Université catholique de Louvain
Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Politiques
Institut Langage & Communication – Pôle Communication

Les pratiques ludiques des enseignants et enseignantes du primaire

Une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles pour éclairer l'intégration d'une dimension ludique aux pratiques d'enseignement

Dissertation doctorale présentée en vue de l'obtention du grade de docteure en Information et Communication par Charlotte Préat

Membres du jury :

Prof. Thibault Philippette (UCLouvain), promoteur et secrétaire du jury
Prof. Sarah Sepulchre (UCLouvain), présidente du jury
Prof. Vinciane Zabban (Université Paris 13), évaluatrice externe
Prof. Pierre Fastrez (UCLouvain), comité d'accompagnement
Prof. Benoît Galand (UCLouvain), comité d'accompagnement
Prof. Cédric Heuchenne (UCLouvain), comité d'accompagnement

Juin 2022

Un grand merci à celles et ceux qui ont parcouru ce bout de chemin à mes côtés …

Thibault Philippette, mon promoteur, qui m'a fait confiance lorsqu'il m'a choisie pour mener cette recherche et tout au long de celle-ci : je te remercie pour ton soutien, si précieux dans mes moments de doute, et d'avoir su me cerner pour être en mesure de me donner les impulsions aux bons moments, celles qui m'ont permis de pas à pas mettre un point final à cette thèse.

Pierre Fastrez, Cédric Heuchenne et Benoît Galand, les membres de mon comité d'accompagnement, qui m'ont suivie durant ces quatre années : je vous suis reconnaissante pour le temps que vous m'avez consacré et vos conseils qui ont stimulé ma réflexion pendant cette recherche. Votre bienveillance m'a permis de la mener sereinement, en toutes circonstances.

Vinciane Zabban, qui a rejoint mon comité mué en jury à la fin de mon parcours doctoral, et Sarah Sepulchre, qui a accepté de le présider : vos regards neufs m'ont beaucoup apporté et je m'estime très chanceuse d'avoir pu bénéficier de vos retours sur mon approche et mon manuscrit.

Les enseignants et enseignantes qui ont contribué à cette recherche, en s'entretenant avec moi durant la phase exploratoire, en répondant au questionnaire et en partageant une année scolaire avec moi. Je remercie tout particulièrement celles et ceux qui ont pris part à l'étude de cas pour leur générosité et leur investissement : malgré la crise sanitaire, vous n'avez pas remis en cause votre participation à la recherche et j'ai pu compter sur vous pour collecter des données auprès des élèves. Sans vous, j'aurais dû y renoncer.

Les acteurs contextuels qui ont répondu à ma sollicitation pour un entretien : nos échanges ont donné naissance à un chapitre qui, je l'espère, ouvrira des perspectives à mes participants et participantes et, plus généralement, à mes lecteurs et lectrices.

Mes collègues du GReMS sans qui ces quatre années n'auraient pas été les mêmes, et ce manuscrit non plus : nos discussions m'ont profondément nourrie et je me suis construite en tant que chercheuse à vos côtés. Lara, Monica, Julia, Arnaud, Camille, Alice, Géraldine, Julie, Valèria et tous les autres de l'École de COMU : un immense merci pour ces beaux moments partagés !

Celles et ceux qui ont relu attentivement ce manuscrit et ainsi atténué la solitude des mois de rédaction : vos retours et nos échanges m'ont permis de l'améliorer pour en publier la meilleure version. Je remercie tout particulièrement Mélanie, qui a accepté de me rejoindre dans cette aventure et s'est révélée être une alliée à part.

Enfin, les trois personnes qui ont été présentes du premier au dernier jour de ce "marathon" : Gaël, mon binôme, nos routes se sont croisées et je suis reconnaissante au destin d'avoir été assez fou pour le permettre ; Lionel, mon amour qui partage ma vie depuis douze belles années, je te remercie du fond du cœur de n'avoir jamais lâché ma main ; Maman, ta force et ton soutien inconditionnel m'ont fait grandir et devenir celle que je suis, aucun mot ne suffirait à exprimer ma gratitude. Me voir à travers vos yeux est ce qui me permet d'avancer et de me dépasser.

Table des matières

Introduction 7
1. L'objet de cette recherche doctorale 7
2. La perspective adoptée dans cette recherche doctorale 9
3. Les objectifs de cette recherche doctorale 11
4. Le plan du présent manuscrit 13
Chapitre I : le jeu dans un contexte d'enseignement 15
1. Une instrumentalisation *a priori* inconcevable 15
2. Une instrumentalisation dont la forme varie 19
2.1. La mise en forme éducative du jeu selon Gilles Brougère et Haydée Silva 19
2.2. Les approches pour concevoir du jeu sérieux selon Julian Alvarez et Damien Djaouti 23
2.3. L'intégration pédagogique de jeux (numériques) selon Margarida Romero 29
2.4. Mise en perspective de ces différentes approches 31
3. L'instrumentalisation à l'aune de la genèse instrumentale 33
3.1. Les principaux concepts de l'approche instrumentale 33
3.2. La genèse instrumentale : instrumentalisation mais aussi instrumentation 35
3.3. Une mobilisation dans le champ des études en éducation 36
3.4. Un possible rapprochement avec les processus caractérisant la médiation 37
4. Les potentiels apports éducatifs du jeu 39
Chapitre II : le protocole de recherche, initial puis adapté 43
1. Le protocole de recherche initial 43
1.1. Les phases de la recherche 43
1.2. Les étapes du terrain 49
2. Le protocole de recherche adapté 50
2.1. Au niveau des étapes du terrain 51
2.2. Au niveau des phases de la recherche 52
Chapitre III : le traitement et l'analyse des données collectées 54
1. La collecte des données exploratoires 54
1.1. Profils des enseignants rencontrés 54
1.2. Déroulement des entretiens 55
1.3. Traitement et analyse des données 55
1.4. Résultats 56
2. La collecte des données au niveau macro 58
2.1. Présentation de l'enquête 59
2.2. Limites de l'enquête 62

2.3. Traitement et analyse des données 64
2.4. Résultats 66
2.5. Cas sélectionnés 72
3. La collecte des données au niveau micro 76
3.1. Déroulement de l'étude de cas 76
3.2. Traitement et analyse des données 82
3.3. Résultats 86
4. La collecte des données au niveau méso 86
4.1. Prise de contact avec les acteurs contextuels 86
4.2. Déroulement des entretiens 87
4.3. Traitement et analyse des données 87
4.4. Résultats 87
Chapitre IV : le jeu sur notre terrain 89
1. Notre interprétation des activités observées 89
1.1. Une réalité éclatée 89
1.2. Une proposition de catégorisation 90
1.3. Premiers constats 97
2. Le point de vue des enseignants sur le jeu 97
2.1. Un moyen d'apprentissage 98
2.2. Une activité plaisante 99
2.3. Une activité impliquant une manipulation d'objets 101
2.4. Une activité sociale 102
2.5. Première mise en perspective 103
3. Le point de vue des élèves sur le jeu 104
3.1. Leur représentation du jeu 105
3.2. Leur perception du jeu en contexte scolaire 110
3.3. Leur appréciation des activités qui leur sont proposées 114
4. Croisement des regards : le nôtre, celui des instituteurs et celui des élèves 118
Chapitre V : l'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement 121
1. Les sources (d'idées) de jeux 121
1.1. Les sites (non) payants 121
1.2. Les réseaux sociaux 122
1.3. Les connaissances ludiques 124
1.4. Les livres 125
1.5. Les formations 126
1.6. Mais aussi … 127

2. Les critères de sélection 129
2.1. Le lien avec la ou les matière(s) enseignée(s) 129
2.2. La gratuité ou le faible coût 130
2.3. L'accessibilité du contenu 133
2.4. La facilité de prise en main 134
2.5. L'attrait personnel 134
3. Les démarches d'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement 135
3.1. Une pluralité de termes 136
3.2. L'identification de deux dynamiques 136
3.3. Une distinction toutefois poreuse 139
3.4. Considérer les actions à un niveau de granularité plus fin 139
3.5. Une proposition d'analyse 141
4. Les outils mobilisés 155
4.1. Des logiciels de la suite Microsoft Office 156
4.2. Des banques de polices d'écriture et d'illustrations 156
Chapitre VI : l'expérience du jeu en classe 160
1. Le rapport des élèves au jeu 160
1.1. Quand les élèves participent à l'élaboration du jeu avant d'y jouer 160
1.2. Quand les élèves jouent au jeu sans participer à son élaboration 165
2. Les relations entre les élèves 176
2.1. De la coopération mais aussi des tensions 176
2.2. Les inégalités mises en exergue 181
3. Les rôles de l'enseignant 186
3.1. Un maitre du jeu et/ou du temps 186
3.2. Un joueur et/ou un observateur 186
3.3. Un facilitateur 187
3.4. Un correcteur 192
3.5. Un moteur 193
3.6. Un gardien, à différents niveaux 195
Chapitre VII : faire dialoguer les sphères formelle et non-formelle du secteur éducatif 201
1. Les besoins exprimés par nos participants 201
1.1. Partager ses pratiques ludiques avec des pairs 202
1.2. Se former sur le jeu 203
1.3. Mais aussi … 204
2. Des acteurs contextuels qui pourraient apporter une réponse à ces besoins 205
3. Les freins à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement 208

3.1. Le savoir lire et écrire 208
3.2. Le savoir jouer 210
3.3. Le savoir utiliser des outils numériques 212
3.4. Le savoir identifier l'intention pédagogique 213
3.5. L'investissement temporel et financier 214
3.6. Le manque de traces écrites 217
3.7. La désapprobation de la démarche 221
3.8. L'environnement de travail matériel 222
4. Une démarche d'ouverture qui mériterait d'être poursuivie 224
Chapitre VIII : discussion des résultats 225
1. Le jeu sur notre terrain 225
1.1. Des activités dont les supports sont majoritairement analogiques et faits manuellement . 225
1.2. Des activités ayant majoritairement une visée d'apprentissage 226
1.3. Une représentation à géométrie variable 228
2. L'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement 239
2.1. Des jeux issus d'une pluralité de sources mais étant majoritairement des *serious games* 239
2.2. Des démarches qui peuvent être rattachées à la littérature existante et l'enrichir 240
2.3. Des processus qui en appellent d'autres 249
3. L'expérience du jeu en classe 250
3.1. Une phase d'élaboration qui peut prendre le pas sur la phase de jeu 250
3.2. Des phases de jeu qui permettent de poser différents constats 251
3.3. L'importance du rôle de l'enseignant 259
Conclusion 261
Bibliographie 264
Liste des tableaux et figures 271
Liste des annexes 273

Introduction

Le présent manuscrit est l'aboutissement d'une thèse de doctorat en information et communication de quatre ans. Elle a été entamée en décembre 2017 sous la direction de Thibault Philippette, au sein du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS) de l'Université catholique de Louvain en Belgique. Le GReMS rassemble des professeurs et professeures[1], ainsi que des chercheurs et chercheuses, qui s'intéressent à la communication médiatisée des connaissances. Il a développé, depuis sa création en 1995, une expertise théorique et méthodologique dans les domaines des usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'éducation par et aux médias et la littératie médiatique.

1. L'objet de cette recherche doctorale

Notre recherche[2] porte sur les pratiques ludiques des instituteurs et institutrices primaires qui exercent dans l'enseignement ordinaire (i.e. non spécialisé) sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes années et tous réseaux d'enseignement confondus[3]. D'emblée, plusieurs précisions s'imposent.

Tout d'abord, attardons-nous sur le mot "pratiques". Les termes "utilisation", "usage" et "pratique" sont au cœur d'un débat toujours d'actualité (voir notamment Aillerie, 2011 ; Tilleul, 2020) et sont tous les trois utilisés dans la littérature que nous avons consultée. C'est toutefois pour le troisième que nous avons opté, car il correspond à la façon dont nous avons envisagé l'agir des enseignants et enseignantes. En effet, nous nous sommes spécifiquement intéressée à la manière dont ils mobilisent le jeu dans leur quotidien professionnel, et le terme "pratique" renvoie "aux actions d'un individu, qui s'inscri[ven]t dans des habitudes, des routines, des manières de faire" (*ibid.* : 66). Il induit ainsi une focalisation sur les individus et leurs motivations, "les pratiques [étant] systématiquement objectivées dans leur réalité et apparaiss[a]nt alors comme des actes volontaires avec une finalité précise" (Pierrot, Tilleul, Entraygues & Landry, 2019 : 72), et c'est cet angle d'approche que nous avons privilégié dans le cadre de notre recherche : nous avons souhaité éclairer la réalité propre à chacun des instituteurs y ayant participé et l'intentionnalité sous-jacente à leurs actions est centrale dans notre thèse.

[1] Afin d'écrire de manière inclusive sans compromettre la lisibilité du texte, nous avons opté pour des doublets complets à la première occurrence des termes qui renvoient à un ensemble mixte d'individus. Cette pratique est reprise par Dister & Moreau (2020) dans leur brochure *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*, disponible sur http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=16744.
[2] Plutôt que la première personne du singulier, c'est le "nous" de modestie qui est utilisé dans ce document.
[3] En Belgique, l'enseignement primaire ordinaire est organisé sur six années (de la 1re à la 6e) et s'adresse aux enfants de 6 à 12 ans. Et en Fédération Wallonie-Bruxelles, les établissements sont répartis en quatre réseaux d'enseignement : l'officiel organisé, l'officiel subventionné, le libre subventionné confessionnel et le libre subventionné non confessionnel. Plus d'informations sur l'organisation de l'enseignement sont disponibles au lien suivant : http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667.

