grande différence quant à l'intégration du jeu vidéo dans l'enseignement.

L'hypothèse émise au vu des indications précédentes est que cette utilisation sera limitée, voire nulle, dans les classes jurassiennes et que les enseignantes et les enseignants sont plus sensibles aux freins décrits plus hauts qu'aux attraits potentiels du jeu vidéo comme outil d'enseignement. Pour vérifier ou infirmer cette hypothèse et en comprendre les contours, nous avons choisi une enquête par questionnaire à destination des enseignantes et des enseignants de degré primaire du canton du Jura.

2. Méthodologie

Le chapitre suivant décrit les moyens mis en pratique pour récolter les données, en vue d'une analyse.

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Pratiques et représentations

L'enquête présentée ici se veut à la fois quantitative et qualitative. Elle se découpe en deux axes. Le premier vise à se faire une idée de l'ampleur de l'utilisation de jeux vidéo en tant qu'outil d'enseignement par les personnes questionnées. Le second questionne les représentations liées à ce média dans le milieu enseignant, en portant sur les motivations ou sur les réticences quant à son implémentation dans le programme pédagogique des personnes questionnées.

La première mission (Axe 1), d'ordre quantitatif, de ce questionnaire sera donc d'infirmer ou confirmer le fait que les jeux vidéo restent au mieux un outil marginal dans l'enseignement primaire, en établissant une proportion de leur utilisation.

La seconde mission (Axe 2), d'ordre qualitative, aura pour but d'explorer les pour et les contres, les appréhensions et les impressions que ce média inspire aux personnes questionnées. Cet axe permettra également d'offrir un éclairage sur les obstacles que représentent l'usage du jeux vidéo, et de les classer en obstacles d'ordre matériel (envie mais manque de temps, de ressources ou de formation), culturel (outil non adapté à l'école, *ne sert à rien*) ou de non-considération (pas envisagé comme un outil d'enseignement).

Dans cette recherche, nous partons du postulat que les jeux vidéo ne sont pas un outil régulièrement utilisé pour l'enseignement au primaire dans le canton du Jura et nous tentons d'en comprendre les raisons par le biais des représentations qu'en ont les enseignantes et les enseignants. Ainsi, l'approche est déductive dans le sens qu'elle part d'une hypothèse établie pour la confirmer ou l'infirmer.

2.1.2 Comprendre les représentations

La démarche de cette recherche est double. Elle est à la fois descriptive et compréhensive. La démarche descriptive permet de dépeindre des faits dans le but de transmettre une information, ce qui correspond à la logique descriptive mise en œuvre ici. Il s'agit toutefois de garder à l'esprit que les faits retenus doivent être analysés dans un but de compréhension. Cette étude se veut aussi donc une démarche compréhensive.

En interrogeant le pourquoi des agissements des personnes questionnées ainsi que leur représentations, l'objectif est d'identifier des liens entre les représentations liées aux obstacles et aux motivations quant à l'usage du jeu vidéo à l'école. L'intérêt est ici de comprendre les choix des enseignantes et des enseignants questionnés.

L'enjeu de cette recherche est d'ordre nomothétique, car se centrant sur la production d'un savoir (Van der Maren, 2014, p.33). L'objet d'étude est ici un état des lieux de pratiques et de représentations, afin d'esquisser les contours d'une situation précise. Le résultat attendu sera une production de connaissances sur un sujet précis, élaboré à partir de données

anonymisées récoltées par un observateur externe et impartial.

Une enquête par questionnaire est un outil présentant des avantages pour ce type de travail, car permettant d'obtenir des informations déclaratives quand l'observation s'avère impossible, trop longue, difficile ou coûteuse (Villat, 2007, p.29).

2.1.3 Décrire des pratiques ou des schémas de pensée

L'approche est ici à visée heuristique, car elle a pour objectif la découverte et le développement des connaissances sur les pratiques enseignantes. Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin (2010) citant Tupin (2003), nous disent :

(...) Les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer. Toutefois, puisque l'accent est mis sur la description des pratiques enseignantes, les résultats ne permettent pas de porter un jugement quant à l'efficacité de ces pratiques (p.170).

L'objectif de la recherche est bien de dépeindre une situation à un moment T, en l'occurrence, les représentations face au jeu vidéo comme outil d'enseignement dans le canton du Jura et en aucun cas d'évaluer ou de juger la justesse ou l'efficacité des pratiques questionnées, ni de tenter de modifier ces représentations.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Enquête par questionnaires

Dans le but d'obtenir un nombre relativement conséquent de données, j'ai choisi de procéder à une enquête par questionnaires. En basant ma méthodologie sur les principes proposés par Vilatte (2007), un questionnaire, présentant les deux axes susmentionnés, a été élaboré (annexe 1). Cette forme d'enquête permet de cibler les informations intéressantes pour répondre à l'hypothèse proposée et obtenir des données quantifiables. J'ai, pour ce faire, privilégié la piste des questions fermées à choix multiples en fonction de la situation. L'avantage des questions fermées est une facilité à faire et coder le questionnaire ainsi qu'une facilité pour le questionné à y répondre. Les questions à choix multiples ont ce même genre d'avantages. Certaines questions proposeront une échelle d'attitude pour obtenir des réponses plus nuancées (pp.14-15).

Le formulaire peut se diviser en quatre parties. En premier lieu, une page permet de recueillir quelques informations personnelles sur les participant·e·s, comme le degré dans lequel il ou elle enseigne, sa tranche d'âge, son sexe, etc. Ces données permettront de nuancer et préciser l'analyse.

Le questionnaire en lui-même commence après cela. La première partie vise à questionner la réalité pratique des choses. La personne utilise-t-elle ou non les jeux vidéo dans son enseignement. Les deux autres parties (les axes 1 et 2) visent à expliciter les représentations liées à la première partie du questionnaire. On peut ainsi résumer ces axes comme des extensions de cette question première :

- Axe 1 : si oui, ...

Cet axe traite ainsi des pratiques effectives, en les catégorisant (selon les questions) en types de motivation pour les enseignants (les motivations d'ordre motivationnelles, injonctives ou didactiques). Cet axe offre également des informations sur la forme prise par ces usages (quelles disciplines, jeux sérieux ou jeu ludo-éducatif, fréquence, etc.).

Les questions de l'axe 1 s'articulent sur les raisons qui ont poussé l'enseignante ou l'enseignant à s'intéresser aux jeux vidéo. Elles permettront d'obtenir des données quant aux formes de jeux utilisées (jeux sérieux ou jeux ludo-éducatifs), en prenant en compte la dimension fréquentielle de cette utilisation. Cette partie permet également d'en savoir plus sur

les disciplines scolaires concernées ainsi que sur les motivations des enseignantes et des enseignants, réparties en trois catégories : les motivations d'ordre motivationnelles, injonctives ou didactiques.

La catégorie des motivations est étoffée dans l'axe 2, en y intégrant les motivations quant à une utilisation potentielle.

Cet axe 1, centré sur les pratiques effectives, ne concernera par conséquent que les personnes faisant ou ayant fait usage de jeux vidéo dans leur pratique professionnelle. Il sera précisé que ces questions peuvent être ignorées par les enseignantes et les enseignants qui ne sont pas concernés (en fonction de la réponse à la première question).

- Axe 2 : si non, ...

Cet axe traite des représentations (*pour* ou *contre*) que se font les enseignantes et les enseignants au sujet du jeu vidéo dans l'enseignement. Il permet d'obtenir des données sur les motivations qui pourraient pousser les enseignantes et les enseignants à s'intéresser au jeu vidéo (les motivations d'ordre motivationnelles, injonctives ou didactiques sont ici reprises) ainsi que sur les obstacles qui les en dissuadent pour l'instant (les obstacles matériels, culturels ou de non-considération).

Les questions de la seconde partie, l'axe 2, visent à obtenir des éléments de compréhension quant à ces pratiques ou leur absence. Ceci en interrogeant les représentations des enseignantes et enseignants liées au média du jeu vidéo, afin de classer les différents obstacles à son utilisation selon les catégories suivantes, théorisées dans la problématique : les motivations d'ordre motivationnelles, injonctives ou didactiques et les obstacles matériels, culturels ou de non-considération. D'autres types de motivations ou d'obstacles sont envisageables, mais ces catégories permettront de comprendre une partie des choix des enseignantes et des enseignants afin d'organiser l'analyse.

Avant de publier le questionnaire et de l'ouvrir aux volontaires, un prétest a été réalisé. Deux enseignantes (l'une utilisant le jeu vidéo dans sa classe, l'autre non) ont accepté de remplir le questionnaire. Leurs retours m'ont permis de m'assurer de la compréhensibilité du document et d'en corriger les erreurs ou les coquilles.

2.2.2 Prise de contact

Toujours selon la méthode proposée par Vilatte (2007), la prise de contact comporte une introduction au questionnaire, indiquant l'organisme réalisant l'étude, précisant ses buts et son importance ainsi que la raison du choix de la personne interrogée. Elle garantit également l'anonymat des enquêtés et les remercie pour le sacrifice de leur temps. (p.13) Une lettre explicative détaillant la démarche ainsi que le contrat de recherche seront donc joints à l'email envoyé aux participant·e·s sollicités.

Le questionnaire en lui-même est en ligne, sur la plateforme *Google Forms* et le lien pour y accéder est également joint au message. De ce fait, la passation est simplifiée pour l'enquêté·e, mais aussi pour la récolte de données.

J'ai choisi de contacter le Service de l'enseignement, qui a accepté, le 1^{er} décembre 2020, de transférer un email explicitant ma démarche et destiné aux directions des écoles du canton du Jura (annexe 2). Cet email contenait lui-même en pièce jointe un document au format PDF (annexe 3) à transmettre aux enseignantes et aux enseignants.

2.2.3 Des enseignant·e·s du canton du Jura

Selon Vilatte (2007), un échantillon doit être pensé en termes de critères. Les critères qui ne jouent pas significativement sur les réponses et ceux qui peuvent, au contraire, avoir un rôle dans les réponses doivent être conservés pour donner de précieux indices (p.7). Toutes les personnes questionnées sont ainsi des enseignantes et des enseignants primaires du canton du Jura, sans distinction de degré.

Vilatte (2007) indique également que pour un résultat probant, la règle est en général qu'il faut au minimum 30 personnes pour répondre au questionnaire. L'auteur indique également qu'il faut ensuite multiplier ces trente questionnaires par le nombre de facteurs qui vont jouer sur les réponses reçues (p.8). Dans notre cas, l'objectif de recherche ne comprend pas de variable significative quant à l'échantillonnage des participant·e·s. Il ne présuppose pas de préférences liées à l'âge, au sexe ou aux cycles dans lesquels enseignent les personnes interrogées.

S'agissant d'un échantillon large, je choisis, toujours selon Vilatte (2007, p.9), une diffusion par Internet (l'enquêté·e répond seul·e) du questionnaire, afin d'obtenir le plus haut taux de participation possible.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse de données

2.3.1 Google Forms

Les volontaires avaient jusqu'au 23 décembre 2020, soit 22 jours, pour répondre au questionnaire en ligne *Google Forms*.

Un premier tri, selon la question 1, permet de définir selon quel axe sera traité quel questionnaire. Ainsi, une première partition est effectuée, entre les participant·e·s ayant utilisé ou utilisant des jeux vidéo dans leur enseignement et ceux qui n'en font pas ou n'en ont jamais fait l'usage.

Le logiciel *Google Forms* permet d'obtenir, sous formes de graphiques, le pourcentage des différentes réponses pour chaque question du questionnaire. Il est également possible d'obtenir un tableau *Excel* afin d'obtenir le détail de chaque formulaire, sous la forme d'une ligne par personne participante.

2.3.2 Deux axes

Les questions des deux axes sont orientées pour correspondre à une catégorie précise (catégories des motivations et des obstacles). Ainsi, chaque catégorie est équivalente au sein de son axe, pour permettre une répartition proportionnelle des données.

Quatre tableaux sont ainsi réalisés :

A partir des réponses de l'axe 1, le tableau des pratiques effectives permettra de faire un portrait des usages actuels, en combinant les informations des questions 2 à 5.

Ensuite, un tableau des motivations classant les réponses aux questions 6 à 11 selon les catégories de motivation. D'après notre hypothèse de recherche, il y a fort à parier que ces tableaux se verront peu fournis. Ainsi, les motivations potentielles sont également prises en compte dans l'axe 2.

A partir des réponses de l'axe 2 donc, le tableau des obstacles et le tableau des motivations potentielles permettent de classer les réponses obtenues selon les catégories ici décrites.

Axe 1 :

- Informations factuelles : disciplines concernées, fréquence des pratiques, type de jeux et origine de l'intention (questions 1 à 5).
- Catégories de motivation effective : d'ordre motivationnel, injonctif ou didactique (questions 6 à 11)

Axe 2 :

- Catégories de motivation potentielle : d'ordre motivationnel, injonctif ou didactique (questions 12 à 17)
- Catégories d'obstacles : matériel, culturel ou de non-considération (questions 18 à 23)

2.3.3 Analyse de graphiques

Une analyse des catégories conceptualisantes est effectuée à partir des données obtenues. D'après les pourcentages obtenus selon les données, les chiffres sont répartis dans les catégories des deux axes de réponses (Axes 1 et 2). On obtient par la suite des graphiques pour chaque axe. Ces graphiques représentent, pour l'axe 1, une proportionnalité des usages selon les critères sélectionnés ainsi qu'un comparatif des différentes motivations menant à ces usages (toujours selon les catégories préétablies).

Pour l'axe 2, les graphiques permettent de représenter le rapport entre les motivations potentielles et les obstacles ainsi que la proportion entre ces différentes catégories. C'est à partir de ces graphiques que nous pouvons tenter de répondre aux questions posées pour cette étude, en comparant les catégories obstacles et motivations, afin de mieux comprendre ce qui guide les représentations des enseignantes et des enseignants participant à l'enquête.

3. Analyse et interprétation des données

3.1 On joue ou pas ?

Avant de se pencher sur l'analyse proprement dite, il semble pertinent, au vu des données récoltées, de s'intéresser au public ayant répondu à l'enquête. Ceci afin de brosser un portrait général des participant·e·s. Bien que les questionnaires aient été anonymisés, un certain nombre d'informations individuelles sont demandées dans la première rubrique. C'est sur ces dernières que nous nous penchons.

3.1.1 Qui a répondu ?

Il en ressort que sur les 30 participant·e·s, les femmes représentent les deux tiers et les hommes le tiers restant. En prenant en compte les chiffres de l'OFS, indiquant que les femmes représentent 89% du personnel enseignant primaire, on peut déduire que le questionnaire a légèrement plus intéressé les hommes que les femmes. On constate que cette différence s'efface chez les participant·e·s ayant déclaré s'être servi du jeu vidéo dans leur enseignement, les deux sexes étant presque également représentés.

La tranche d'âge ne semble pas avoir été un élément marquant dans l'intérêt que les participant·e·s ont porté à la thématique, comme on aurait pu le croire. Les deux catégories proposées (à savoir *entre 20 et 40 ans* et *plus de 40 ans*) sont presque équitablement représentées. De même, il semblerait que la jeune génération n'ait pas l'exclusivité en matière d'usage pédagogique du jeu vidéo. Près de la moitié des participant·e·s ayant déclaré avoir utilisé ce média dans leur enseignement déclare avoir plus de 40 ans. Il s'avère qu'effectivement ces pratiques, notamment celle des jeux, tendraient selon différentes enquêtes, à se généraliser, en balayant les différences d'âge et de sexe (Puidoyeux, 2018, p.8).

On observe également une participation légèrement plus élevée de la part d'enseignantes et d'enseignants pratiquant depuis plus de 10 ans (60%). L'utilisation du jeu vidéo dans l'enseignement nécessitant une certaine réflexion, il est probable que des enseignantes ou des enseignants plus chevronnés s'y consacrent plus volontiers.

Tous les degrés sont représentés, avec un peu plus d'enseignantes et enseignants du cycle 2. De même, le lieu d'enseignement ne semble pas avoir joué sur la participation au questionnaire, ni sur l'utilisation ou non du jeu vidéo dans l'enseignement.

Dans quel(s) degré(s) ?

30 réponses

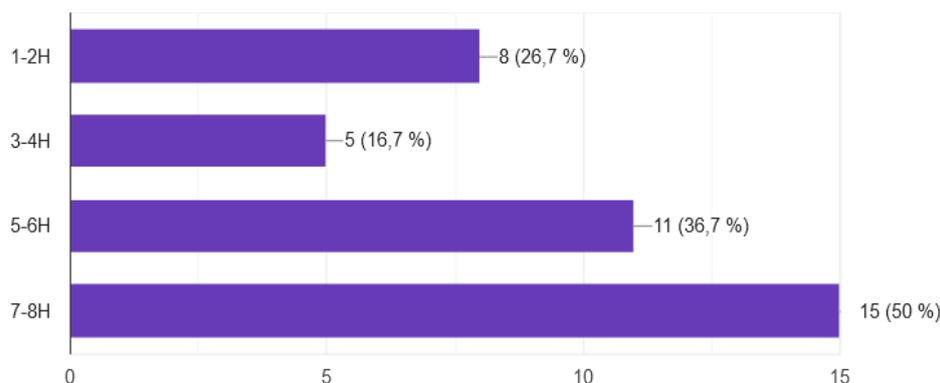


Figure 1 : Degrés d'enseignement des participant·e·s

La grande majorité des personnes participantes déclarant utiliser le jeu vidéo enseigne au cycle 2 (7 participant·e·s sur 9), contredisant quelque peu Oberson qui semblait indiquer dans une conférence de 2017 une présence du jeu vidéo importante au cycle 1 puis disparaissant au cycle 2. On peut se demander si cette tendance est donc différente dans le canton du Jura.

3.1.2 Qui joue ?

La première question du questionnaire permet de faire le tri dans les participant·e·s entre ceux qui utilisent les jeux vidéo et ceux qui ne les utilisent jamais dans le cadre de leur enseignement. Ainsi, on peut déjà observer un clivage de l'ordre de 30% d'utilisateurs ou utilisatrices contre 70% de non-utilisateurs ou non-utilisatrices, comme indiqué sur le graphique ci-dessous. Comme supposé plus haut, l'utilisation effective des jeux vidéo est donc minoritaire dans l'enseignement jurassien. Néanmoins, elle l'est moins qu'attendu. En effet, l'enquête révèle que presque un tiers des questionné·e·s utilisent ou ont déjà utilisé les jeux vidéo à des fins éducatives. La question ne précise toutefois rien en termes de fréquence (utilisation régulière ou exceptionnelle du média) ou de type de jeu (jeux ludo-éducatifs et jeux sérieux). Il est donc nécessaire d'approfondir ce premier postulat.

Les deux axes prévus dans le questionnaire entrent ici en jeu, en répartissant les réponses dans l'un ou dans l'autre.

Avez-vous déjà utilisé le jeu vidéo comme un outil d'enseignement dans votre pratique ?