Ensuite, spécifions davantage les pratiques sur lesquelles nous nous sommes penchée : ce sont des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire "se déroul[ant] durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves" (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault & Richer cités par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010 : 160). Celles-ci ne doivent cependant pas être envisagées de façon trop restrictive puisqu'elles comprennent trois phases : "[la phase] préactive (la planification de l'enseignement), [la phase] interactive (en classe avec les élèves) et [la phase] postactive (les activités d'évaluation et de retour sur l'action)" (Bressoux cité par *ibid.*). Durant notre recherche, nous avons veillé à considérer ces phases et leurs facettes respectives.

Avant de revenir sur le mot "ludiques", soulignons que les pratiques que nous avons analysées sont exclusivement professionnelles. Nous apportons cette précision pour "signale[r] que les pratiques dont il sera question sont celles-là et point d'autres : autrement dit que professionnelles, avant de qualifier quelque chose, restreint et délimite, en écartant ce qui n'est pas" (Beillerot, 2003 : §7). Effectivement, nous n'avons pas étudié les pratiques ludiques des instituteurs ayant participé à notre recherche en dehors de leur cadre professionnel, leurs affinités personnelles avec certains types de jeux, etc. Nous ne contestons pas l'intérêt de telles données mais ce n'était pas l'objet de notre recherche. Et si nous mentionnons ponctuellement des informations de ce type dans notre manuscrit, c'est uniquement parce qu'elles sont pertinentes par rapport aux pratiques professionnelles de nos participants et participantes[4].

Pour finir, explicitons notre choix d'employer le terme "ludiques". Cet adjectif a la signification suivante : "relatif au jeu, qui en a les caractéristiques" (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, abrégé dans la suite du document par CNRTL). Il nous apparait ainsi comme étant le plus approprié pour qualifier les pratiques que nous avons étudiées : celles-ci, de par certaines caractéristiques plus ou moins marquées, renvoient au domaine du jeu. De plus, ce terme englobe la diversité des pratiques prises en considération dans le cadre de notre recherche doctorale. En effet, au vu de la polysémie du vocable "jeu" et de son caractère subjectif, notre démarche a été celle-ci : plutôt que de déterminer les pratiques qui relèvent, ou non, du domaine du jeu – ce qui aurait eu pour conséquence de restreindre de manière arbitraire notre champ d'investigation –, nous avons trouvé plus pertinent de rencontrer des enseignants qui estiment que certaines de leurs pratiques en ont les caractéristiques et de considérer leur représentation du jeu[5], notamment en les questionnant à ce propos. Précisons que ce parti pris et cet intérêt pour la représentation du jeu ont émergé dès le début de notre recherche. D'une part, une revue de la littérature met d'emblée en évidence le polymorphisme inhérent au jeu : il renvoie tant à un objet matériel (jeux de société, de cartes, vidéo, etc.) ou immatériel (des règles, des principes) qu'à une activité (le

[4] Dans le présent manuscrit, les termes "instituteurs", "enseignants" et "participants" seront employés comme des synonymes afin d'alléger le texte.

[5] Par "représentation", nous entendons "un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances" (Abric cité par Peltier, 2016 : 62).

fait de jouer) (Brougère, 2005), et nombreux sont les auteurs et auteures qui en proposent une définition, par le biais d'une caractérisation ou d'une catégorisation. D'autre part, lors de la phase exploratoire que nous avons rapidement entamée, nous avons constaté une incertitude concernant l'étendue du vocable "jeu" chez les instituteurs avec lesquels nous nous sommes entretenue – plusieurs d'entre eux nous ont demandé de l'expliciter car ils en délimitaient difficilement les contours.

2. La perspective adoptée dans cette recherche doctorale

En guise d'introduction à notre travail, nous souhaitons également présenter la perspective que nous avons adoptée par rapport à notre objet de recherche, et également vis-à-vis du jeu, la clef de voûte de notre thèse.

Tout d'abord, nous avons appréhendé les pratiques ludiques des instituteurs en mobilisant le concept de "médiation" tel que défini par Jacquinot-Delaunay (2003), une enseignante-chercheuse au croisement des sciences de l'éducation (SED) et des sciences de l'information et de la communication (SIC). Selon elle, ce concept caractérise "les processus de communication qui impliquent à l'évidence et toujours les relations humaines (médiation humaine) mais aussi les médias (médiation technique ou médiatisation)" (*ibid.* : 129). Ces deux facettes de la médiation, sur lesquelles nous reviendrons plus amplement, renvoient aux deux aspects de tout acte de communication : la relation et le contenu (Peraya, 2008). Ce concept nous a ainsi permis d'approcher notre objet de recherche à travers un des axiomes de la communication[6]. Cette définition peut être complétée par une distinction effectuée dans le champ de l'éducation et de la formation, entre la médiation des savoirs et la médiation des apprentissages : tandis que la première "focalise l'attention sur l'enseignement et renvoie à la production de 'biens ou de ressources'", la seconde "se focalise sur l'apprenant [ou l'apprenante] et renvoie plutôt à la création de 'services'" (Jacquinot-Delaunay, 2003 : 131). Puisque les instituteurs sont les protagonistes de notre recherche, et que leurs manières de faire vis-à-vis du jeu en constituent le cœur, la médiation telle que nous l'envisageons a plus particulièrement trait aux savoirs.

Par ailleurs, nous avons considéré les pratiques ludiques des instituteurs à l'aune d'une distinction récurrente lorsqu'il est question du rapport entre médias et éducation : l'éducation par et aux médias. Pour éclairer ce tandem, appuyons-nous sur la définition donnée par Piette (2007), dont les recherches portent principalement sur les fondements théoriques de l'éducation aux médias :

[6] Nous faisons référence aux cinq axiomes de la communication, et plus précisément au deuxième, formulé comme suit : "toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication" (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972 : 52).

> "L'éducation par les médias renvoie à une pédagogie du soutien, où les productions médiatiques sont au service de l'enseignement des matières scolaires. Dans le cas de l'éducation aux médias, la perspective est tout autre : ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude. Ils sont abordés comme constituant un domaine spécifique et autonome de connaissances sur lequel porte l'enseignement." (*ibid.* : §2-3)

Autrement dit, selon la démarche mise en œuvre, les médias sont soit un moyen pour enseigner des matières scolaires, soit une finalité de l'enseignement. Lors de l'analyse de nos données, cette distinction nous a permis de mieux cerner le rapport que les instituteurs instauraient entre jeu et éducation à travers leurs pratiques, et nous nous sommes attachée à identifier dans quelle(s) perspective(s) celles-ci s'inscrivaient.

Enfin si, dans les écrits de Piette (2007), le média est plutôt envisagé comme un support, signalons que nous avons considéré le jeu comme un média au sens du théoricien Anderson (1988), c'est-à-dire comme "une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action" (*ibid*. : 11). Cette définition met l'accent sur l'individu et ses intentions plutôt que sur les objets tangibles et c'est cette approche que nous avons adoptée : notre analyse a porté sur les pratiques ludiques et non sur les supports matériels qu'elles impliquent. Dans cette optique, nous n'avons pas souhaité cibler des types de supports en particulier, mais nous avons considéré la variété des supports que les instituteurs mobilisent dans le cadre de leurs pratiques ludiques : analogiques, numériques et hybrides. Ce choix nous est apparu approprié au regard de la réalité du terrain. En effet si, à l'origine[7], le projet de recherche était axé sur les jeux numériques, dès notre phase exploratoire, nous nous sommes rendu compte que ceux-ci n'étaient pas les plus communs dans l'enseignement primaire[8]. Nous ne contestons pas l'intérêt de focaliser une recherche sur des pratiques émergentes mais notre sensibilité allant vers le ludique plutôt que le numérique, nous avons préféré étudier les pratiques ludiques actuelles dans leur diversité, donc qu'elles aient, ou non, une dimension numérique.

[7] Lorsque le projet a été soumis, en 2017, par notre promoteur à l'UCLouvain en vue d'obtenir un financement relevant des Fonds Spéciaux de Recherche (FSR).

[8] Ce constat concorde avec les données collectées dans le cadre du *baromètre Digital Wallonia - Éducation & Numérique* réalisé en 2017 : si les initiatives politiques en matière d'équipement numérique des établissements scolaires se succèdent en Fédération Wallonie-Bruxelles (le plan *Cyberécoles* de 1999 à 2005, le plan *Cyberclasse* de 2006 à 2013 et plan *École numérique* de 2014 à 2022), "selon les déclarations des chefs d'établissement, 40% des enseignants utilisent des outils numériques en classe. Ce taux est globalement confirmé par les enseignants eux-mêmes puisque 35% de ceux-ci utilisent chaque semaine au moins une application numérique en classe. Il s'agit le plus souvent de ressources en ligne telles que des vidéos YouTube ou des références Wikipédia, ainsi que des applications de présentation ou de traitement de texte. […] De plus, l'ensemble des usages en classe restent majoritairement occasionnels" (Delacharlerie, Fievez, Lennertz & Lumen, 2018 : 81).

3. Les objectifs de cette recherche doctorale

Maintenant que nous avons présenté les principaux concepts structurants pour notre recherche, tant sur les plans théorique que méthodologique, exposons les fils conducteurs qui ont guidé nos investigations durant quatre années : notre double objectif et notre question de recherche.

Notre thèse vise un double objectif : d'une part, décrire les pratiques ludiques des instituteurs de l'enseignement primaire ordinaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et, d'autre part, comprendre ces pratiques. Elle a donc une visée heuristique, puisqu'elle a pour but de développer les connaissances sur les pratiques enseignantes (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). Ce double objectif nous a conduite à mettre en œuvre une méthode découpée en plusieurs phases, inductive et mixte, que nous présenterons dans les chapitres qui lui sont dédiés. Signalons toutefois que notre recherche est principalement qualitative, nos différentes démarches étant au service du temps fort de notre thèse : une étude de cas, durant laquelle nous avons suivi neuf enseignants ayant des pratiques ludiques diversifiées. Celle-ci nous a permis d'articuler dans le présent manuscrit trois regards sur les pratiques des instituteurs ayant constitué nos "cas" : celui que nous avons posé sur leurs pratiques, le leur sur leurs propres pratiques et celui de leurs élèves, à partir de leur vécu en classe.

Par ailleurs, la question à laquelle nous avons souhaité apporter une réponse dans le cadre de cette thèse est la suivante : "comment les instituteurs primaires intègrent-ils une dimension ludique à leurs pratiques d'enseignement ?". Celle-ci a orienté les différentes collectes de données que nous avons menées, d'août 2018 à octobre 2020. C'est également par rapport à cette question que nous avons défini les trois axes d'analyse des données recueillies lors de notre étude de cas :

- L'axe "le jeu sur notre terrain", qui vise principalement à répondre aux sous-questions "sur quels éléments la dimension ludique des pratiques d'enseignement repose-elle ?" et "comment cette dimension ludique est-elle perçue par les élèves ?" ;

- L'axe "l'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement lors de la phase préactive", centré sur la sous-question "via quelles actions concrètes les instituteurs donnent-ils une dimension ludique à leurs contenus d'enseignement lorsqu'ils les planifient et les mettent en forme ?" ;

- L'axe "l'expérience du jeu en classe, lors de la phase interactive des pratiques d'enseignement", qui vise principalement à répondre aux sous-questions "comment le jeu est-il proposé aux élèves en classe ?" et "quelles relations le jeu induit-il entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves ?".

Notre travail contribuera ainsi à nourrir la littérature scientifique traitant de la mobilisation du jeu en milieu scolaire, en documentant plus particulièrement le contexte belge francophone auquel peu de recherches ont été dédiées – la revue de la littérature effectuée au début de notre parcours doctoral l'a mis en évidence. Par rapport à la littérature existante, soulignons que notre thèse est centrée sur l'appréhension des manières de faire des instituteurs vis-à-vis du jeu. Si cette perspective a déjà été adoptée par quelques auteurs (cf. *infra*, chapitre I), la nôtre présente la spécificité d'être construite à partir des données collectées sur notre terrain. Autrement dit, contrairement aux travaux qui peuvent être qualifiés de "théoriques", notre recherche consiste en une étude empirique. Elle répond dès lors à la nécessité de prendre en considération les perceptions et pratiques de terrain, ainsi que la diversité des jeux et de leurs usages dans un cadre scolaire, identifiée dans plusieurs recherches (Bourgonjon, De Grove, De Smet, Van Looy, Soetaert & Valcke, 2013 ; Bourgonjon, Valcke, Soetaert & Schellens, 2010 ; Steinkuehler & Squire, 2015). Précisons aussi que, de par notre approche du jeu, notre thèse s'inscrit dans la lignée des recherches francophones sur celui-ci, ayant pour chefs de file Jacques Henriot (1969, 1989) et Gilles Brougère (2005). Bien que la littérature anglophone ait alimenté notre réflexion, nous avons souhaité nous départir d'une approche encenseuse des jeux (vidéo), où ces derniers sont présentés comme étant la panacée pour pallier le manque de motivation des apprenants. Le courant américain des *Digital Game-Based Learning* (DGBL), notamment porté par Marc Prensky (2001) et James Paul Gee (2007/2003), en est une illustration. En effet, il promeut l'idée que de "bons jeux vidéo" peuvent être associés à de "bons principes d'apprentissage", en témoignent ces quelques lignes issues de l'introduction de l'ouvrage de Gee (2007/2003) :

> "Finalement, les jeux vidéo représentent un processus [...] qui mène à des modèles de mieux en mieux adaptés à un bon apprentissage et, en fait, à un bon apprentissage de choses dures et difficiles. Il semble donc intéressant d'examiner quels sont ces principes d'apprentissage. Comment les bons jeux vidéo sont-ils conçus pour favoriser par eux-mêmes l'apprentissage – un apprentissage de sorte que les gens puissent y jouer et les apprécier même s'ils sont longs et difficiles ? Ce que nous recherchons vraiment ici c'est : la théorie de l'apprentissage humain inscrite dans les bons jeux vidéo" (*ibid.* : 3-4)[9].

Par rapport à une telle perspective, à l'instar d'autres chercheurs francophones, nous avons opté pour une démarche compréhensive des pratiques : de notre point de vue, le potentiel éducatif d'un jeu ne lui est pas intrinsèque mais dépend de la manière dont il est mobilisé et du contexte

[9] Traduction personnelle du texte original suivant : "In the end, then, video games represent a process […] that leads to better and better designs for good learning and, indeed, good learning of hard and challenging things. It would seem intriguing, then, to investigate what these principles of learning are. How are good video games designed to enhance getting themselves learned – learned well so people can play and enjoy them even when they are long and hard? What we are really looking for here is this: the theory of human learning built into good video games."

au sein duquel il est proposé. Nous nous sommes également distancée des approches psycho-médicales de la relation entre jeu et apprentissage ; nous avons envisagé celle-ci sous un angle social (en considérant le jeu *in situ*, dans le contexte de la classe) et culturel (notamment en nous intéressant aux représentations des individus que nous avons rencontrés).

Outre son apport sur le plan scientifique, nous espérons que notre travail sera profitable aux acteurs et actrices de terrain du secteur éducatif au sens restreint (les enseignants, les directeurs et directrices d'établissements, les pouvoirs organisateurs, etc.), mais aussi au sens large, comme les travailleurs et travailleuses du secteur non marchand. Cette dernière aspiration est liée à notre expérience personnelle dans le milieu associatif, en tant que bénévole et employée, et a constitué une des motivations qui nous a poussée à entreprendre ce doctorat. En effet, en évoluant dans ce milieu, nous avons parfois eu le sentiment que l'énergie et les moyens financiers déployés afin de concevoir des outils pédagogiques, généralement ludiques, pour les enseignants étaient disproportionnés au regard des retombées auprès de ces derniers : malheureusement, certains outils remplissent les armoires des locaux des asbl plutôt que celles des salles de classe. Nous avons donc envisagé cette recherche doctorale comme une opportunité d'alimenter la réflexion dans le secteur non marchand, notamment lors du processus de conception de ce type d'outils, afin qu'ils correspondent potentiellement mieux aux attentes et préoccupations des enseignants à qui ils sont destinés. Si ce souhait se concrétise, notre investissement dans cette recherche n'en sera que d'autant plus récompensé.

4. Le plan du présent manuscrit

Le présent manuscrit est structuré comme suit :

- dans le chapitre I, nous faisons une revue de la littérature traitant de l'instrumentalisation du jeu dans un contexte d'enseignement : si elle était inconcevable pour les théoriciens classiques du jeu, ses différentes formes sont aujourd'hui documentées. Nous abordons également son pendant, l'instrumentation, et les potentiels apports éducatifs du jeu ;

- dans les chapitres II et III, nous exposons notre méthode : nous détaillons notre protocole de recherche, initial puis adapté durant la crise du coronavirus, et la manière dont nous avons collecté, traité et analysé nos données.

- les chapitres IV, V et VI sont consacrés à la présentation et à l'analyse des données que nous avons collectées sur notre terrain, dans le cadre de notre étude de cas, durant l'année scolaire 2019-2020 ;

- dans le chapitre VII, nous rendons compte de la démarche que nous avons mise en œuvre pour apporter des pistes de réponse aux besoins exprimés par nos participants et, plus largement, aux freins qu'ils rencontrent lorsqu'ils intègrent du jeu à leurs pratiques d'enseignement. Annonçons d'ores et déjà que nous avons sollicité des acteurs du secteur associatif : si plusieurs motifs nous ont incitée à nous tourner vers eux, nous sommes consciente que notre sensibilité personnelle n'est peut-être pas étrangère à ce choix ;

- dans le chapitre VIII, nous synthétisons les principaux résultats de notre recherche et les mettons en perspective avec la littérature. Nous formulons également quelques recommandations, à la fois pour les enseignants et les chercheurs.

Pour conclure ce manuscrit, nous revenons sur les apports scientifiques de notre thèse. Nous présentons aussi des pistes de prolongation, à partir de ses limites mais aussi des éléments qui, à nos yeux, mériteraient d'être (ré-)investigués dans le cadre de recherches ultérieures.

Chapitre I : le jeu dans un contexte d'enseignement

Nous l'avons annoncé dans l'introduction, le vocable "jeu" est à la fois polysémique et subjectif. Lavigne (2020) fait état de sa portée de la manière suivante : c'"est un concept général qui peut englober l'activité du joueur [ou de la joueuse], l'idée générale de jeu, tout aussi bien que des objets matériels ou des conventions qui servent à jouer ou qui ont été conçus à cet effet" (*ibid*. : 73). Dans le cadre de ce manuscrit, nous ne retracerons pas, dans une perspective historique, les différentes définitions et approches dont il a successivement fait l'objet : d'une part, les travaux de ce type sont déjà nombreux (voir notamment Bonenfant, 2010 ; Buzy-Christmann, Di Filippo, Goria & Thévenot, 2016 ; Di Filippo, 2014 ; Roy, 2019 ; Triclot, 2013 ; Zabban, 2012) ; d'autre part, notre intérêt se porte sur les pratiques qui présentent une dimension ludique (via les individus et leurs intentions) et non sur le jeu en tant que tel. À l'instar de Lavigne (2020), "nous éviterons donc de nous attacher à une quelconque définition qui serait forcément normative. Notre point de vue s'attachera à savoir ce que l'on fait du jeu plutôt qu'à prétendre dire ce qu'il est"[10] (*ibid*. : 63). Nous centrerons ainsi notre propos sur les formes d'instrumentalisation du jeu, instrumentalisation que nous envisagerons dans un premier temps comme le fait de lui assigner des fins utilitaires, qui s'écartent donc du seul divertissement (Alvarez, 2019).

1. Une instrumentalisation *a priori* inconcevable

Avant d'aborder différentes formes d'instrumentalisation du jeu répertoriées dans la littérature, il est intéressant de préciser que celle-ci n'a été concevable qu'après un renversement de perspective par rapport aux deux théoriciens classiques du jeu : l'historien néerlandais Johan Huizinga (1872-1945), auteur de l'ouvrage *Homo Ludens* (1938), et Roger Caillois (1913-1978), écrivain, sociologue et critique littéraire français, auteur de l'essai *Les jeux et les hommes* (1958), qui s'inscrit dans la continuité des travaux d'Huizinga. Dans cette section, nous présenterons succinctement leur approche respective du jeu puis celle, opposée, du philosophe français Jacques Henriot (1923-2020).

Dans les écrits d'Huizinga, le jeu est considéré comme un élément fondateur de la culture dans les sociétés humaines : "la culture ne naît pas *en tant que* jeu, ni du jeu mais *dans* le jeu" (Huizinga cité par Di Filippo, 2014 : §14). Autrement dit, "la civilisation humaine s'annonce et se développe au sein du jeu" (Huizinga cité par Bonenfant, 2010 : 59). La définition qu'il donne du jeu, à laquelle il attribue une portée universelle, est la suivante :

> "Sous l'angle de la forme, on peut donc, en bref, définir le jeu comme une action libre, sentie comme 'fictive' et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins

[10] C'est le point de vue qu'il adopte dans son mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en SIC.

> d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par leur déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel" (Huizinga cité par Bonenfant, 2010 : 60).

Cette définition, qui oppose jeu et vie courante, renvoie à un élément central chez l'historien, à savoir la relation entre jeu et sacré : chez Huizinga, "le jeu précède le sacré et c'est en se développant en des formes plus évoluées qu'il pourra acquérir des significations sur lesquelles se grefferont des manifestations liées au sacré. […] De cette façon, il acquiert un rôle et une utilité pour la communauté qui le pratique" (Di Filippo, 2014 : §19).

Ce sont principalement ces éléments qui ont suscité l'intérêt de Caillois. En effet, ce dernier rejoint Huizinga sur sa vision du jeu comme fondement des civilisations, ainsi que sur l'opposition entre jeu et vie courante. Il critique toutefois le lien unilatéral qu'il a établi entre jeu et sacré :

> "Dans *Les jeux et les hommes*, Roger Caillois (1958b : 31) revient aux thèses de Johan Huizinga qu'il considère comme 'fécondes à la recherche et à la réflexion' pour avoir notamment 'démontré l'importance [du rôle du jeu] dans le développement même de la civilisation' (*ibid*.). Il s'accorde alors avec l'historien néerlandais sur l'idée d'établir une théorie générale de l'origine et de l'évolution des sociétés humaines. […] Mais, contrairement à Johan Huizinga, chez le Français, le jeu n'a pas la primauté sur le sacré : il s'agit de deux sphères d'activité à la fois 'parallèles', distinctes et opposées sur le plan du sens" (Di Filippo, 2014 : §29-30).

À la suite d'Huizinga, Caillois définit le jeu comme une activité :

> "1° – libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
> 2° – séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;
> 3° – incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;
> 4° – improductive : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ;

5° – réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;
6° – fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante" (Caillois cité par Bonenfant, 2010 : 63).

Notons que les critères 5 et 6 s'excluent l'un l'autre – les jeux étant soit réglés, soit fictifs –, ce qui distingue sa définition de celle d'Huizinga. Cette tension se retrouve dans la catégorisation des jeux qu'il propose, combinant quatre grandes classes de jeux, à savoir *agôn* (les jeux de compétition), *alea* (les jeux de hasard), *mimicry* (les jeux de simulacre) et *ilinx* (les jeux de vertige), avec deux pôles ou manières de jouer, la *paidia* (l'effervescence) et le *ludus* (la discipline) :

	AGÔN *(compétition)*	ALEA *(chance)*	MIMICRY *(simulacre)*	ILINX *(vertige)*
PAIDIA	courses, luttes, etc. (non réglées)	comptines	imitations enfantines	« tournis » enfantin
vacarme	athlétisme	pile ou face	jeux d'illusion	manège
agitation			poupées, panoplies	balançoire
fou rire			masque	valse
			travesti	
cerf-volant	boxe, billard	pari		volador
solitaire	escrime, dames	roulette		attractions foraines
réussites	football, échecs			
mots croisés	compétitions sportives en général	loteries simples composées ou à report	théâtre, arts du spectacle en général	ski, alpinisme, voltige
LUDUS				

N.B. – Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

Figure 1 – La répartition des jeux selon Caillois (Bonenfant, 2010 : 67)

Nous ne nous attarderons pas sur cette classification mais soulignons que la présence des pôles marque la prise en compte de l'attitude mentale des individus lors d'un jeu. C'est cette dernière qui sera au cœur de la pensée de leur principal opposant, Jacques Henriot, auteur des ouvrages *Le Jeu* (1969) et *Sous couleur de jouer* (1989). En effet, celui-ci

> "s'est autant sinon plus intéressé au jouer qu'au jeu (ne passe-t-on d'ailleurs pas du 'jeu' des débuts en 1969 au 'jouer' en 1989 ?) car 'Il ne suffit pas de définir un jeu par l'ensemble de ses règles. Celles-ci sont des règles d'action. Jouer, c'est faire' (Henriot, 1978, p. 20). C'est aussi décider, vouloir, s'obliger et savoir que l'on joue. Par conséquent, 'la question demeure : la conscience de jouer ne fait-elle pas partie intégrante de l'acte de jouer ? *Un jeu dont on n'est pas conscient n'est pas un jeu*' (Henriot, 1983, p. 11). C'est pour cette raison qu'il faut, pour Henriot, absolument considérer l'attitude du joueur" (Perron, 2013 : §34).

L'approche du philosophe, qui s'inscrit dans le courant phénoménologique, est ainsi inversée par rapport à celle d'Huizinga et Caillois : "en posant que le jeu n'est pas un phénomène 'naturel', mais plutôt un concept inventé par l'homme […], ce n'est plus le jeu qui est au fondement de la culture, mais la culture qui fonde la signification de la notion" (Lavigne, 2020 : 53). Il déconstruira également les critères définitionnels du jeu énoncés par Huizinga puis Caillois :

> "Henriot affirme que l'ensemble de ces critères ne sont pas propres au jeu et [… qu']ils peuvent être contredits. Ainsi, pour ce qui concerne la liberté, il constate que l'on n'a pas toujours le choix de jouer, c'est le cas par exemple de l'enfant à qui on donne l'autorisation de jouer. Le caractère séparé suppose une antinomie jeu/travail. Dans ce cas, le travail pourrait aussi être considéré comme séparé. Henriot soutient encore que le jeu peut être productif, efficace et qu'il n'est pas toujours réglé comme dans le cas des jeux d'exercice ou de jeux symboliques. Enfin, le caractère fictif peut être contesté, car ce que fait le joueur n'a rien de fictif" (*ibid.* : 54).