30 réponses

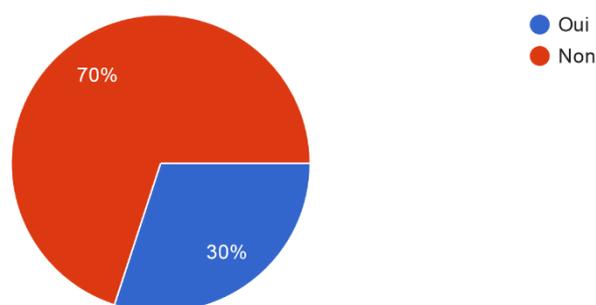


Figure 2 : Utilisation effective du jeu vidéo

On peut donc observer

que les réponses de 30% des participant·e·s sont exploitées pour dépeindre un portrait des pratiques en cours dans le canton du Jura. Les 70% de participant·e·s restants voient les informations qu'ils ont données utilisées pour illustrer les représentations liées au média, à travers les intérêts potentiels et les obstacles. Afin de nous repérer plus facilement dans la suite de cette étude, nous utiliserons les termes d'*utilisatrices* et *utilisateurs* pour les enseignant·e·s utilisant les jeux vidéo dans leur enseignement et de *non-utilisatrices* et *non-utilisateurs* pour les enseignant·e·s ne s'en étant jamais servi. En l'occurrence, les réponses obtenues se déclinent ainsi :

- 30 % d'utilisatrices et utilisateurs
- 70 % de non-utilisatrices et non-utilisateurs

3.2 On joue (Axe 1)

3.2.1 Pratiques factuelles

Cette rubrique exploite et décrit les données récoltées quant à l'utilisation factuelle des jeux vidéo en tant qu'outil d'enseignement. Pour ce faire, elle se base sur l'axe 1 du questionnaire, comprenant par conséquent les réponses d'utilisatrices et d'utilisateurs.

Si la pratique régulière des jeux vidéo reste confidentielle (11%), il semblerait qu'elle soit tout de même fréquente.

Plus de 70% des utilisatrices et utilisateurs déclarent avoir recours au jeu vidéo plusieurs fois par années ou par semestre. Les pratiques assidues (plusieurs fois par semaines) ou très occasionnelles (une ou deux fois dans toute la carrière de l'enseignant·e) sont moins représentées (11% chacune). Ainsi, il semblerait qu'en majorité, les utilisatrices et utilisateurs utilisent le jeu vidéo de manière ponctuelle. La question se pose de l'utilisation qui est faite des jeux vidéo en classe et du type de jeux utilisés, notamment la proportion de *serious games* et de jeux vidéoludiques. Peut-on supposer que le jeu vidéo se pose comme un support supplémentaire permettant ponctuellement de travailler une compétence précise, mais devant s'inscrire dans un ensemble plus large, comme le soutient Quinche qui expliquait l'importance de lier l'utilisation du jeu vidéo avec d'autres types de documents et de comparer leur contenu respectif pour favoriser le développement de l'esprit critique (2019, p.3) ? En effet, plus de 70% des utilisatrices et utilisateurs ne se déclarent pas eux-mêmes comme adeptes des jeux vidéo, ce qui tend à montrer que les enjeux pédagogiques propres à ce média sont plus déterminants pour les enseignantes et les enseignants qu'une popularisation des jeux vidéo. Les utilisatrices et les utilisateurs emploieraient donc les jeux vidéo en classe pour leurs qualités intrinsèques plutôt que par influence de la société et de la culture de masse.

3.2.2 A quoi on joue ?

La définition du jeu vidéo lors de cette étude englobe les *serious games* et les jeux vidéoludiques. Cependant, cet état de fait aurait sans doute pu être précisé aux participantes et participants.

Il aurait fallu apporter au questionnaire une précision de la différence entre jeux ludo-éducatifs et jeux sérieux. Plusieurs personnes ont précisé ne pas être certaines de ce qui était entendu par *jeux vidéo*.

« Il me semble qu'il faudrait définir ce que vous entendez par "jeu vidéo" parce que la limite n'est pas très claire. Est-ce que Go Math, Ecole 7, Kahoot sont des "jeux vidéo" ? »

Comme le souligne ce commentaire, on peut se demander si la conception du questionnaire n'a pas orienté les réponses et que plusieurs participant·e·s se sont donc placés dans l'axe 2 (*non-utilisatrices et non-utilisateurs*), ne considérant pas les jeux ludo-éducatifs comme des jeux vidéo.

Il semble cependant, au vu des jeux utilisés par les utilisateurs et utilisatrices et certains commentaires comme celui ci-dessous, que la plupart des participant·e·s ont considéré les jeux ludo-éducatifs comme des jeux vidéo.

« J'ai répondu à votre questionnaire en considérant comme "jeux vidéo" des jeux simples comme sur le site de More! pour l'anglais, ou les jeux de Quizlet. Je n'ai jamais utilisé des jeux type "jeux de console" dans mon enseignement. »

D'après cela, on peut observer que la plupart des jeux utilisés sont des jeux ludo-éducatifs, comme en témoigne ce tableau. Les utilisatrices et utilisateurs se servant de *serious games* semblent également se tourner vers les jeux ludo-éducatifs plus souvent qu'à l'inverse.

Quel type de jeux favorisez-vous ?

9 réponses

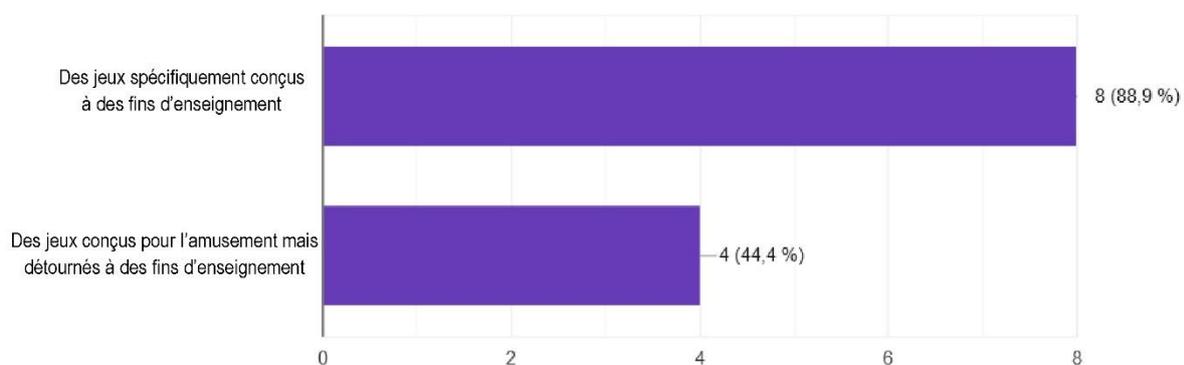


Figure 3 : Types de jeu

La présence de jeux vidéo dans les moyens d'enseignement officiels, accessibles depuis le site du PER, a peut-être favorisé l'utilisation de ces derniers. La plupart de ces jeux sont en effet des jeux ludo-éducatifs, conçus dans un but précis d'enseignement et répondant aux objectifs du plan d'étude.

Bien que la motivation des utilisatrices et des utilisateurs ne semble pas être d'ordre injonctif (seul 10% des enquêté·e·s disent faire appel au jeu vidéo car il est mentionné dans le PER), la mention de jeux vidéo issus des MER est récurrente, et notamment dans les disciplines linguistiques et scientifiques. Nous reviendrons plus tard sur ces aspects.

3.2.3 Une motivation pour les élèves

Le facteur motivationnel reste au cœur du débat en ce qui concerne le jeu vidéo. L'engouement pour les jeux vidéo est lié au plaisir que peuvent éprouver les joueurs lorsqu'ils jouent. L'idée du jeu est de récupérer au profit de l'apprentissage cette capacité intrinsèque des jeux vidéo à engager les joueurs (Sutter Widmer et Szilas, 2017, p.266).

Les utilisatrices et utilisateurs jurassiens qui ont répondu au questionnaire montrent que l'attraction des élèves pour les jeux vidéo était réelle et qu'ils/elles comptaient également dessus pour générer de la motivation à l'égard de certaines tâches. Une personne répond notamment que :

« Le jeu en général favorise l'implication dans la tâche demandée, pour certains élèves encore plus fortement lorsqu'un écran est utilisé. »

Le jeu vidéo permet également de dépenibiliser certaines tâches, comme les révisions, qui sont plusieurs fois mentionnées en exemple par les utilisatrices et les utilisateurs.

A contrario, on peut trouver dans les commentaires l'exemple d'une enseignante ou d'un enseignant inquiet de la diminution de la motivation des élèves pour l'école à cause des jeux vidéo :

« Dommage que ce questionnaire ou cette réflexion ne parle pas de la baisse de l'attention en classe et de l'apparition de troubles (entre élèves) depuis que les enfants jouent trop aux jeux vidéo. »

Il semble important d'apporter cette nuance, car même s'il est utilisé au sein de la classe, le jeu vidéo peut susciter la controverse. De plus, la motivation des élèves dépend peut-être d'une question de dosage, comme nous l'indique cet autre commentaire.