Si la pensée d'Henriot a aussi des limites[11], elle "montre que l'entremêlement entre activités ludiques et sérieuses est une réalité, tout au moins dans notre langage courant" (*ibid.* : 55). Sa critique a ainsi permis d'envisager une instrumentalisation du jeu dans divers contextes, dont l'éducation formelle. En effet, le jeu tel qu'il y est proposé peut être contraint (si les élèves se sentent obligés d'y prendre part), associé à une forme de travail et donc utilitaire (si des objectifs pédagogiques sont sous-jacents), et intégré à la vie courante (compromettant sa réalité seconde). Notre recherche s'inscrit donc dans la continuité de son approche, "aujourd'hui largement reprise dans les recherches francophones sur le jeu, notamment autour de Gilles Brougère[12] et de la revue *Sciences du jeu*" (*ibid.* : 58). De plus, en termes de paradigmes prégnants dans le champ des études sur le jeu, notre thèse relève à la fois des *game* et des *play studies*[13] : nous nous intéresserons au jeu (tel qu'il est proposé en classe) et au jouer (des élèves). Nous considérerons aussi la perception que les enfants ont du jeu. Ces préoccupations font écho aux degrés d'analyse énoncés par Henriot pour appréhender une activité ludique : "1) *ce à quoi* joue celui qui joue (la structure régulée du jeu) ; 2) *ce que* fait celui qui joue (l'acte de jouer) ; 3) *ce qui* fait que le joueur joue (ce pourquoi le jeu est rendu possible et réel grâce au joueur)" (Bonenfant, 2013 : §1).

---

[11] Notamment car l'attitude ludique renvoie à la conscience (de jouer), "un concept mouvant dont l'emprise est difficile pour parler de l'expérience ludique" (Bonenfant, 2013 : §14).

[12] Gilles Brougère est professeur en SED à l'université Paris 13, où il est responsable de la spécialité Sciences du Jeu du Master en SED.

[13] Le débat entre les *game* et les *play studies*, toujours d'actualité, date de la deuxième moitié du 20e siècle. Cette distinction, effectuée à partir des deux mots utilisés pour désigner le jeu dans la langue anglaise, oppose les théoriciens qui "définissent le jeu comme un ensemble de règles, une série d'instructions destinées à fixer des limites et instruire sur les procédures à suivre" (Roy, 2019 : §27) à ceux qui "définissent le jeu non comme une structure ou un système, mais comme une activité humaine" (*ibid.* : §20). Autrement dit, les théories du *game* minimisent la figure du joueur tandis qu'elle est au centre des théories du *play*.

2. Une instrumentalisation dont la forme varie

Attardons-nous maintenant sur les formes que l'instrumentalisation du jeu peut revêtir dans un contexte d'enseignement. Pour ce faire, nous nous référerons à Gilles Brougère, Haydée Silva, Julian Alvarez, Damien Djaouti et Margarida Romero. Nous présenterons successivement leur(s) approche(s) afin d'effectuer, *in fine*, une mise en perspective de ces différentes formes d'instrumentalisation du jeu répertoriées dans la littérature.

2.1. La mise en forme éducative du jeu selon Gilles Brougère et Haydée Silva

Dans *Jouer / Apprendre* (2005), un ouvrage de référence à propos des relations complexes entre jeu et éducation, Brougère pose le constat suivant : "il n'y a pas une pédagogie du jeu, c'est là un mythe forgé par ceux qui rejettent cette approche, mais une variété de pratiques pédagogiques qui accordent un rôle essentiel au jeu dans des contextes différents"[14] (*ibid.* : 75). Il distingue ensuite trois visions du jeu, qu'il estime entremêlées plutôt que clairement exprimées : le jeu comme "vecteur de l'apprentissage (c'est par le jeu qu'on apprend), […] contexte de l'apprentissage (c'est dans le jeu que l'on apprend) [… et] condition favorable à celui-ci (c'est autour du jeu que l'on apprend, le jeu permettant d'être disponible à l'apprentissage)" (*ibid.*). Selon lui, ces visions sont empreintes de l'idée mythique d'un lien naturel entre jeu et apprentissage, et ont en commun que "le jeu ne renvoie pas à un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu. […] Celui-ci est donc une mise en forme spécifique de contenus" (*ibid.* : 145).

Suivant ce raisonnement, "de nombreux contenus, si ce n'est tous, peuvent ainsi se transformer en jeu" (*ibid.*) : pour cet auteur qui se refuse à définir, ou délimiter, le jeu[15], ce dernier ne réside pas dans un contenu mais dans une forme ludique. Il a dès lors identifié les principales caractéristiques de celle-ci, plus ou moins importantes suivant les situations. Elles sont au nombre de cinq (Brougère, 2005) :

> 1° – le second degré, car le jeu prend place dans un cadre spatio-temporel défini ;
> 2° – la décision, c'est-à-dire la décision du joueur d'entrer dans le jeu mais aussi la succession de décisions qu'il prendra durant la partie ;
> 3° – la règle, ou les conventions collectivement acceptées par les joueurs ;
> 4° – la frivolité, puisque le jeu est une activité sans conséquence ;
> 5° – l'incertitude, car la fin de la partie est imprévisible.

[14] Précisons que l'auteur centre son propos sur l'enseignement préscolaire ou maternel.
[15] Selon lui, "il n'y a pas dans le monde des jeux et des non-jeux mais des pratiques qui sont pensées par certains comme des jeux et par d'autres comme des non-jeux" (Brougère, 2012 : 122).

Lors d'une réflexion ultérieure[16], l'auteur est revenu sur ces critères et a souhaité les hiérarchiser plus précisément :

> "J'ai tendance à penser aujourd'hui que ces deux critères [ndlr : les deux premiers] suffisent à analyser les situations pour en saisir la dimension ludique ou non. La présence d'une activité de second degré accompagné de la décision (en particulier collective), nous conduit *de facto* dans l'univers potentiel du jeu (si tous les participants sont du côté des décideurs, contrairement au spectacle où une partie des participants ne décide pas). À partir de ces deux éléments qui définissent l'espace du ludique on trouve deux caractéristiques associées (l'existence de modalités de décisions dont les règles sont un exemple et l'incertitude, l'absence de prédétermination de la fin) et une caractéristique conséquente, la frivolité ou minimisation des conséquences" (Brougère, 2012 : 123).

Il redéfinit dès lors sa proposition concernant les caractéristiques de la forme ludique "sous la formule 2 + 3 critères et non plus 5" *(ibid.* : 124), les critères 3 à 5 étant envisagés comme les conséquences de l'association des deux premiers.

Dans un article plus récent, Brougère a également présenté les différents types de démarches qui s'apparentent à une mise en forme éducative du jeu, consistant "à transformer plus ou moins le jeu pour l'adapter à [une] insertion dans un cadre éducatif" (Brougère, 2017 : §19). Ceux-ci sont donc à envisager comme un continuum. Selon lui, un premier type de démarche, fondé sur les vertus éducatives "naturelles" du jeu, repose sur la seule intégration de jeux dans un espace éducatif, sans les transformer. Un autre type de démarche, qui se détache de l'idée générale d'une vocation éducative du jeu, vise à y introduire des jeux particuliers, à nouveau sans les transformer – l'auteur prend l'exemple de jeux de lettres intégrés tels quels durant les temps dédiés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces deux démarches "relèveraient de ce que l'on peut appeler une éducation informelle, c'est-à-dire d'un projet éducatif mais qui tente de s'appuyer sur des situations d'apprentissage informel ou qui restent le plus proche possible de celles-ci" (*ibid.* : §22). Brougère les distingue des types de démarches suivants, impliquant une transformation croissante du jeu :

- "le jeu est introduit sans modification mais suivi d'un temps de débriefing pour analyser ce qui a été appris. Il s'agit d'une formalisation indirecte ;
- le jeu est modifié à la marge pour être intégré dans un espace éducatif (par exemple au niveau du nombre de joueurs, de sa durée, …) ;

[16] Celle-ci est marquée par l'enthousiasme autour des *serious game*, nous reviendrons sur ce concept dans la suite de notre exposé.

- le jeu est modifié de façon conséquente pour s'assurer de la poursuite des objectifs pédagogiques visés ;
- le jeu est créé en fonction d'un objectif éducatif précis : on sort du monde du jeu pour créer un hybride" (*ibid.* : §23).

Notons que, dans ce dernier cas de figure, qui articule formes ludique et éducative[17], l'auteur questionne la présence systématique d'une dimension ludique, car elle peut être "mise en danger" par la formalisation éducative. Il relève enfin deux démarches, où des objets éducatifs sont plus ou moins modifiés pour renvoyer à des jeux :

- "transformer un exercice pour lui donner une dimension ludique (*gamification*[18]) ;
- utiliser le terme 'jeu' pour évoquer un exercice sans qu'il y ait aucune transformation" (*ibid.* : §25).

La pensée de Brougère, qui a évolué au fil des années, nous fournit dès lors des premières pistes de lecture des pratiques auxquelles nous serons confrontée durant notre recherche : elle nous permet, d'une part, de considérer la forme ludique des jeux[19] proposés aux élèves à l'aune des critères qu'il a énoncés et, d'autre part, d'envisager les types de démarches mis en œuvre par les instituteurs par l'intermédiaire de son continuum de la mise en forme éducative du jeu.

Avant de développer le point de vue adopté par d'autres auteurs, nous souhaitons présenter un second continuum, exposé dans un article que Brougère a co-écrit avec Haydée Silva[20] (2016), spécifiquement relatif à la Didactique des Langues et des Cultures (DLC). Reprenant l'idée, énoncée plus tôt par Brougère (2005), selon laquelle les éducations formelle et informelle devraient être pensées, non en termes d'opposition, mais plutôt comme "deux pôles entre lesquels on trouve une grande diversité de situations" (*ibid.* : 154), les auteurs proposent, pour l'apprentissage des langues étrangères, un continuum allant de la "situation formelle de jeu, plus éloignée du jeu-loisir" à la "situation informelle de jeu, plus proche du jeu-loisir". Leur postulat est le suivant : "l'apprentissage n'est pas en lui-même informel ou formel, c'est la situation que l'on peut considérer ainsi selon la présence ou non de dispositifs qui font appel à une forme éducative, qu'elle soit scolaire ou non" (Silva & Brougère, 2016 : 58). Ce continuum, repris ci-dessous, est composé de huit niveaux :

[17] "La forme éducative apparait quand l'activité est partiellement ou totalement construite en fonction de l'apprentissage." (Brougère, 2010 : 48)
[18] Nous reviendrons sur ce concept dans la suite de notre exposé.
[19] Rappelons que, dans le cadre de notre recherche, nous considérerons les activités qui sont envisagées comme des jeux par les enseignants ou, du moins, qu'ils présentent comme des jeux à leurs élèves.
[20] Haydée Silva est professeure à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Ses recherches portent principalement sur le jeu en classe de langue, dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère.

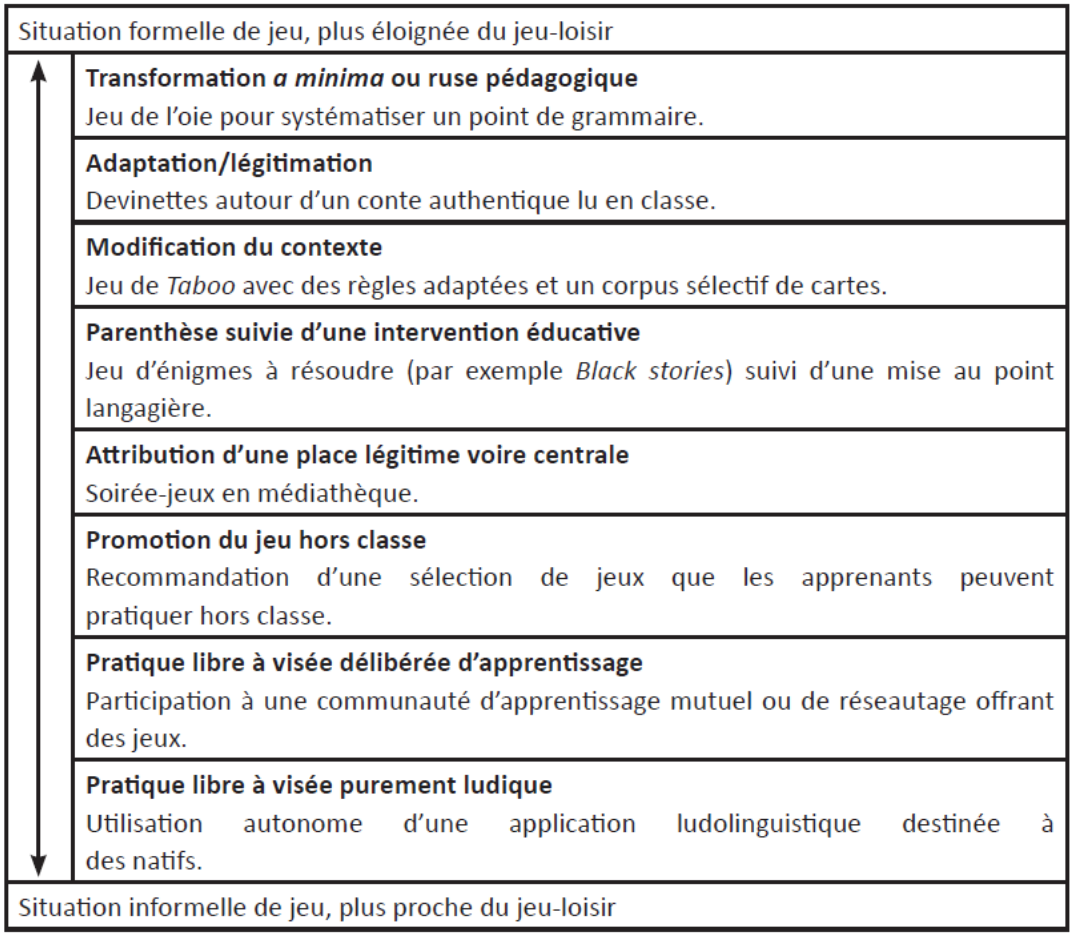


Figure 2 – Le continuum formel/informel en DLC vu à la lumière du jeu (Silva & Brougère, 2016 : 61)

Si certains niveaux dépassent le cadre de notre recherche – ceux renvoyant au contexte extrascolaire –, nous observons que d'autres peuvent être reliés au continuum de la mise en forme éducative du jeu, exposé par Brougère seul (2017) : un parallélisme peut être établi entre la "transformation *a minima* ou ruse pédagogique" et les types de démarches consistant à reprendre un jeu tel quel ; la "modification du contexte" peut être rapprochée des cas de figure où le jeu est modifié en fonction des objectifs pédagogiques visés ; et la "parenthèse suivie d'une intervention éducative" fait écho au type de démarche où le jeu est introduit tel quel mais suivi d'un débriefing. Ce continuum, qui présente l'avantage d'être illustré avec des exemples concrets, peut ainsi être envisagé dans une perspective complémentaire par rapport à celui dépeint précédemment. Par ailleurs, bien que tous les niveaux qui le composent n'aient pas retenu notre attention, leur présence met en évidence les liens qui peuvent exister entre les sphères scolaire et extrascolaire, que nous envisagerons aussi dans le cadre de notre recherche. Par exemple, nous demanderons aux enseignants s'ils incitent leurs élèves à apporter en classe des jeux qui leur appartiennent et/ou à reprendre chez eux des jeux auxquels ils ont joué en classe. Ce second cas de figure peut être relié à la "promotion du jeu hors classe".