« L'informatique est un outil qui fait partie de ma pratique en classe et qui est familier pour les élèves et plus on l'utilise comme un outil, plus il perd l'attrait qu'il a pour les élèves. »

Mons, Tricot et Chesné (2020) mettent d'ailleurs en garde, dans le rapport du Cnesco, contre une trop grande confiance en l'engouement des élèves pour le numérique, prenant les *serious games* comme exemple :

(...) le fait qu'un outil plaise ou donne envie aux élèves n'entraîne pas nécessairement une amélioration de l'engagement réel de l'élève dans l'activité scolaire proposée. Pour être motivé, il faut en effet croire que l'on est capable d'apprendre et de mettre en œuvre l'activité proposée. Par exemple, l'effet des jeux sérieux (serious games) sur la motivation des élèves est en moyenne nul : il y a en effet une certaine naïveté à croire que les élèves comparent seulement le jeu à une situation analogue de classe sans le recours au numérique ; ils comparent aussi les jeux sérieux aux « vrais » jeux vidéo qu'ils connaissent, et dans ce cas, la comparaison est défavorable aux jeux sérieux. (p.67)

Des propos rejoint par Leguay (2017), mettant en avant que les enfants différencient les phases d'apprentissage et de jeu et qu'il peut être contre-productif d'intégrer des jeux vidéo en classe, les élèves se détournant d'un cadre scolaire s'appropriant un de leur loisir.

Si l'aspect motivationnel est donc important dans le choix des utilisatrices et des utilisateurs d'intégrer les jeux vidéo à leur enseignement, qu'en est-il de l'aspect didactique ?

3.2.4 Des compétences propres à un média unique en son genre ?

Les avis sont partagés quant à l'utilité du jeu vidéo par rapport à d'autres médias. Les utilisatrices et les utilisateurs semblent indiquer que le jeu vidéo, bien que favorisant les apprentissages s'il est bien utilisé, n'est pas un outil exceptionnel ou irremplaçable.

Si la quasi-totalité des utilisatrices et utilisateurs (78 %) reconnaît qu'il est important de former les élèves aux nouvelles technologies comme le jeu vidéo, le média est plutôt décrit comme un outil pratique au potentiel intrinsèque et offrant des possibilités, comme le retour direct sur ses choix ou l'immersion plus que comme un objet d'apprentissage à part entière. Cet aspect est souligné par Quinche (2019), qui déclare que *« l'un des éléments nécessaires consiste à proposer des activités complémentaires au jeu (débat, discussions, recherches), à ne pas considérer que le jeu se suffit à lui-même »* (p.3). Même si les apports didactiques ne sont pas remis en cause, un commentaire nous dit :

« (...) L'éducation au MITIC ne passe pas forcément par des jeux et l'on peut réaliser les objectifs du PER sans passer par les jeux. L'informatique est un outil qui fait partie de ma

pratique en classe et qui est familier pour les élèves (...) »

Néanmoins, la notion d'autonomie et d'autocorrection apparaissent régulièrement dans les commentaires des utilisatrices et des utilisateurs comme étant des compétences transversales travaillées par le biais du jeu vidéo. Ceci rejoint à nouveau les propos de Quinche (2019) : « *Les jeux peuvent être utilisés sous des angles divers et travailler des compétences disciplinaires, mais aussi transversales : communication (orale, écriture, création de tutoriels), compétences médiatiques : réutilisations d'images ou de captures d'écran, collaboration (jeu en équipes), stratégies d'apprentissage (recherches d'infos sur le jeu)* » (p.4). Ces compétences transversales, idéalement portées par le jeu vidéo, se transfèrent d'un média à l'autre et permettent aux élèves de les réinjecter dans d'autres apprentissages.

3.2.5 Une prédominance des langues et des sciences

Quand on interroge les utilisatrices et les utilisateurs sur les jeux dont ils se servent en classe, on obtient donc une majorité de jeux ludo-éducatifs (presque 80 pourcents), parmi lesquels on peut citer des moyens d'enseignement romands, comme les jeux proposés par *More !* et *Junior* ou issus de sites consacrés à l'enseignement comme *Math-interactive* ou *Educlasse*. Peut-on déduire de ces informations que les MER des langues 2 et 3 ou de mathématiques sont plus fournis en jeux vidéo ou que ces derniers y sont mieux mis en avant ? Ou alors s'agit-il de disciplines se prêtant particulièrement bien à l'usage de ce média ? Les utilisatrices et les utilisateurs semblent nous donner un début de réponse quand on analyse les disciplines dans lesquelles ils font usage du jeu vidéo.

Choisissez la ou les disciplines dans laquelle ou dans lesquelles s'inscrivait votre usage du jeu vidéo.

9 réponses

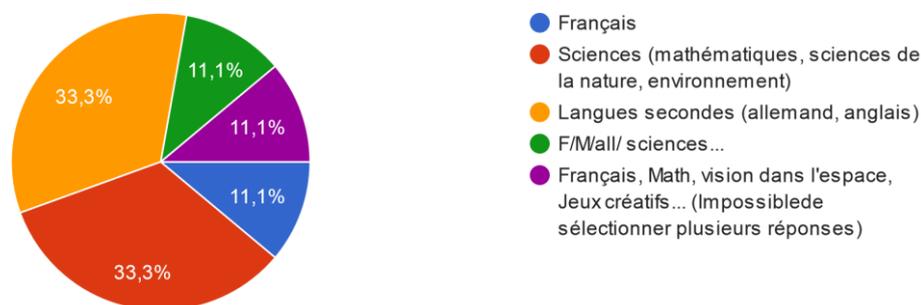


Figure 4 : Disciplines concernées

Cette question ne permettait qu'un seul choix. Il s'agissait d'une erreur de programmation mais néanmoins, le résultat en fut de « forcer » les participants à signifier la discipline principale où elles et ils pouvaient user du jeu vidéo. On peut ainsi observer que les deux disciplines de tête sont bien les sciences et les langues secondes, ce qui tend à confirmer l'hypothèse de disciplines plus enclines à se travailler par le jeu vidéo. Typiquement, les langues secondes et les sciences semblent plus aisément intégrer le média qu'est le jeu vidéo. Ce fait est peut-être dû aux nombreuses phases de révision qu'elles nécessitent (livret, vocabulaire, etc.). Comme indiqué plus haut, le jeu vidéo permet peut-être de dépenibiliser ces phases de répétition, ce qui expliquerait son utilisation plus fréquente dans ces disciplines.

Lors du développement d'un jeu vidéo de type *serious game* spécifiquement dédiée au mathématiques, Sutter Widmer & Szilas (2017) ont observé que des élèves a priori peu confiants, qui ont un sentiment d'efficacité personnelle moindre, semblent bénéficier d'un environnement d'apprentissage interactif et ludique qui fournit des feedbacks immédiats sur chacune des actions menées (p.293). Ce qui confirme une forme d'efficacité dans le domaine

des mathématiques.

Concernant les langues secondes, il est important de faire le lien avec la littératie médiatique multimodale évoquée auparavant, que Lebrun et Lacelle (2011, pp.2-3) décrivent comme la capacité à recevoir, décoder, analyser et produire des messages issus de divers médias. Si dans le cadre de la langue maternelle, le jeu vidéo n'est pas beaucoup utilisé, il est envisageable que le transfert d'une littératie numérique multimodale par le biais du jeu vidéo permette à l'élève d'accéder plus facilement aux codes langagiers d'une nouvelle langue. Oberson (2017) mentionne notamment les facteurs d'immersion linguistique et d'apprentissage contextualisé, apportés par les jeux vidéo, notamment lorsque les élèves jouent dans une langue étrangère. Le contexte du jeu stimule alors le niveau de langue de l'apprenant·e. Le témoignage suivant aborde justement les avantages dus à cet apprentissage contextualisé.

« Apprendre sans s'en rendre compte, utilisation d'un savoir dans un contexte hors cadre mais familier. »

3.2.6 Une aide pour les élèves en difficultés

Le jeu vidéo semble également trouver sa place en tant que moyen de compensation pour des élèves en difficulté, notamment pour entrer dans une tâche. Le graphique ci-dessous nous montre que plus de la moitié des utilisatrices et des utilisateurs ont utilisé ce média pour répondre à un besoin pédagogique particulier.

Avez-vous utilisé le jeu vidéo comme un outil de différenciation pour un élève en difficulté face à un apprentissage ?

9 réponses

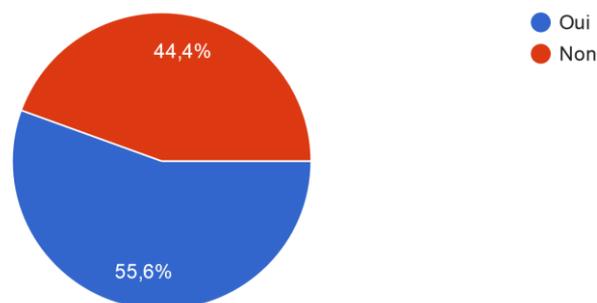


Figure 5 : Le jeu vidéo comme outil de différenciation

Un passage dans les commentaires nous permet d'en apprendre plus. Les jeux vidéo, de par leur nature interactive et immersive, semblent être un support idéal pour des élèves à apprentissage plus lent ou allophones ainsi qu'une alternative pour des élèves souffrant d'une motricité fine déficiente. Ceci fait écho à l'article de Sutter Widmer et Szilas (2017), qui nous apprend que les jeux vidéo permettent aux élèves d'accorder de la valeur aux tâches d'apprentissage et de percevoir leurs chances de réussite. Ces deux facteurs étant les plus importants de la motivation à apprendre chez les élèves (pp.268-269).

Est-ce là une caractéristique propre au jeu vidéo ? Harrar, Pérez-Bellido, Pitt, Stein et Spence théorisent en 2014 qu'une pratique modérée du jeu vidéo a cela de spécial qu'elle permet aux enfants atteints de troubles dyslexiques de travailler leur attention et leur temps de réaction et par conséquent, apprendre à lire plus efficacement. Une caractéristique qui, selon les auteurs, ne se retrouve pas (ou peu) dans d'autres formes médiatiques.