2.2. Les approches pour concevoir du jeu sérieux selon Julian Alvarez et Damien Djaouti

Après avoir présenté les approches de Brougère et Silva, exposons celles de Julian Alvarez et Damien Djaouti. Ces chercheurs, qui travaillent ensemble, ont un intérêt commun pour le *serious game*, auquel ils ont chacun consacré leur doctorat – Alvarez a soutenu sa thèse, ancrée en SIC, en 2007 et Djaouti la sienne, en informatique, en 2011. Ce concept désigne "un objet mélangeant deux dimensions : une 'dimension sérieuse', renvoyant à tout type de finalité utilitaire, et une 'dimension ludique', correspondant à un jeu matérialisé sur tout type de support" (Djaouti, 2011 : 22). Précisons que, s'il n'est pas attribuable à Alvarez[21], c'est ce dernier qui l'a introduit comme objet de recherche (Lavigne, 2020).

Via ces auteurs, nous aborderons le *serious gaming*, puis le *serious game design*, la gamification et la dégamification, et enfin trois approches complémentaires, identifiées par Djaouti (2016).

a. Le serious gaming

Au début de leur ouvrage *Introduction au serious game* (2012/2010), Alvarez & Djaouti présentent les grands ensembles d'applications qui gravitent autour du *serious gaming*[22], qu'ils entendent comme "toute utilisation d'un jeu [existant[23]] à des fins autres que le simple divertissement, quelle que soit l'intention originelle de son concepteur [ou sa conceptrice]" (Alvarez & Djaouti, 2012 : 17). Cette définition s'accordant avec l'instrumentalisation du jeu en contexte scolaire, commençons par nous pencher sur cette famille de pratiques.

Signalons que[24], bien que les auteurs, dans leur ouvrage, centrent leur propos sur les jeux vidéo, à notre sens, ces pratiques sont envisageables par rapport à des jeux tant analogiques, numériques, qu'hybrides. En effet si, au début des années 2000, le concept de *serious game* a été associé à un support vidéoludique, initialement, il renvoie à tous types de jeux (Djaouti, 2011). C'est d'ailleurs le point de vue qu'Alvarez adoptera plus tard, dans son mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en SIC (2019) : il y revient sur la définition proposée dans sa thèse – associant le *serious game* à une "application informatique" – et en donne une plus extensive. Celle-ci (Alvarez, Libessart & Haudegond, 2014), qui est la dernière en date, "est construite sur l'idée que le jeu [sérieux] peut être de nature numérique ou analogique voire également hybride" (Alvarez, 2019 : 50) – il y est question d'un "artefact numérique ou non".

[21] La définition du concept a été formalisée par le chercheur américain Clark C. Abt dans l'ouvrage *Serious Games*, paru en 1970.
[22] Ce concept a vu le jour dans un chapitre de l'ouvrage *Serious Games - Mechanisms and Effects*, intitulé *From Serious Games to Serious Gaming* (Jenkins, Camper, Chisholm & Grigsby, 2009).
[23] Cette précision a été apportée ultérieurement par Alvarez (2019 : 93).
[24] Dans ce manuscrit, nous recourrons à des encadrés grisés pour apporter des compléments d'informations ou développer une réflexion sur un point en particulier. Si ces éléments s'écartent quelque peu de notre trame principale, de notre point de vue, ils méritent d'être mentionnés.

La manière dont Alvarez & Djaouti cartographient le *serious gaming* est la suivante :

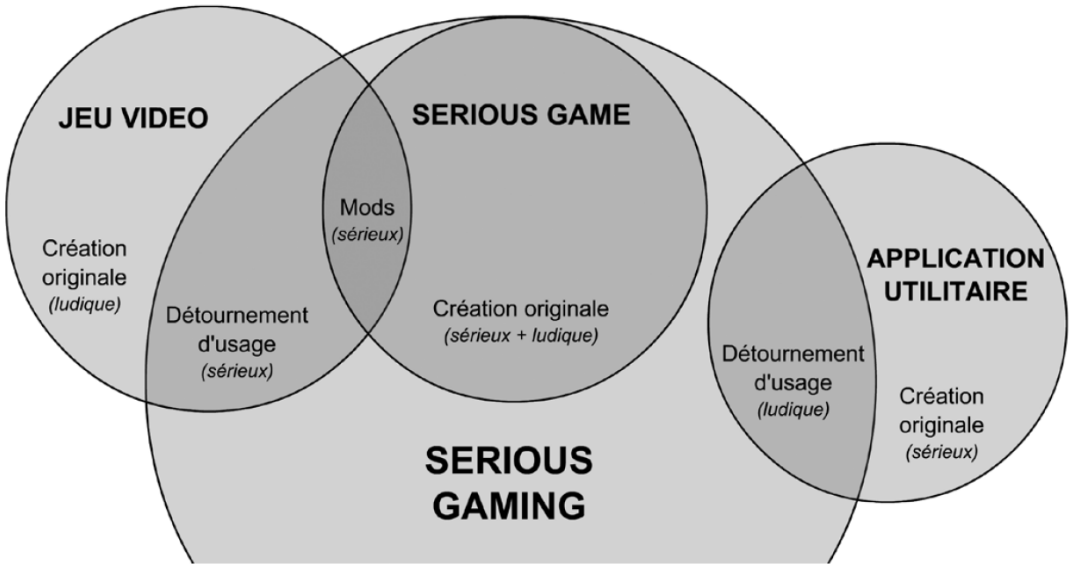


Figure 3 – Les grands ensembles d'applications autour du serious gaming (Alvarez & Djaouti, 2012 : 12)

Leurs publications ultérieures (Alvarez, 2019 ; Djaouti, 2012) nous permettent de détailler cette famille de pratiques qui "englobe donc l'utilisation des *serious games* ainsi que les approches de 'détournement' […] qui permettent à un jeu donné de servir des finalités sérieuses non anticipées par ses concepteurs" (*ibid.* : §14). Tout d'abord, l'expression "*serious game*", au centre du schéma, renvoie à "des jeux qui ont été explicitement destinés à des 'finalités autres que le simple divertissement' par leurs concepteurs" (*ibid.* : §13). Autrement dit, ce sont des créations originales mêlant sérieux et ludique. Ensuite, le "*modding*" ou "*serious modding*", qui se situe entre la création originale et le détournement d'usage sérieux, s'apparente "à modifier un jeu existant pour en diffuser une version différente" (*ibid.* : §15). Signalons que, si l'appellation fait référence au monde du jeu vidéo[25], l'approche n'est pas nouvelle : elle "peut consister à changer les textes, symboles ou couleurs d'un plateau de jeu ou de cartes à jouer. Cela peut concerner également l'ajout de nouveaux éléments ludogènes, comme des dés, pions ou cartes supplémentaires ainsi que des règles qui modifient l'action des joueurs" (Alvarez, 2019 : 96-97). Le "détournement d'usage sérieux" ou "*serious diverting*", quant à lui, "implique un détournement d'un jeu existant, numérique ou non, par les usages uniquement" (*ibid.* : 93). Contrairement au *modding*, le jeu n'est donc ici pas modifié. Alvarez (2019) illustre cette pratique avec le cas de jeux vidéo de type karaoké, mobilisés par des enseignants durant leurs cours d'anglais pour améliorer la prononciation de leurs élèves. Enfin, l'"application utilitaire", à gauche sur le schéma, évoque "tous

[25] Le "*mod*" (abréviation de *modification*) désigne une personnalisation effectuée par les joueurs sur un jeu vidéo existant, voire la création de nouveaux contenus ou modes de jeu s'éloignant de la version originale. Plus d'informations sont disponibles au lien suivant : https://media-animation.be/Le-mod-est-a-vous-quand-le-jeu.html.

les logiciels qui ne présentent aucune dimension ludique" (Djaouti, 2012 : §17). Dans le cadre du *serious gaming*, le détournement d'usage est donc cette fois de type ludique.

Pour notre recherche, nous retiendrons de cette approche d'Alvarez & Djaouti que les *serious games* renvoient à un genre particulier de jeux – puisqu'ils sont le fruit "d'une réalisation spécifique qui a nécessité l'écriture d'un cahier des charges, puis d'un développement et enfin d'une diffusion associée" (Alvarez, 2019 : 98) –, et que le *serious gaming* "concerne quant à lui un processus visant à détourner ou modifier un jeu ou un *serious game a posteriori*" (*ibid.*). En ce sens, le concept de *serious gaming* nous semble porteur comme piste de lecture des pratiques auxquelles nous serons confrontée. Nous verrons sur le terrain si cette impression se confirme. Par ailleurs, le *(serious) modding* ainsi que son pendant, le détournement d'usage sérieux ou *serious diverting*, ont principalement retenu notre attention. Nous verrons si ces deux types de détournement sont applicables aux pratiques des instituteurs primaires que nous rencontrerons.

b. Le serious game design, la gamification et la dégamification

Dans son mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (2019), Alvarez effectue une synthèse des trois autres approches (que le *serious gaming*) visant à concevoir du jeu sérieux : le *serious game design*, la gamification et la dégamification. Nous nous appuierons donc sur cette publication pour les présenter.

Le *serious game design*, qui associe les concepts de *serious game* et de *game design*[26], consiste à créer, à partir de zéro, un *serious game* destiné à un marché qui s'écarte de celui du seul divertissement. Contrairement au *serious gaming*, il ne s'agit donc pas de modifier ou détourner un jeu préalablement existant. Pour expliciter cette approche, Alvarez se rapporte au modèle générique de conception de *serious games* élaboré par Djaouti (2011), à savoir le modèle générique DICE. Cet acronyme renvoie aux quatre étapes qui composent ce modèle :

- "Définir : spécification du contenu sérieux qui devra être transmis à travers le jeu (objectifs pédagogiques, listes de connaissances à transmettre, message publicitaire…) ;
- Imaginer : à partir du contenu sérieux, le créateur invente un concept de jeu. Cette étape va généralement de pair avec l'emploi d'outils théoriques ;
- Créer : un prototype est réalisé pour tester la pertinence de ce concept de jeu. Cette étape est généralement appuyée par l'utilisation d'outils techniques ;
- Evaluer : le prototype est évalué auprès d'un public cible. Les critères d'évaluation varient selon les projets, mais, pour la plupart des Serious Games, la transmission effective du contenu définit lors de la première phase sera généralement mesurée" (*ibid.* : 103).

[26] C'est-à-dire "le processus par lequel un concepteur crée un jeu, destiné à être utilisé par un joueur, afin que naisse une expérience de jeu" (Salen & Zimmerman cités par Alvarez, 2019 : 100-101).

Notons que les étapes 2 à 4 peuvent être répétées jusqu'à ce que l'évaluation du jeu soit jugée satisfaisante par son ou ses concepteur(s). De plus, selon Djaouti (2011), l'étape "définir", durant laquelle la finalité utilitaire est déterminée, est celle qui distingue le processus de conception d'un *serious game* de celui d'un jeu vidéo de divertissement – le modèle ICE donc.

La gamification (ou ludification), quant à elle, consiste "à associer du jeu ou des mécaniques de jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine" (Alvarez, Djaouti & Rampnoux cités par Alvarez, 2019 : 107). Ainsi, c'est un processus qui peut faire l'objet d'une double lecture : à une échelle macro ou méso, la gamification s'apparente à l'introduction d'un jeu, ou d'éléments de jeu, dans un cadre formel, ou non ludique (comme une école) ; à une échelle micro, elle repose sur l'association d'un jeu, ou d'éléments de jeu, à un objet utilitaire (comme une ressource pédagogique). Remarquons que, peu importe l'échelle, ce type de processus mêle des aspects utilitaires et ludiques et, dès lors, peut engendrer un *serious game*. C'est la raison pour laquelle, selon Alvarez, seule l'intention du concepteur peut différencier un objet gamifié d'un *serious game*.