Entre atouts pédagogiques et facteur de motivation, il semble que le jeu vidéo fasse désormais partie de l'arsenal contre les troubles de l'apprentissage, principalement en donnant du sens

aux tâches d'apprentissage et en permettant à l'élève de percevoir ses chances de les accomplir.

Bien que les mathématiques et les langues fassent la part belle au jeu vidéo, il est également mentionné de manière plus ponctuelle dans d'autres disciplines, comme l'Histoire, la géographie et l'environnement. En se référant aux commentaires, on peut toutefois noter que cet usage s'inscrit le plus souvent dans une logique de répétition et de mémorisation.

Que ce soit pour ses avantages intrinsèques ou comme moyen d'aider un élève ou une élève en difficulté, le jeu vidéo semble avoir trouver une place dans les salles de classe. Même si son utilisation ne fait pas l'unanimité, un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants semble tirer profit de l'attrait que les enfants peuvent manifester à son égard tout en extrayant de ces mécaniques de jeu un véritable bonus pédagogique.

3.3 On ne joue pas (Axe 2)

Si l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement semble convaincre une partie du corps enseignant dans le canton du Jura, la majorité (70 %) des personnes ayant répondu se place dans la catégorie des *non-utilisatrices* et *non-utilisateurs*. La deuxième partie de cette analyse s'intéresse ainsi aux représentations vis-à-vis des jeux vidéo dans l'enseignement qu'ont les enseignant·e·s qui ne s'en servent pas. Les différentes rubriques aborderont ainsi les catégories de potentielles motivations (si elles existent) et d'obstacles décrites dans la méthodologie. Pour ce faire, cette rubrique exploite les données recueillies dans la partie du questionnaire liées à l'axe 2.

3.3.1 Un facteur de motivation

Le jeu vidéo peut-il être motivant pour les élèves ? 81% des non-utilisatrices et non-utilisateurs pensent que oui. Les commentaires des participant·e·s y voyant un potentiel motivateur pour les élèves révèlent un certain nombre de facteurs d'intérêt. Les commentaires nous offrent ainsi quelques pistes de réflexion en mentionnant cet aspect motivateur.

« (...) le jeu vidéo lui-même peut être une source de motivation extrinsèque. L'essentiel est que l'élève s'approprie le savoir véhiculé par ce jeu vidéo. Il est possible que des élèves aiment la tâche à cause du jeu vidéo, mais ne retiennent pas le contenu visé. »

Certaines non-utilisatrices et certains non-utilisateurs reconnaissent le facteur intrinsèquement motivant des jeux vidéo pour les élèves. Plusieurs commentaires nous disent notamment que la tâche visée, quelle qu'elle soit, peut être amenée par le jeu vidéo dans le but de la rendre attrayante pour l'élève. Cette attrait motivateur est en effet récurrent dans les représentations liées au jeu vidéo, comme l'indiquent Sutter Widmer et Szilas (2017), qui déclarent :

(...) l'orientation de l'intérêt, selon qu'il porte sur le jeu, le contenu d'apprentissage, ou les deux à la fois, semble avoir une influence prépondérante sur le degré d'engagement cognitif et la qualité de l'expérience de jeu des joueurs-apprenants. Par ailleurs, à moins d'un intérêt complètement absent, voire d'une attitude négative envers l'activité proposée, qui rend très difficile tout engagement et persistance, la nature de l'environnement d'apprentissage et la qualité de l'interaction entre l'apprenant et cet environnement est susceptible de faire naître en cours de jeu un intérêt grandissant pour l'activité, même si au départ celui-ci était faible, et conduire à l'engagement cognitif et émotionnel des intéressés (pp. 268-269).

Les élèves se mettraient plus facilement au travail grâce au jeu vidéo, un média qui leur est à la fois familier et agréable et qui les pousseraient à fournir naturellement plus d'efforts. De plus, une grande majorité (85 %) des non-utilisateurs ou non-utilisatrices semble approuver

que les élèves, familiarisés avec les codes du jeu vidéo, seront susceptibles d'y voir un intérêt dans le cadre scolaire. Ce qui semble souligner que l'outil jeu vidéo peut être une source de motivation extrinsèque, ce dont les enseignantes et les enseignants sont conscients.

3.3.2 Une nécessité pédagogique et éducative

La plupart des non-utilisatrices et non-utilisateurs (65%) ont répondu que la mention des jeux vidéo dans le PER fait qu'ils devraient être utilisés en classe. Cependant, l'éducation au numérique ne passe pas forcément par le jeu vidéo, selon les réponses des participant-e-s. Comme en témoigne ce commentaire :

« On n'a déjà pas beaucoup de temps pour faire tout ce qu'on doit. Si en plus on en perd à faire en 20 minutes ce qui pourrait être fait en 10 (...) si on nous fournit un jeu qui travaille tel ou tel objectif en un temps minimal et qui est efficace, je le mettrai sûrement en œuvre. Sinon, c'est intégrer des TICE pour en intégrer. »

Pour 57 % des non-utilisatrices et des non-utilisateurs, une technologie nouvelle ne doit pas nécessairement être didactisée dans le cadre de l'école. Cependant, il apparaît, semble-t-il, un souci chez les enseignant-e-s de s'adapter à l'ère actuelle et aux pratiques modernes, qui sont décrites et théorisées dans le PER. Quinche (2019) souligne que les médias numériques comme le jeu vidéo sont des éléments présents dans la vie quotidienne des élèves et qu'il est du rôle de l'école de développer chez eux un esprit critique vis-à-vis de ces médias. D'ailleurs, pour la moitié des non-utilisatrices et des non-utilisateurs questionnés, le fait que les élèves aient régulièrement accès au jeu vidéo dans leur vie privée est un facteur à prendre en compte dans leur intégration en classe. On peut dès lors présupposer d'une préoccupation chez une partie du corps enseignant de l'impact que peuvent avoir les jeux vidéo sur les élèves. Les aborder et les utiliser dans l'environnement contrôlé qu'est l'école leur permettrait de développer une relation saine et critique à leur encontre. L'école pourrait jouer ce rôle de guide pour les élèves dans leur consommation personnelle de jeux vidéo.

Le PER se verra bientôt étoffé d'une nouvelle discipline informatique et certains commentaires démontrent la conscientisation chez les enseignantes et les enseignants du potentiel du jeu vidéo en tant qu'outil d'enseignement, comme le montre ici un commentaire :

« Avec l'arrivée de la nouvelle éducation numérique les élèves seront mêmes amenés à créer un jeu vidéo, notion de programmation et d'algorithme en lien avec la science informatique. »

3.3.3 Un potentiel didactique et transversale

De prime abord, le questionnaire révèle un véritable intérêt didactique pour le jeu vidéo de la part des non-utilisatrices et des non-utilisateurs.

66 % des non-utilisatrices et des non-utilisateurs semble agréer au fait que le jeu vidéo propose des mécanismes d'enseignement-apprentissage uniques et permet aux élèves de mettre en place des stratégies propres à ce média. La plupart des non-utilisatrices et non-utilisateurs semblent reconnaître des atouts didactiques au jeu vidéo, mais semble aussi consciente qu'il est de mise d'étudier et d'avoir du recul sur ces éléments didactiques dans le but d'éviter des pièges ou des raccourcis.

Quinche (2019) déclare que pour rendre l'utilisation d'un jeu efficace et pertinente, une réflexion se doit d'être faite sur différents niveaux, comme les modalités de transmission des savoirs, le ou les parcours possibles d'apprentissage, la gradation des niveaux de difficulté, l'équilibre entre les aspects ludiques et éducatifs, les modalités et objectifs de collaboration et de coopération, les moyens de favoriser la verbalisation et la métacognition, le degré d'autonomie laissée au joueur/ à la joueuse, les modalités d'évaluation du joueur, mais aussi du jeu lui-même, les feedbacks au joueur/ à la joueuse, les compléments à apporter au jeu sous d'autres formes (documents, textes, films, exercices ..). Tous ces éléments se doivent d'être évalués avant de proposer l'intégration d'un jeu vidéo à son enseignement (p.2).

Des attraits didactiques mentionnés par les enseignantes et les enseignants, qui tendent à

prouver une réflexion des participantes et des participants sur les atouts du jeu vidéo. Ce commentaire mentionne notamment la notion de progression, illustrant le souci des enseignantes et des enseignants de penser correctement l'intégration des jeux vidéo dans l'enseignement :

« À moins que le jeu aille vite et que l'on puisse passer plusieurs niveaux gradués rapidement. L'élève doit se concentrer sur la tâche et non pas y rester juste pour ne pas continuer ses fiches. »

C'est principalement le développement de capacités liées au réflexe, à la coordination, la vision d'ensemble d'une situation-problème, la créativité, l'anticipation et la rapidité de décision et de réaction qui sont mentionnées par les non-utilisatrices et non-utilisateurs comme des compétences potentiellement développées par le jeu vidéo. Le jeu vidéo semble donc être perçu comme un moyen de se perfectionner et d'améliorer ses compétences, en faisant de meilleurs scores, par le biais de capacités transversales. Cette constatation nous amène à nouveau à voir le jeu vidéo comme la brique d'un édifice, une partie d'un logiciel pédagogique plus grand s'inscrivant tout au long du processus d'apprentissage de l'élève.

Comme déjà mentionné par les utilisatrices et utilisateurs, l'utilisation du jeu vidéo pour venir en aide à des élèves en difficultés d'apprentissage est également abordée par les non-utilisatrices et non-utilisateurs. Ce sont principalement les notions de valorisation et d'estime de soi qui sont mises en avant dans les commentaires, rejoignant les propos de Szilas (2017) qui constate que l'introduction du jeu vidéo peut replacer certaines catégories d'élèves, qui sont en situation d'échec avec la pédagogie classique, dans un contexte positif pour eux et qu'ils maîtrisent.

3.3.4 Une intégration chronophage

« Installer un jeu vidéo en classe demande du temps, des connaissances. C'est chronophage. »

Ce commentaire d'une non-utilisatrice ou d'un non-utilisateur nous amène aux différents obstacles d'ordre matériel qui jouent encore dans l'introduction et l'utilisation des jeux vidéo dans les salles de classe.

Si l'on applique les propos de Quinche (2019) sur la réflexion à apporter à tout jeu vidéo que l'on souhaite impliquer dans son enseignement, cela peut sembler être un lourd investissement, dont les enseignantes et les enseignants semblent être conscients. Pour l'auteure, il s'agit en effet d'un effort de visualisation et de planification important afin d'assurer aux élèves d'atteindre les objectifs visés et d'intégrer le média dans un ensemble de séquences pédagogiques cohérentes (p.2). L'article mentionne également les difficultés propres au *serious game*, avec notamment les limites d'âge des jeux vidéo, qui dépassent souvent celle des élèves dans les classes primaires, ou sur le prix des jeux vidéo commerciaux, qui peut s'avérer élevé. Mais le jeu vidéo, pour la plupart des non-utilisatrices et non-utilisateurs de cette étude, semble surtout représenter une forte implication en termes de connaissances et de maîtrise du sujet.

Trouvez-vous que l'utilisation du jeu vidéo en classe nécessiterait des compétences spécifiques importantes pour être mis en œuvre efficacement ?

21 réponses

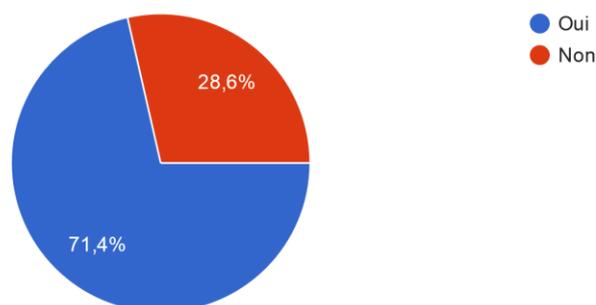


Figure 6 : Besoin de compétences spécifiques

42% des participant-e-s trouvent que cet investissement serait trop chronophage par rapport à d'autres outils numériques, comme en témoigne ce commentaire :

« L'idée des jeux vidéo est bonne. Encore faut-il avoir un jeu qui permette d'atteindre des objectifs en pas plus de temps que les autres outils à disposition. »

Ce sont 71% d'entre eux qui estiment devoir disposer de compétences spécifiques pour se servir du jeu vidéo comme moyen d'enseignement. Peut-être les non-utilisatrices et les non-utilisateurs ne se sentent-ils pas suffisamment formés pour cela et s'en tiennent-ils à des outils qu'ils ou elles maîtrisent.

3.3.5 Un environnement peu favorable

Pour reprendre Oberson (2017), le jeu vidéo souffre d'une mauvaise réputation dans le milieu scolaire genevois, où il est souvent identifié comme un passe-temps addictif et improductif, tant par les directions que par les parents d'élèves. Dans de nombreux cas, il est ainsi difficile pour les enseignantes et les enseignants désireux de s'en servir de justifier leur choix. Qu'en est-il dans le canton du Jura ?

Les réponses des non-utilisatrices et des non-utilisateurs sont divisées. Pour 60% d'entre eux-elles, le jeu vidéo n'est pas qu'un simple moyen d'amusement mais peut être considéré comme un outil d'apprentissage. Ce postulat ne fait donc pas l'unanimité, même si une grande partie des enseignantes et des enseignants participants semblent ouvert à cette possibilité. En outre, les commentaires nous en apprennent plus sur ces réticences, liées à l'image du numérique et du jeu vidéo dans la société.

« Je n'utiliserais pas les jeux vidéo en classe. Je trouve que ce sont des jeux trop addictifs, que ce soit pour la maison ou pour l'école. Mais objectivement, je pense qu'ils seraient un bon moyen d'entrer dans les apprentissages. »

La retenue des enseignantes et des enseignants semble ici d'ordre culturelle. Il s'agit d'une préoccupation majeure et d'un des principaux freins à l'utilisation du jeu vidéo comme moyen d'enseignement. Si les dangers liés au numérique et au jeu vidéo sont bien réels et les addictions problématiques, la réticence provient surtout d'une représentation particulière du média dans l'esprit de tout un chacun.

Considéré comme un objet purement récréatif et relativement récent, le jeu vidéo n'est souvent

pas considéré comme un outil et n'a pas sa place à l'école. Une méconnaissance peut-être accentuée par le fait que la grande majorité des non-utilisatrices et des non-utilisateurs ont précisé ne pas jouer eux-mêmes aux jeux vidéo.

3.3.6 Je n'y avais jamais pensé !

La principale raison des non-utilisatrices et des non-utilisateurs de ne pas se servir du jeu vidéo dans leur enseignement est simplement un manque de considération pour le sujet. Non pas que les participantes et les participants détestent ou méprisent le jeu vidéo, mais plutôt qu'ils ou elles n'en sont pas consommateurs ou consommatrices et ne sont pas familiers ou familières du milieu du jeu vidéo ni de ses codes. Le rapport des non-utilisatrices et non-utilisateurs est donc ambivalent. D'un côté, une pression vient des élèves qui manifestent globalement un engouement pour les jeux vidéo et, par conséquent, de leurs besoins pédagogiques. De l'autre, les représentations et les craintes (justifiées ou non) que peuvent avoir la société, les parents et les institutions vis-à-vis du même média.

Aviez-vous déjà envisagé le jeu vidéo dans votre enseignement avant ce questionnaire ?

21 réponses

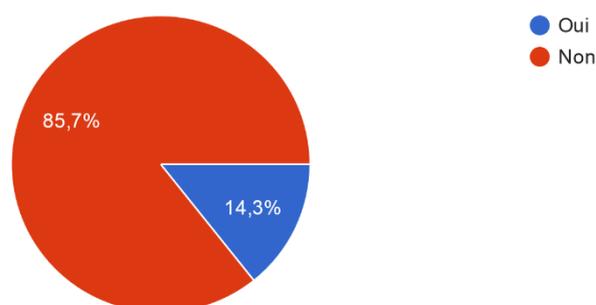


Figure 7 : Considération des participant·e·s pour le média

Il est intéressant de remarquer que malgré cette distance apparente, les enseignantes et les enseignants non-utilisateurs semblent faire montre d'un intérêt pour ce média, particulièrement pour son potentiel pédagogique. Comme peuvent en témoigner certains commentaires :

« Le jeu vidéo peut être envisagé et être positif puisque les élèves en connaissent les codes. Mais pour des élèves qui passent déjà tout leur temps libre (et parfois leurs nuits) à y jouer, il ne me semble pas pertinent d'en rajouter une couche. »

« Je suis favorable à l'utilisation du jeu vidéo pour motiver les élèves par moments ou aider ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage mais je trouve que ce serait dommage, voire dommageable qu'ils prennent trop de place dans la vie des élèves, étant donné qu'ils y sont déjà beaucoup confrontés dans le privé et que ces jeux peuvent créer de la dépendance. »

Ces témoignages dépeignent ici une bonne volonté de la part d'une grande partie du corps enseignant, mais nuancée pour la plupart du temps par un manque d'appel pour ce média. Peut-être est-ce dû à un manque de connaissance ou de formation sur le sujet. Car le lien que font les enseignantes et les enseignants entre apprentissage et jeu est fréquemment mentionné par les enquêté·e·s et ne reflète pas une opposition à l'usage du jeu vidéo dans l'enseignement.

Au contraire, la plupart des non-utilisatrices et des non-utilisateurs semble ouverte à son implantation mais dans de bonnes conditions. En prenant en compte que 85% des non-utilisatrices et des non-utilisateurs n'avaient pas envisagé l'utilisation du jeu vidéo en classe avant de participer à cette étude, il semblerait que pour les enseignantes et les enseignants jurassiens ayant répondu, l'absence de jeu vidéo ne signifie pas le mépris ou la frayeur mais bien plus d'un manque de visibilité des qualités inhérentes à ce média ou des moyens d'en faire usage en classe.

Conclusion

Contrairement aux idées reçues, les sentiments qu'inspirent le jeu vidéo aux enseignantes et aux enseignants ne semblent pas être négatifs ou se résumer à de la méfiance.

On réalise rapidement qu'une véritable réflexion s'est effectuée et s'effectue toujours.

Si, de prime abord, le pronostic s'avérait défavorable quant à l'usage fait du jeu vidéo en tant qu'outil d'enseignement, les résultats de l'enquête ont de quoi surprendre. En effet, on peut observer, malgré une utilisation réduite et quelque peu confidentielle de ce média, des avis réfléchis, objectifs et même favorables tant au niveau d'une utilisation effective que dans les représentations liées aux jeux vidéo. Au final, là où pouvaient être attendues une forme de mépris ou une réticence « traditionnelle » du corps enseignant, on peut voir une considération et même un certain engouement pour le jeu vidéo. Les enseignantes et les enseignants du canton du Jura semblent dans leur majorité avoir saisi l'importance qu'a, petit-à-petit, pris le jeu vidéo dans la vie des élèves, et, ce constat fait, ont réalisé le potentiel de ce nouveau média.