Enfin, la dégamification est le processus opposé à celui qui caractérise la gamification : "il s'agit de prendre un jeu ou un contexte présentant des éléments ludiques pour en retirer les aspects ludogènes" (Martin & Alvarez cités par *ibid.* : 109). Pour illustrer la dégamification d'un jeu, Alvarez prend l'exemple d'un enseignant qui propose à ses élèves de jouer à un jeu vidéo en ne s'engageant ni dans les quêtes ni dans les combats, c'est-à-dire uniquement en l'explorant. Concernant la dégamification d'un contexte, il prend le cas d'un jeu qui sera suivi d'une évaluation.

Alvarez résume ces trois approches, ainsi que le *serious gaming*, dans le tableau suivant :

Approche	**Description**
Serious Game Design	Il s'agit de concevoir un jeu sérieux *ex nihilo*, numérique ou non, en créant à la fois le gameplay et en associant les fonctions utilitaires. Le jeu ainsi créé vise un marché qui s'écarte de celui du seul divertissement.
Gamification	Il s'agit d'ajouter du jeu ou des éléments de jeu à un dispositif ou un contexte purement utilitaire.
Dégamification	Il s'agit de retirer à du jeu des éléments ludogènes pour tendre vers des fonctions utilitaires.
Serious Gaming	Il s'agit de détourner par les usages (Serious diverting) ou par modification (serious modding) un jeu existant, numérique ou non, pour lui assigner *a postériori* des fonctions ou objectifs utilitaires.

*Figure 4 – Les quatre principales approches de conception de jeux sérieux (*ibid. *: 110)*

Il précise que certaines approches peuvent être envisagées dans une perspective combinatoire : par exemple, retirer à un jeu existant des aspects ludogènes puis le modifier constitue un

enchainement dégamification - *modding*, ou dégamification - *serious modding* si la modification a trait à une visée utilitaire.

Dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons que ces approches se distinguent par la présence ou l'absence d'un jeu préalablement existant : pour reprendre les mots d'Alvarez, le processus de *serious game design* suppose la création d'un jeu *ex nihilo*, ce qui n'est pas le cas pour les trois autres approches. Par ailleurs, ces dernières ont en commun d'impliquer soit un changement au niveau du contexte, soit une modification du jeu. Sur notre terrain, nous veillerons à identifier le ou les type(s) de pratiques à l'œuvre en les considérant à l'aune de ces approches.

c. Les trois approches pour intégrer des serious games à une pratique pédagogique

Nous souhaitons enfin présenter les trois approches qui, selon Djaouti (2016), se prêtent à l'intégration de *serious games*[27] à une pratique pédagogique :

- Utiliser un *serious game* existant avec ses élèves ou étudiants et étudiantes ;
- Créer un *serious game* "sur mesure" pour ses élèves ou étudiants ;
- Faire créer un *serious game* par ses élèves ou étudiants.

Dans la première approche, l'enseignant utilise un *serious game* existant, "qu'il soit commercial ou gratuit, et, sans possibilité pour lui de modifier cet objet, adapte son cours pour l'y intégrer" (Djaouti, 2016 : §20). Selon l'auteur, l'enjeu réside dans la sélection du *serious game*, qui doit être approprié par rapport à l'objectif pédagogique et pour les apprenants. La deuxième approche, elle, repose sur la volonté de l'enseignant de créer un *serious game* "sur mesure", "qui sera pleinement adapté à sa pratique pédagogique" (*ibid.* : §29). Ce type de démarche va de pair avec un investissement soit financier (si l'enseignant décide de faire appel à des professionnels), soit temporel (s'il choisit de se charger lui-même de la conception). Le second cas de figure implique néanmoins des compétences techniques plus ou moins importantes, notamment s'il s'agit de créer un *serious game* vidéoludique[28]. Pour Djaouti, il existe aussi une solution intermédiaire : modifier un jeu existant pour l'adapter à sa pratique, autrement dit s'adonner à du *modding* (cf. *supra*). Dans tous les cas, l'enjeu est ici de réaliser un *serious game* intéressant, à la fois par rapport aux compétences visées et pour les élèves ou étudiants. Enfin, la troisième approche consiste à proposer une activité pédagogique durant laquelle les apprenants créent eux-mêmes un *serious game*. Ce type de démarche est similaire au précédent, et nécessite dès lors également un

[27] Reprécisons que si, dans le cadre de son article, Djaouti entend par *serious games* "des jeux vidéo destinés à des usages autres que le divertissement" (Djaouti, 2016 : §1), selon nous, son propos s'applique à des jeux tant analogiques, numériques, qu'hybrides.

[28] L'auteur nomme "usines à jeux" les logiciels simples d'accès qui "réunissent toutes les fonctionnalités nécessaires à la création de jeux vidéo" (*ibid.* : §31). Il prend *RPG Maker* et *The Games Factory 2* pour exemples.

investissement temporel et des compétences techniques plus ou moins importantes, cette fois dans le chef des élèves ou étudiants. Selon l'auteur, cette approche a pour particularité d'induire un changement de posture chez l'enseignant, puisque "ce genre d'activité s'inscrit dans des approches dites de 'pédagogie active'[29] ou 'd'apprentissage par projets'[30], dans lequel [il] doit, pour un temps, quitter sa posture magistrale pour endosser un rôle d'accompagnant" (*ibid.* : §38).

Djaouti synthétise les avantages et les limites de chacune des approches comme suit :

	Utiliser	**Créer**	**Faire créer**
Avantages pédagogiques	• Possibilités d'intégration multiples : *utilisation du jeu en illustration du cours, comme évaluation, comme introduction à un débat…* • Richesse de la variété des situations pédagogiques envisageables	• Possibilités d'intégration multiples *(cf. « utiliser »)* • L'enseignant construit le jeu en fonction de son cours, et non l'inverse • Richesse de la variété des situations pédagogiques envisageables	• Interaction entre apprenants par le travail en groupe • Développement de compétences techniques annexes *(maîtrise d'outils de création informatique)*
Contraintes pédagogiques	• Obligation d'adapter le cours à l'objet *Serious Game*, l'enseignant ne pouvant le modifier • Choix de *Serious Games* relativement restreint pour l'éducation francophone	• Oblige l'enseignant à effectuer des tâches qui ne sont pas sa spécialité *(rédaction de cahier des charges, utilisation de logiciels auteurs)* • L'enseignant doit maîtriser les bases de la conception de *Serious Games*	• Implique le recours à la « pédagogie active » • Nécessite un nombre d'heures de cours assez important (au minimum 30h) • L'enseignant doit maîtriser les bases de la conception de *Serious Games*
Coût humain	• Modéré *(tests de nombreux jeux par l'enseignant pour identifier celui qui lui convient)*	• Modéré *(collaboration avec des professionnels)* • Très important *(création intégrale du jeu par l'enseignant)*	• Modéré *(sélection d'une usine à jeux par l'enseignant et choix d'une thématique)*
Coût financier	• Modeste *(utilisation de jeux existants commerciaux ou gratuits)*	• Très important *(si recours à des professionnels)* • Modeste *(si utilisation d'usines à jeux)*	• Modeste *(utilisation de logiciel de type « usine à jeux » commerciaux ou gratuits)*

Figure 5 – Les trois approches pour intégrer des serious games *à une pratique pédagogique (*ibid. *: §44)*

[29] La pédagogie dite "active", qui se voit opposée à celle dite "traditionnelle", regroupe différentes méthodes d'enseignement visant à rendre les apprenants acteurs du processus d'apprentissage.

[30] L'apprentissage par projets renvoie à une méthode d'enseignement axée sur l'apprentissage par la pratique, où les élèves sont invités à s'engager activement des projets concrets et souvent transversaux.

En se référant à des études et expériences menées en contexte scolaire, l'auteur apporte également deux précisions : parmi ces trois approches, celle dénommée "utiliser" est, dans les faits, la plus fréquente – les deux autres, de par leur complexité de mise en œuvre, relèvent plutôt du registre expérimental ; ces approches, qui ne sont pas mutuellement exclusives, peuvent s'avérer complémentaires – à titre illustratif, des élèves ou étudiants peuvent créer un *serious game* dans le but que certains de leurs camarades l'utilisent.

Durant notre recherche, nous garderons à l'esprit ces trois approches, qui renvoient à différents types de démarches d'intégration d'un jeu aux pratiques d'enseignement. Signalons que les deux premières peuvent être rapprochées du *serious gaming* et du *serious game design* : un enseignant qui utilise un *serious game* existant peut effectuer du *serious diverting*, si l'usage qu'il fait de celui-ci implique une forme de détournement par rapport au jeu initial ; la création d'un *serious game* "sur mesure" peut, selon les cas, s'apparenter à du *serious game design* (si l'enseignant crée un jeu *ex nihilo*), ou à du *modding* (si, par manque de budget et/ou de temps, il adapte un jeu existant). L'approche "faire créer", quant à elle, met en évidence une nouvelle possibilité d'intégration d'un jeu aux pratiques d'enseignement, par rapport à celles précédemment évoquées. Les coûts humains et financiers sous-jacents aux approches, soulevés par Djaouti (2016), ont également retenu notre attention : s'ils peuvent être modestes, ils sont parfois modérés voire très importants. Nous veillerons dès lors à les aborder avec nos participants.

2.3. L'intégration pédagogique de jeux (numériques) selon Margarida Romero

Dans le cadre de cette sous-section, nous souhaitons aborder une dernière approche, celle de Margarida Romero[31]. Pour ce faire, nous nous appuierons sur son ouvrage *Jeux numériques et apprentissages* (2016) qui, selon ses propres dires, fait la synthèse de ses recherches sur l'apprentissage par le jeu, entamées en 2003[32].

Précisons que, comme le laisse présager le titre, dans cet ouvrage, l'auteure centre son propos sur l'apprentissage par le jeu numérique. Ce concept y est présenté comme l'adaptation de celui de *digital game-based learning* (*DGBL*), que Romero définit comme "l'apprentissage par le jeu (*game based-learning*, *GBL*) avec un support numérique" (Romero, 2016 : 22). Comme nous l'avons fait précédemment pour Alvarez et Djaouti, nous nous permettrons d'élargir son approche aux jeux analogiques et hybrides – raison pour laquelle nous mettrons le terme "numériques" entre parenthèses. En effet, à notre sens, elle convient à tous les types de jeux.

[31] Margarida Romero est professeure à l'Université Côte d'Azur, où elle a lancé une unité de recherche en sciences de l'éducation : le Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education (LINE).
[32] Nous faisons ici référence aux propos qu'elle tient sur son site personnel : https://margaridaromero.me.

Dans son ouvrage, Romero (2016) établit une distinction entre quatre modalités d'intégration pédagogique de jeux (numériques) :

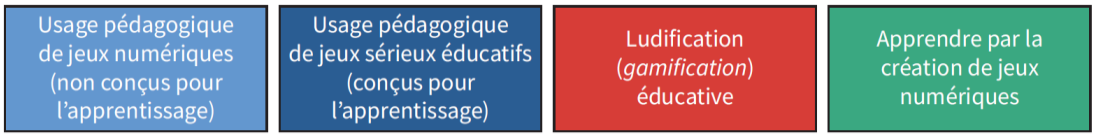


*Figure 6 – Les quatre modalités d'intégration pédagogique de jeux numériques (*ibid. *: 22)*

Les deux premières modalités ont en commun d'être basées sur l'intégration de jeux (numériques) existants. La première, que l'auteure qualifie de "détournement pédagogique", consiste à mobiliser des jeux (numériques) non éducatifs, c'est-à-dire uniquement conçus avec une intention ludique. Elle prend notamment l'exemple du jeu *Angry Birds*[33], qui est utilisé par des professeurs de mathématiques pour travailler la trajectoire parabolique. Selon Romero, ce type de démarche a pour avantage la possibilité d'impliquer les apprenants dans le choix du jeu. Toutefois, il "implique un effort d'intégration pédagogique important de la part de l'enseignant. Celui-ci doit analyser le potentiel du jeu pour les objectifs et les besoins d'apprentissage, et faire une gestion de la situation d'apprentissage qui permet d'atteindre les objectifs pédagogiques visés" (*ibid*. : 59). Autrement dit, le risque est que le ludique prenne le pas sur les objectifs d'apprentissage. La deuxième modalité s'apparente à un usage de jeux sérieux éducatifs (JSÉ), c'est-à-dire conçus avec une intention ludique ainsi qu'une intention pédagogique. Pour l'auteure, si ceux-ci présentent généralement des objectifs d'apprentissage explicites, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à trouver des jeux qui correspondent exactement aux objectifs pédagogiques qu'ils visent, ainsi qu'à leurs apprenants. Dès lors, comme Djaouti (2016) le signale pour l'approche "utiliser un *serious game* existant avec ses élèves ou étudiants", l'enjeu réside ici dans la sélection du jeu (numérique).

La troisième modalité, quant à elle, repose sur l'intégration de composantes ludiques – comme une progression en niveaux, une dynamique coopérative et/ou compétitive, une histoire, etc. – dans un contexte éducatif. Ces composantes sont donc "des éléments complémentaires à une activité d'apprentissage qui n'est pas un jeu" (Romero, 2016 : 64). Selon l'auteure, ce type de démarche peut être facilité par le recours à des environnements informatiques, qu'ils aient été, ou non, spécifiquement conçus pour offrir un support dans un contexte éducatif[34]. Le risque est cependant que la dimension ludique ne soit pas pleinement intégrée à l'activité.