L'utilisation en tant que telle du jeu vidéo comme moyen d'enseignement s'est avérée plus fréquente que ce qui était attendu initialement. En effet, près d'un tiers des personnes ayant répondu à l'enquête déclare se servir du jeu vidéo dans son enseignement. Et parmi ce tiers, le sentiment général ne se résume pas un simple transfert des apprentissages sur un nouveau support mais la tendance est à une exploitation didactique des caractéristiques propres à ce média (autoévaluation, autorégulation, multimodalité, etc.). Ayant rejoint la boîte à outils des moyens d'enseignement officiels ou non-officiels, les jeux vidéo se répandent dans le milieu scolaire et suscitent l'intérêt de nombreuses professionnelles et de nombreux professionnels. Ainsi, la part d'utilisateurs et d'utilisatrices du jeu vidéo pourrait encore s'agrandir en considérant explicitement l'usage des jeux ludo-éducatifs (qu'une partie des participant·e·s n'a pas considéré comme des jeux vidéo), qui s'avèrent être la forme la plus répandue de jeux vidéo usitée au sein des classes.

Les enseignantes et les enseignants qui n'utilisent pas le jeu vidéo dans leur pratique en reconnaissent également les atouts et les limites, le plus souvent sans a priori négatif.

Les enseignantes et les enseignants font preuve d'une réflexion complète et, la plupart du temps, le manque d'utilisation de ce média tient plus à une méconnaissance ou un manque de visibilité du sujet qu'à un mépris institutionnel ou personnel. Une part non négligeable des commentaires tirés du questionnaire dépeint ainsi la curiosité et l'intérêt d'enseignantes et d'enseignants pour un média qu'ils n'avaient pas envisagé auparavant comme un outil d'enseignement.

Cette étude ayant été conçue en considérant les pratiques effectives comme rares, voire inexistantes dans le canton du Jura, il serait intéressant de se pencher plus en détail sur l'usage du jeu vidéo compte tenu qu'il s'avère plus fréquent que prévu. Afin d'approfondir les connaissances sur l'utilisation du jeu vidéo dans l'enseignement, la recherche pourrait s'orienter sur la mise en place, les motivations ou encore les intérêts des enseignantes et des enseignants. Détailler les disciplines, les tâches, les objectifs ou les apprentissages travaillés par les jeux vidéo serait également un champ d'action approprié à une recherche plus poussée.

Dans cette optique, il serait intéressant d'analyser et mesurer l'impact de telles pratiques sur les élèves (dans un cadre régulier ou en tant qu'outil de différenciation) et sur les mécanismes d'apprentissage.

Il serait à ce titre concordant de prendre en compte l'utilisation par les enseignantes et les enseignants des jeux ludo-éducatifs en les considérant comme des jeux vidéo (dont ils englobent toutes les composantes). Selon moi, le jeu vidéo est un support qui a beaucoup à offrir en tant que moyen d'enseignement, notamment en termes de différenciation. Ce média particulièrement immersif permet de travailler des capacités transversales et d'engager la métacognition des élèves d'une manière unique. Pour poursuivre dans cette voie, une recherche active sur le terrain, en développant par exemple un jeu vidéo avec le concours des élèves (au cours d'un projet) permettrait d'identifier plus précisément les effets de l'usage de ce média sur les compétences des apprenantes et des apprenants.

Pour conclure, la bonne volonté et le degré élevé d'analyse de la part des enseignantes et enseignants jurassiens vient infirmer le préavis négatif à l'origine de cette enquête. Les représentations qu'ont les professionnelles et professionnels de l'éducation quant aux jeux vidéo sont étonnamment positives et ces mêmes professionnelles et professionnels semblent avoir saisi le potentiel didactique de ce média, que l'on pourrait imaginer comme antagoniste de l'école. En témoigne une pratique effective plus fréquente que ce que l'on pouvait anticiper. Il semblerait que le jeu vidéo fasse son chemin dans les pratiques enseignantes mais également dans les mentalités et les logiciels de pensée des actrices et des acteurs qui font vivre cette profession en constante évolution et remise en question.

Annexes :

Annexe 1 : Questionnaire

Enseignement et jeux vidéo

Merci à vous de participer à cette enquête. Pour rappel, le sujet en est les liens entre jeux vidéo et enseignement. Ce travail se fait dans le cadre d'un mémoire de Bachelor de la HEP BEJUNE.

Les données issues de vos réponses sont anonymes et ne seront utilisées que dans le strict cadre de ce travail.

Ce questionnaire ne devrait pas vous prendre plus d'une dizaine de minutes. Je vous remercie encore d'accorder un peu de votre temps à cette enquête, surtout en cette période particulière.

Ce questionnaire sera disponible jusqu'au 23 décembre 2020.

Informations personnelles :

Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 40 ans
- Plus de 40 ans

Êtes-vous une femme ou un homme ?

- Une femme
- Un homme

Enseignez-vous dans une ville ou dans un village ?

- Ville
- Village

Dans quel(s) degré(s) ?

- 1-2H
- 3-4H
- 5-6H
- 7-8H

Depuis quand enseignez-vous ?

- Moins de 10 ans
- 10 ans ou plus

Dans quel(s) degré(s) avez-vous enseigné ?

- 1-2H
- 3-4H
- 5-6H
- 7-8H

Avez-vous déjà utilisé le jeu vidéo comme un outil d'enseignement dans votre pratique ?

- Oui
- Non

Si oui ... (Axe 1)

A quelle fréquence utilisez-vous ou avez-vous utilisé le jeux vidéo dans votre pratique ?

- Au moins une fois par semaine
- Plusieurs fois par semestre
- Une ou deux fois dans l'année
- Une ou deux fois exceptionnelles dans votre enseignement

Quel type de jeux favorisez-vous ?

- Des jeux spécifiquement conçus à des fins d'enseignement (jeux pédagogiques)
- Des jeux conçus pour l'amusement mais que vous avez utilisé à des fins d'enseignement (jeux grand public)

Quel(s) jeu(x) ?

.....

D'où viennent les jeux vidéo utilisés dans votre enseignement ?

- Des moyens d'enseignement romands (MORE !, Der Grüne Max, ESPER, etc.)
- De ressources spécialisées dans l'enseignement (sur des sites Internet dédiés à l'enseignement, dans des ouvrages spécialisés, sur les conseils de pairs, etc.)
- De votre vie personnelle (adaptation d'un jeu que vous connaissiez déjà)
- Autre :

Le(s)quel(s) ?

.....

Choisissez la ou les disciplines dans laquelle ou dans lesquelles s'inscrivait votre usage du jeu vidéo.

- Français
- Sciences (mathématiques, sciences de la nature, environnement)
- Langues secondes (allemand, anglais)
- Autre :

Comptiez-vous sur l'attrait potentiel des enfants pour les jeux vidéo en introduisant ce média?

- Oui
- Non

Vos élèves ont-ils manifesté un intérêt particulier pour une tâche demandée grâce à ce média?

- Oui
- Non

Quelle tâche ?

.....

Avez-vous utilisé les jeux vidéo car ces derniers sont mentionnés dans le PER ?

- Oui
- Non

Avez-vous utilisé les jeux vidéo car les enfants doivent être formés aux nouvelles technologies dont ce média fait partie ?

- Oui
- Non

Avez-vous utilisé le jeu vidéo car il permet aux élèves de développer des stratégies que n'offrent pas d'autres supports ?

- Oui
- Non

Lesquelles ?

.....

Avez-vous utilisé le jeu vidéo comme un outil de différenciation pour un élève en difficulté face à un apprentissage ?

- Oui
- Non

Pour quel type de difficultés ?

.....

Êtes-vous personnellement un adepte des jeux vidéo ?

- Oui
- Non

Avez-vous un commentaire, une précision à ajouter ? Vous pouvez l'écrire ci-dessous :

.....

Si non ... (Axe 2)

Pensez-vous qu'un jeu vidéo, utilisé comme outil d'enseignement en classe, puisse motiver les élèves à entrer dans une tâche ?

- Oui
- Non

Quelle tâche ?

.....

Comme beaucoup d'élèves sont régulièrement en contact avec les jeux vidéo et qu'ils en connaissent les codes, pensez-vous qu'ils leur trouvent un intérêt dans un cadre scolaire ?

- Oui
- Non

Comme les jeux vidéo sont mentionnés dans le PER comme outils d'enseignement, pensez-vous qu'ils devraient être utilisés en classe ?

- Oui
- Non

Pensez-vous qu'il soit pertinent d'utiliser des jeux vidéo en classe puisque les élèves y sont régulièrement confrontés dans leur vie privée ?

- Oui
- Non

Pensez-vous que le jeux vidéo permettent aux élèves de développer des stratégies qu'aucun autre média ne propose ?

- Oui
- Non

Lesquelles ?

.....

Pensez-vous que le jeu vidéo puisse être utile pour aider un élève en difficulté à surmonter un obstacle particulier ?

- Oui
- Non

Quel obstacle particulier ?

.....

Trouvez-vous que l'utilisation du jeu vidéo en classe nécessiterait trop de temps et d'investissement par rapport à d'autres outils ?

- Oui
- Non

Trouvez-vous que l'utilisation du jeu vidéo en classe nécessiterait des compétences spécifiques importantes pour être mise en œuvre efficacement ?

- Oui
- Non

Pensez-vous que le jeu vidéo a un but d'amusement et non d'enseignement ?

- Oui
- Non

Pensez-vous qu'une technologie doit être didactisée à partir du moment où elle existe ?

- Oui
- Non

Êtes-vous personnellement un adepte des jeux vidéo ?

- Oui
- Non

Aviez-vous déjà envisagé le jeu vidéo dans votre enseignement avant ce questionnaire ?

- Oui
- Non

Dans quelle(s) disciplines(s) ?