[33] *Angry Birds* (Rovio Entertainment, 2009) est un jeu vidéo dont le but consiste, à l'aide d'un lance-pierre, à envoyer des oiseaux sur des constructions abritant des cochons, afin de les détruire.
[34] L'auteure prend notamment l'exemple de *Classcraft* (Classcraft studios Inc., 2013) : destinée à la communauté enseignante, cette plateforme utilise les principes du jeu de rôle et du jeu vidéo.

Enfin, la quatrième modalité renvoie à la création de jeux (numériques) par les apprenants eux-mêmes[35], que ce soit dans le cadre d'une activité individuelle, en équipe ou inter-classes. Pour Romero, "la création de jeux s'adapte à la plupart des objectifs d'apprentissage, de compétences et de contextes" (*ibid.* : 62). Elle présente néanmoins des inconvénients : à l'instar de l'usage pédagogique de jeux non éducatifs, elle implique une réflexion et une régulation de la part de l'enseignant, afin que les objectifs pédagogiques visés soient atteints par l'intermédiaire de l'activité ; comme Djaouti (2016) l'a soulevé, ce type d'activité induit un changement de posture chez l'enseignant : il "doit être disposé à céder le contrôle et développer une gestion de classe basée sur une dynamique d'entraide" (Romero, 2016 : 62).

Pour notre recherche, nous retiendrons de cette vision de l'apprentissage par le jeu les quatre modalités d'intégration pédagogique de celui-ci, dont chacune présente des avantages et des inconvénients, avec lesquels les enseignants doivent composer. Par ailleurs, selon Romero (2016), le défi transversal à ces modalités est le suivant : atteindre les objectifs pédagogiques visés tout en rendant ludique l'expérience d'apprentissage. Cette tension, qui est au cœur de toute démarche d'intégration de jeux (numériques) en éducation formelle, fera partie de nos préoccupations lors de nos investigations sur le terrain.

2.4. Mise en perspective de ces différentes approches

Dans cette section, nous avons successivement exposé les approches de Brougère, Silva, Alvarez, Djaouti et Romero. Nous les avons retenues car, outre le fait qu'ils soulèvent divers enjeux relatifs à l'instrumentalisation du jeu dans un contexte éducatif, ces auteurs développent un élément central dans notre thèse : les différents types de démarches que les instituteurs peuvent déployer pour intégrer une dimension ludique à leur enseignement (cf. notre question de recherche, présentée *supra*). Les formes d'instrumentalisation du jeu qu'ils décrivent constituent ainsi des pistes de lecture potentielles des pratiques ludiques auxquelles nous serons confrontée sur notre terrain. De plus, de notre point de vue, ces approches se recoupent et/ou se complètent. Afin de le démontrer, mettons-les en perspective.

Nous l'avons déjà mis en évidence, les continuums de Brougère (2017) et Silva & Brougère (2016) peuvent être envisagés de manière complémentaire. Un parallélisme peut également être établi entre ceux-ci et les approches d'Alvarez et Djaouti. En effet, le *serious diverting* (Alvarez, 2019), c'est-à-dire le détournement uniquement par les usages, peut être relié aux démarches consistant à reprendre un jeu tel quel – en le faisant suivre, ou non, d'un débriefing – (Brougère, 2017), ainsi qu'à la "transformation *a minima*", et la "parenthèse suivie d'une intervention éducative" (Silva &

[35] L'auteure prend notamment *Scratch* (Scratch Foundation, 2006) comme exemple de "plateformes de création de jeux [numériques] présentant un potentiel très important pour la création de jeux à tout âge" (Romero, 2016 : 61).

Brougère, 2016). Le *serious modding* (Alvarez, 2019), lui, peut être rapproché des cas de figure où le jeu est modifié (de façon marginale ou conséquente) selon les objectifs pédagogiques visés (Brougère, 2017) et de la "modification du contexte" (Silva & Brougère, 2016). Ces différentes pratiques, qui reposent sur des jeux existants, s'apparentent donc au *serious gaming* tel qu'envisagé par Alvarez & Djaouti (2012), et à l'approche "utiliser un *serious game* existant avec ses élèves ou étudiants", identifiée par Djaouti (2016).

En outre, la création d'un jeu hybride, c'est-à-dire mêlant formes ludique et éducative (Brougère, 2017), renvoie au processus de *serious game design* (Alvarez, 2019 ; Djaouti, 2011), ainsi qu'à l'approche "créer un *serious game* 'sur mesure' pour ses élèves ou étudiants" de Djaouti (2016). Reprécisons cependant qu'Alvarez (2019) appuie sur la création *ex nihilo* du jeu, tandis que Djaouti (2016) envisage le cas de figure où l'enseignant ne crée pas un jeu de toutes pièces mais en adapte un existant à ses pratiques, notamment à cause de contraintes financières, temporelles et/ou techniques. Cette solution intermédiaire équivaut alors au *serious modding* d'Alvarez (2019).

Enfin, tant Brougère (2017) qu'Alvarez (2019) évoquent la gamification : pour le premier, elle consiste à "transformer un exercice pour lui donner une dimension ludique" (Brougère, 2017 : §25) et, pour le second, "à associer du jeu ou des mécaniques de jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine" (Alvarez, 2019 : 107). Concernant les quatre premiers auteurs, soulignons que la dégamification n'est abordée que par Alvarez (2019), tandis que l'approche "faire créer" (par les apprenants) ne l'est que par Djaouti (2016). Cette dernière est cependant l'une des quatre modalités d'intégration pédagogique de jeux (numériques) distinguées par Romero (2016). À propos de l'approche de celle-ci, les deux premières modalités – à savoir, l'usage pédagogique de jeux (numériques) non éducatifs et l'usage de jeux sérieux éducatifs (JSÉ) –, qui sont basées sur des jeux existants, peuvent aussi être mises en relation avec le *serious gaming* (Alvarez & Djaouti, 2012). Et, comme Brougère (2017) et Alvarez (2019), l'auteure mentionne la gamification comme modalité d'intégration pédagogique de jeux, qu'elle définit comme l'insertion de composantes ludiques dans un contexte éducatif.

Pour conclure cette section, signalons que, comme le précisent Alvarez (2019) et Djaouti (2016), ces types de démarches ne sont pas mutuellement exclusifs. Durant notre recherche, nous veillerons donc à considérer les pratiques des instituteurs dans leur complexité. Par ailleurs, nous notons que ces différentes visions du jeu relèvent uniquement d'une éducation par le jeu, celui-ci étant systématiquement envisagé comme au service de l'enseignement de matières scolaires, et non comme un objet sur lequel porterait l'enseignement (Piette, 2007). Sur le terrain, nous serons toutefois aussi attentive à repérer des pratiques qui renverraient à l'éducation au jeu : si elles se font plus rares en milieu scolaire, elles ont notamment pour intérêt d'inciter les apprenants à poser un regard critique sur les jeux, en tant qu'objets sociaux et culturels (Gilson, 2021).

3. L'instrumentalisation à l'aune de la genèse instrumentale

Jusqu'à présent, nous avons envisagé l'instrumentalisation comme le fait d'assigner à un jeu des fins utilitaires (Alvarez, 2019). Dans cette section[36], nous souhaitons approfondir la notion en mobilisant l'approche instrumentale, développée par Pierre Rabardel (1995a). Cette dernière, qui consiste en une approche psychologique du processus d'appropriation d'un artefact, a été initialement pensée pour l'ergonomie cognitive et la didactique professionnelle. Elle est caractérisée par une orientation anthropocentrique qui, de par notre manière de concevoir les pratiques ludiques des instituteurs, a retenu notre attention : l'activité humaine est envisagée par l'intermédiaire de l'intentionnalité, la créativité et le vécu des individus.

Nous commencerons par exposer les principaux concepts de l'approche instrumentale, puis nous centrerons notre propos sur celui de "genèse instrumentale", qui désigne un processus mêlant instrumentalisation et instrumentation. Nous présenterons ensuite les apports de cette approche pour le champ des études en éducation et notre recherche en particulier, avant de rapprocher les processus de la genèse instrumentale de ceux qui caractérisent la médiation.

3.1. Les principaux concepts de l'approche instrumentale

L'approche instrumentale, fondée sur les courants constructiviste et socioconstructiviste (Nijimbere, 2013), propose de dépasser l'approche technocentrique de l'activité humaine. Selon son initiateur, les objets "pensés, conçus en fonction d'un environnement humain" (Rabardel, 1995a : 2) sont qualifiés, à tort, de "techniques". C'est la raison pour laquelle il emploie le terme "artefact", et non celui d'"objet technique", afin d'accentuer la nature à la fois matérielle et symbolique de ce dernier. Le terme "artefact" renvoie plus précisément à une "chose susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées" (*ibid.* : 49). "L'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci" (*ibid.*) est quant à lui désigné par le terme "instrument". Dès lors, l'artefact devient instrument lorsque "des fonctions initialement conçues et prévues par le concepteur de l'outil – *les fonctions constituantes* – sont modifiées et d'autres fonctions nouvelles – *les fonctions constituées* – sont créées, au cours de son usage" (Nijimbere, 2013 : §5).

À un second niveau et d'un point de vue psychologique, l'instrument est considéré comme une entité mixte ou composite, puisqu'il "comprend une composante artefact (un artefact, une fraction d'artefact ou un ensemble d'artefacts) et une composante schème (le ou les schèmes d'utilisation, eux-mêmes souvent liés à des schèmes d'action plus généraux)" (Rabardel, 1995a : 95). Les

[36] Précisons que nous nous appuyions, en l'étoffant, sur une partie de notre article *Comment les instituteurs primaires intègrent-ils des médias ludiques à leurs pratiques d'enseignement ? Discours sur la construction d'instruments d'enseignement* (Préat, 2019), publié dans la revue *COMMposite*.

schèmes d'utilisation se rapportant à des individus, la composante "sujet" est ainsi intégrée à l'entité instrumentale. Cette conception est à la base du modèle S.A.I., que Rabardel (1995a) propose pour caractériser et analyser les Situations d'Activités Instrumentées. Selon l'auteur, ces dernières s'inscrivent en effet dans une modélisation triadique sujet-instrument-objet (ce dernier étant entendu comme ce sur quoi porte l'activité) :

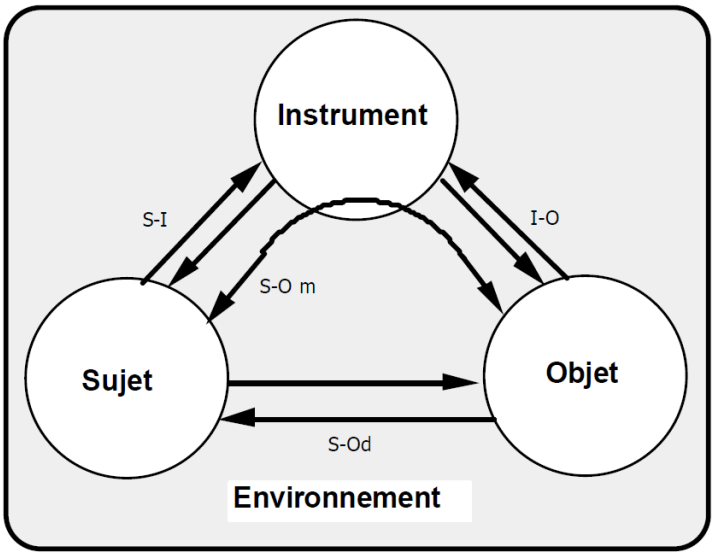


Figure 7 – Le modèle S.A.I. (Rabardel & Vérillon repris par Rabardel, 1995a : 53)

Ce modèle, dans la continuité des travaux de Vygotski, met en évidence de multiples interactions entre les pôles : les interactions sujet-objet (S-Od), mais aussi sujet-instrument (S-I), instrument-objet (I-O) et sujet-objet, médiatisées par l'instrument (S-O m). Ces interactions se déroulent dans un environnement, c'est-à-dire "l'ensemble des conditions dont le sujet doit tenir compte dans son activité finalisée" (*ibid.* : 52).

Concernant le concept de "schème", précisons qu'il est issu de la tradition piagétienne. Le schème d'une action y est défini comme "l'ensemble structuré des caractères généralisables de l'action, c'est-à-dire qui permettent de répéter la même action ou de l'appliquer à de nouveaux contenus" (Piaget & Beth cités par *ibid.* : 79). L'organisation de l'expérience vécue par les individus est donc au cœur de ce concept. Les schèmes d'utilisation, eux, "peuvent être considérés comme des invariants représentatifs et opératifs correspondant à des classes de situations d'activité avec instrument" (Rabardel, 1995b : 63). Les aspects représentatifs sont relatifs aux potentielles transformations qui peuvent être apportées à l'artefact, tandis que les aspects opératifs sont liés aux actions qui peuvent être effectuées avec celui-ci.