- Français
- Sciences (mathématiques, sciences de la nature, environnement)
- Langues secondes (allemand, anglais)
- Autre :

Avez-vous un commentaire, une précision à ajouter ? Vous pouvez l'écrire ci-dessous :

.....

Lien du questionnaire en ligne :

https://docs.google.com/forms/d/1Nsr6QTeENJMMgbjGIC80riCGhXKVspkSjgSvxyWLOS8/edit?usp=drive_web

Annexe 2 : Message aux directions

Madame, Monsieur,

J'espère que ce message vous trouvera en bonne forme.

Je suis étudiant en troisième année à la HEP BEJUNE. Mon travail de mémoire de Bachelor porte sur les liens entre jeux vidéo et enseignement. Dans le cadre de ce travail, je suis actuellement à la recherche d'enseignant·e·s du canton du Jura pour répondre à un questionnaire en ligne.

Plus les participants seront nombreux, plus les données récoltées seront pertinentes. Je vous serais donc reconnaissant de bien vouloir transférer ce message et le document ci-joint aux enseignants et enseignantes officiant dans votre établissement. Il leur est possible de répondre au questionnaire jusqu'au **23 décembre 2020**.

Je me rends bien compte que la situation actuelle est déjà compliquée et que votre boîte mail ainsi que celles de vos collaborateurs et collaboratrices se voient fort mobilisées. C'est pourquoi je vous suis infiniment reconnaissant de l'attention que vous porterez à ma requête.

Je réitère mes remerciements et vous adresse mes meilleurs messages.

Valentin Rérat
Étudiant de la filière primaire
HEP BEJUNE, Delémont
valentin.rerat@hep-bejune.ch

Annexe 3 : Message aux enseignants

Madame, Monsieur,

Étant étudiant en troisième année à la HEP BEJUNE, j'effectue, sous la direction d'Émilie Schindelholz Aeschbacher, un travail de mémoire de Bachelor portant sur les liens entre enseignement et jeux vidéo. Je suis par conséquent à la recherche de personnes susceptibles de participer à une enquête en ligne.

Cette étude se concentrant sur les enseignant·e·s primaires du canton du Jura, je me permets de solliciter votre participation. Il s'agit d'un questionnaire, d'une dizaine de minutes, dont voici le lien.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe25KPHTxZXqDaHY5wECyQH6qlABbU_E4kM4-u_W6oTEwSGgA/viewform?usp=sf_link

Afin de me permettre d'analyser les données obtenues, le délai de réponse est fixé au **23 décembre 2020**.

Le questionnaire garantit l'anonymisation et la sûreté des données récoltées. Je m'engage à ce que l'usage de ces données se limitent au strict cadre de mes travaux de recherche.

En cette période particulièrement virtuelle, je vous remercie infiniment pour le sacrifice de votre temps et pour votre participation.

Je reste à votre disposition pour toute question ou précision, notamment dans le cas où vous ne seriez pas en mesure de répondre dans le temps imparti. Je suis joignable à l'adresse mail suivante : valentin.rerat@hep-bejune.ch

Je réitère mes remerciements et vous adresse mes salutations les plus sincères.

Valentin Rérat
Étudiant de la filière primaire
HEP BEJUNE, Delémont

Annexe 4 : Abréviations

CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique

DGBL : Digital games-based learning

LMM : Littératie médiatique multimodale

MER : Moyens d'enseignement romands

MITIC : Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication

OFS : Office fédérale de la statistique

PER : Plan d'étude romand

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

UNIL : Université de Lausanne

Références bibliographiques

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : Est-ce bien sérieux ? Analyse des relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2). Repéré à https://www.academia.edu/1127941/BERRY_Vincent_Jouer_pour_apprendre_Est_ce_bien_s%C3%A9rieux_Analyse_des_relations_entre_jeu_vid%C3%A9o_et_apprentissage_La_Revue_Canadienne_de_l'Apprentissage_et_de_la_Technologie_Num%C3%A9ro_37_2_2011
- Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle : Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Berry, V. (2015). *Sociologie des MMORPG et profils de joueurs : pour une théorie sociale de l'activité (vidéo)ludique en ligne*. Paris : Université Paris 13. Repéré à <https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Berry4.pdf>
- Boutin, J.-F. (2012). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir], *Québec français*, 166, pp.46-47. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n166-qf0266/67267ac/>
- Brunel, M., Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5. <https://doi.org/10.7202/1046903ar>
- CIIP. (2010, 2016). PER (Plan d'Etudes Romand). Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), pp.159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Frété, C. (2002). *Le potentiel du jeu vidéo pour l'éducation* [Mémoire, Université de Genève : Faculté de psychologie et sciences de l'éducation]. Tecfa.unige.ch. <http://tecfa.unige.ch/perso/frete/memoire/memoire-cath.pdf>
- Harrar, V., Tammam, J., Pérez-Bellido, A., Pitt, A., Stein, J., & Spence, C. (2014). Multisensory integration and attention in developmental dyslexia. *Current Biology*, 24(5), pp.531-535. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960982214000621>
- Heriard Dubreuil, B. (2006). Questionner nos représentations. *Revue Projet*, 6(6), pp.74-74. <https://doi.org/10.3917/pro.295.0074>
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). La littérature médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch*, 2, pp.1-17. Repéré à https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- Lebrun, M., Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littérature médiatique critique. *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, 3, pp.205-224. Repéré à https://www.academia.edu/5561327/D%C3%A9velopper_la_comp%C3%A9tence_%C3%A0_la_lecture_et_%C3%A0_l'expression_multimodales_gr%C3%A2ce_%C3%A0_une_didactique_de_la_litt%C3%A9rature_m%C3%A9diatique_critique
- Lebrun, M., Lacelle N. & J.-F. Boutin (éds.) (2012). *La littérature médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal : Presses de l'Université du Québec (PUQ).

- Mons, N., Tricot, A. & Chesné, J.-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : rapport de synthèse*. Cnesco. Repéré à [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/Numerique Dossier de synthese du Cnesco.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/Numerique_Dossier_de_synthese_du_Cnesco.pdf)
- Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. Londres : British Council. Repéré à [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607_Information and Communication WEB ONLY FINAL.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607_Information_and_Communication_WEB_ONLY_FINAL.pdf)
- Perret, L. (2018). Le jeu vidéo et le serious game sont-ils légitimes dans l'enseignement de la littérature en France?: une perspective historique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050937ar>
- Puidoyeux, C. (2015). Histoires de toujours et médias d'aujourd'hui : questions de hiérarchie et de légitimité. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047790ar>
- Quinche, F. (2019). Enseigner et apprendre avec les jeux vidéo dans une haute école pédagogique ? *Journal de l'association Comenius*, 28, pp.12-15.
- St-Pierre, R. (2006). Ph. D. La conception de jeux vidéo éducatifs, une méthodologie de recherche/création. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.uqam.ca. <https://archipel.uqam.ca/5786/1/D1473.pdf>
- St-Pierre, R. (2010). Des jeux vidéo pour l'apprentissage ? : Facteurs de motivation et de jouabilité issus du game design. *DistanceS*, 12(1), pp.4-26. Repéré à <https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/v12n1b.pdf>
- St-Pierre, R. (2012). Apprendre tout en s'amusant : les jeux vidéo comme vecteur de développement de la littératie médiatique multimodale. *La littératie médiatique multimodale - De nouvelles approches en lecture écriture à l'école et hors de l'école*, pp. 217-227.
- Sutter Widmer, D., & Szilas, N. (2017). Motivation, comportement dans le jeu et expérience de jeu : une relation aux multiples facettes. *Revue des sciences et techniques de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 24(1), pp. 265-297. <https://doi.org/10.23709/sticef.24.1.10>
- Van der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social* (3^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vilatte, J.C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Formation « Évaluation »*. Laboratoire Culture & Communication. Université d'Avignon. Repéré à <https://docplayer.fr/1087684-Methodologie-de-l-enquete-par-questionnaire.html>
- Vincent, R. (2018). *Jouer aux jeux vidéo pour changer l'école ? L'expérience vidéoludique dans le système scolaire français*. Paris : Université Paris 13. Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-1895467/file/Romain_Vincent_Sciences_du_jeu_Jouer_au_jeu_video_pour_changer_lecole.pdf
- Zabban, V. (2012). Retour sur les Game Studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo. *Réseaux*, 173-174, pp.137-176. <https://doi.org/10.3917/res.173.0137>

Références vidéographiques

Atallah, M. in

UNIL Université de Lausanne. (2014, février 11). Jeux vidéo, culture ou abrutissement ? [Vidéo]. YouTube.

Blanchet, A. in

UNIL Université de Lausanne. (2014, février 11). Jeux vidéo, culture ou abrutissement ? [Vidéo]. YouTube.

Leguay, E. in

Geneva Gaming Convention. (2017, octobre 9). Les jeux vidéo, une révolution pédagogique ? - GGC#2017 ? [Vidéo]. YouTube.

Nova, N. in

UNIL Université de Lausanne. (2014, février 11). Jeux vidéo, culture ou abrutissement ? [Vidéo]. YouTube.

Oberson, P. in

Geneva Gaming Convention. (2017, octobre 9). Les jeux vidéo, une révolution pédagogique ? - GGC#2017 ? [Vidéo]. YouTube.

Szilas, N. in

Geneva Gaming Convention. (2017, octobre 9). Les jeux vidéo, une révolution pédagogique ? - GGC#2017 ? [Vidéo]. YouTube.

Vincent, R. in

Geneva Gaming Convention. (2017, octobre 9). Les jeux vidéo, une révolution pédagogique ? - GGC#2017 ? [Vidéo]. YouTube.