Un dernier concept central dans l'approche de Rabardel (1995a) est celui de "genèse instrumentale" : il caractérise les processus par lesquels un artefact est mobilisé en tant

qu'instrument lors d'une activité. Ce passage du premier au second s'apparente à une catachrèse. Si le terme a été initialement employé en linguistique et en rhétorique pour "désigne[r] l'usage d'un mot au-delà de son acception propre, ou à la place d'un autre" (ibid. : 99), dans le champ de l'outillage, les catachrèses sont "classiquement interprétées en termes de détournement de l'objet par rapport aux fonctions prévues par les concepteurs" (Béguin & Rabardel, 2000 : 9-10). Autrement dit, elles qualifient un écart entre l'usage prévu et réel d'un artefact. Au vu de leur généralisation, l'auteur propose de dépasser la connotation négative du détournement dans le domaine technique, pour envisager les catachrèses en termes de processus de genèse et d'élaboration instrumentales : "l'existence des catachrèses témoigne de l'institution par le sujet de moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, de l'élaboration d'instruments destinés à être insérés dans son activité en fonction de ses objectifs" (Rabardel, 1995a : 100). Selon lui, elles constituent donc une manifestation de la créativité et de l'inventivité des utilisateurs.

3.2. La genèse instrumentale : instrumentalisation mais aussi instrumentation

Les catachrèses de grande envergure relèvent des processus de la genèse instrumentale. Cette dernière se compose de deux dimensions : l'instrumentalisation et l'instrumentation. Elles font écho aux deux pôles de l'instrument, à savoir l'artefact (qui peut être produit par le sujet ou des tiers) et les schèmes d'utilisation (qui peuvent être propres au sujet ou avoir une dimension sociale, s'ils ont été établis indépendamment de lui). Attardons-nous maintenant sur ces concepts, distincts mais complémentaires.

L'instrumentalisation se rapporte à l'artefact. Les processus relevant de cette dimension concernent "l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement...) qui prolongent la conception initiale des artefacts" (Béguin & Rabardel, 2000 : 13). L'instrumentation, elle, est relative aux schèmes d'utilisation du sujet. Les processus de cette seconde dimension renvoient à "l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation : leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution, et l'incorporation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués" (*ibid.* : 10).

Précisons qu'en cas d'attribution d'une nouvelle fonction à un artefact, deux niveaux d'instrumentalisation peuvent être distingués : l'instrumentalisation peut être soit momentanée, c'est-à-dire que l'attribution de fonction est liée à une action en particulier, soit durable (voire permanente), si la fonction est attribuée à l'artefact par rapport à une diversité d'actions ou de situations. De plus, si l'instrumentalisation n'implique pas systématiquement une transformation matérielle de l'artefact – étant donné qu'elle peut consister à lui attribuer une fonction nouvelle –, elle peut en amener une. Cette transformation matérielle peut être effectuée soit consécutivement

à l'usage, elle en est alors la conséquence, soit anticipativement à celui-ci, lorsque l'artefact est adapté en vue d'une action ou d'une situation.

Ces deux types de processus, effectués par le sujet, se distinguent donc selon leur orientation : ils sont dirigés tantôt vers l'artefact (dont les propriétés sont enrichies par l'utilisateur), tantôt vers le sujet lui-même (qui fait évoluer son activité). Notons qu'ils contribuent généralement de manière solidaire à l'émergence et l'évolution des instruments même si, selon les situations, les processus de l'une des deux dimensions peuvent primer ou être seuls à l'œuvre. Béguin & Rabardel (2000) résument la perspective adoptée dans l'approche instrumentale, et plus précisément par l'intermédiaire du concept de "genèse instrumentale", de la manière suivante :

> "Les instruments ne sont pas donnés au sujet de l'extérieur. Ce qui est donné, ce sont les artefacts ainsi que des schèmes sociaux d'utilisation existants dans l'environnement socioculturel du sujet. Les artefacts sont donc des propositions, que les individus développeront, ou non. […] Les instruments sont issus de cette forme particulière de l'activité que nous appelons les genèses instrumentales. Il s'agit d'un processus de transformation dialectique des artefacts et des schèmes sociaux, au travers duquel se joue le développement de l'individu et de ses ressources" (*ibid.* : 17).

3.3. Une mobilisation dans le champ des études en éducation

L'approche et la genèse instrumentales sont régulièrement convoquées dans le champ des études en éducation (Nijimbere, 2013), afin d'analyser l'appropriation d'un artefact par un enseignant et/ou ses élèves, et sa conception en tant qu'instrument d'enseignement. À titre illustratif : Bernard, Boulc'H & Arganini (2013) ont rendu compte du processus d'appropriation d'une tablette tactile par un groupe d'élèves de CM2 lors de sorties pédagogiques ; Marquet & Dinet (2003) se sont intéressés aux phénomènes de genèse instrumentale, chez des enseignants et leurs élèves, dans le cadre de l'usage régulier d'un cartable numérique dans leur lycée ; Murillo, Lefeuvre, Veyrac & Fabre (2013) se sont penchées sur la manière dont un professeur documentaliste et ses élèves de seconde professionnelle se sont appropriés une carte heuristique, pré-structurée par le premier, dans le cadre d'une séance de cours ; Nagels & Le Goff (2008) ont étudié l'appropriation d'un nouveau référentiel de compétences par des enseignants du supérieur ; et Nogry & Sort (2016) ont réalisé une analyse diachronique (d'une durée de deux ans et demi) de différentes trajectoires d'appropriation d'une classe mobile d'ordinateurs portables par des enseignants du primaire. Cette mobilisation peut notamment s'expliquer par les avantages de cette approche : d'une part, elle lie l'instrument à l'utilisateur, puisqu'il résulte de la découverte et de l'appropriation de ses potentialités par celui-ci ; d'autre part, elle met en évidence l'activité de l'utilisateur par rapport à l'artefact, nécessaire pour qu'il devienne instrument (Nijimbere, 2013).

Dans le cadre de notre recherche, l'approche de Rabardel (1995a), et la genèse instrumentale plus spécifiquement, nous permettent d'envisager l'intégration du jeu dans un contexte d'enseignement comme un processus dynamique d'appropriation d'un jeu par un enseignant et/ou ses élèves. La perspective adoptée par l'auteur est complémentaire avec certaines pratiques que nous avons exposées précédemment. En effet, les processus relevant de l'instrumentalisation peuvent être rattachés, d'une part, aux pratiques qui s'appuient sur des jeux existants mais n'impliquant aucune transformation de ces derniers – car elles s'apparentent à attribuer une nouvelle fonction à un artefact – et, d'autre part, à celles où les jeux sont modifiés pour être adaptés à des objectifs pédagogiques – puisqu'elles renvoient aux cas de figure où l'instrumentalisation amène une transformation matérielle de l'artefact. Et, puisque l'artefact peut être produit par des tiers ou le sujet lui-même, un jeu créé par un enseignant et/ou ses élèves pourrait aussi faire l'objet d'une instrumentalisation. La genèse instrumentale telle que dépeinte par Rabardel (1995a) met néanmoins en lumière le pendant de l'instrumentalisation, à savoir l'instrumentation. Cette dernière constitue une nouvelle piste pour appréhender la manière dont les instituteurs primaires intègrent une dimension ludique à leurs pratiques d'enseignement : ils peuvent également faire évoluer celles-ci en fonction des jeux qu'ils mobilisent. Si la littérature que nous avons consultée est centrée sur les processus relevant de l'instrumentalisation du jeu – en témoignent les approches présentées *supra* –, la perspective de Rabardel (1995a) met ainsi en évidence que ceux-ci peuvent aller de pair avec des processus relatifs aux instituteurs et à leurs pratiques d'enseignement. Nous veillerons dès lors à les prendre en considération.

3.4. Un possible rapprochement avec les processus caractérisant la médiation

Outre la possible mise en perspective avec certaines des pratiques exposées précédemment, à notre sens, les deux dimensions constitutives de la genèse instrumentale peuvent être rapprochées des deux processus de communication caractérisant la médiation : la médiation technique, ou médiatisation, et la médiation humaine (Jacquinot-Delaunay, 2003). Pour rappel, la médiation constitue la manière dont nous appréhendons les pratiques ludiques des instituteurs et ses deux facettes renvoient aux deux aspects de tout acte de communication : le contenu et la relation (Peraya, 2008). Nous avons brièvement évoqué les concepts de médiatisation et médiation, structurants pour notre recherche, lors de notre introduction. En nous référant aux travaux de Daniel Peraya, et plus particulièrement à la synthèse la plus récente de ceux-ci (Papi & Peraya, 2018), nous allons en donner une définition plus approfondie. Signalons, qu'à l'instar de Jacquinot-Delaunay, Peraya est un enseignant-chercheur au croisement des SED et des SIC. Ses recherches portent notamment sur la communication médiatisée[37] et les pratiques éducatives médiatisées ou instrumentées.

[37] "L'expression communication médiatisée désigne à la fois le domaine des médias éducatifs mais aussi les produits éducatifs résultant d['une] opération de médiatisation, de ce processus de fabrication incluant les aspects tant conceptuels que technologiques" (Peraya, 2008 : §4).

Selon Peraya, le concept de médiatisation est utilisé pour dénommer

> "le processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Plus précisément, la médiatisation désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs, [sémiotiques, communicationnels] et techniques qui aboutissent à une 'mise en média' des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication" (Peraya cité par *ibid.* : 105).

Ce concept doit être envisagé dans une perspective complémentaire avec celui de médiation, qui peut, quant à lui, être spécifié par l'intermédiaire du passage suivant :

> "Que l'on parle d'outils techniques, de médias ou encore d'instruments, il s'agit toujours de mettre en évidence, à travers la médiation d'un objet technique et des schèmes culturels d'utilisation qui lui sont attachés, les transformations qu'opère cet objet sur les comportements humains dans ses différentes dimensions. Tel est le fondement de la médiation : elle relève de la sphère des usages et des effets qu'induit le média par sa présence dans le cadre d'une activité (communication, information, production, apprentissage, etc.). La médiation [est du ressort] de l'observation, de l'analyse et de la compréhension des effets dans son usage social et personnel" (Peraya cité par *ibid.* : 106).

Autrement dit, la médiatisation se rapporte au domaine de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique, tandis que la médiation relève des usages et des effets, notamment sur les comportements cognitifs et relationnels (Peraya, 2008). Nous voyons dès lors un possible rapprochement entre la médiatisation et l'instrumentalisation, et la médiation et l'instrumentation : la médiatisation, au même titre que l'instrumentalisation, concerne l'artefact (i.e. le jeu) et s'apparente à une réflexion sur la manière de transmettre des contenus scolaires par son intermédiaire ; la médiation, comme l'instrumentation, se rapporte aux usages de l'artefact et à une potentielle évolution de ceux-ci, notamment suite à la prise en compte des effets obtenus.

Par rapport à notre recherche, ces différents concepts, et leur articulation, nous incitent à envisager l'intégration du jeu dans un contexte d'enseignement en nous penchant à la fois sur la manière dont les instituteurs primaires pensent son introduction dans leurs pratiques d'enseignement et sur la façon dont ils le mobilisent en classe. Nous nous intéresserons ainsi à la phase préactive de leur enseignement, et donc à la mise en média des contenus liés à leurs pratiques ludiques, et aux phases interactive et postactive de leur enseignement, en considérant également le point de vue des élèves.

4. Les potentiels apports éducatifs du jeu

Pour clôturer ce chapitre, nous aborderons les potentiels apports éducatifs du jeu. En effet, nous l'avons évoqué précédemment, par l'intermédiaire de Brougère (2005) notamment, il existe des croyances concernant un lien naturel entre jeu et apprentissage, et celles-ci peuvent pousser les enseignants à mobiliser le jeu dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Notre recherche n'ayant pas pour objectif d'évaluer les effets de l'intégration du jeu en contexte scolaire, nous n'avons pas effectué une revue de la littérature exhaustive sur le sujet. Nous souhaitons cependant mettre en lumière une série d'éléments, répertoriés dans la littérature, qui peuvent inciter les instituteurs à donner une dimension ludique à leurs pratiques d'enseignement.

Deux précisions s'avèrent nécessaires concernant les apports présentés dans cette section. D'une part, la littérature que nous avons consultée porte sur le jeu en général ou des types de jeux spécifiques, à savoir les *serious games* et les jeux vidéo. Nous avons néanmoins noté que la littérature récente traite plutôt de ces derniers que du jeu (en général) ou des jeux analogiques. D'autre part, nous qualifions ces apports de "potentiels" et les formulerons au conditionnel car, de notre point de vue, ils dépendent du jeu proposé, de la manière dont il est mobilisé et du contexte de sa pratique. Nous rejoignons ainsi les propos de Breuer & Bente (2010) :

> "Il ne suffit pas de partir du principe que toutes les formes de jeux conviennent de manière égale pour l'apprentissage et que la simple présentation de matériel dans un cadre ludique augmentera la quantité et la qualité de l'apprentissage. […] Simplement ajouter du matériel éducatif à un concept de jeu agréable n'est, de la même façon, pas suffisant pour créer un jeu intéressant et efficace à des fins éducatives"[38] (*ibid.* : 13).

Exposons maintenant ces potentiels apports. Premièrement, intégrer du jeu dans un contexte d'apprentissage aurait une influence positive sur l'attitude des élèves : il favoriserait leur motivation ainsi que leur engagement. Selon Sauvé, Renaud & Gauvin (2007), qui ont effectué une analyse systématique de 193 articles abordant l'impact du jeu sur l'apprentissage, il est établi que le jeu influe positivement sur la motivation des apprenants. Ils soulignent cependant que, dans leur corpus d'articles (publiés entre 1998 et 2005), les avis divergent concernant les éléments qui suscitent une (plus grande) motivation : des chercheurs centrent leurs propos sur les émotions positives engendrées par les jeux (le plaisir, l'excitation, etc.), d'autres pointent la compétition et le défi, intrinsèques à certains jeux, comme facteurs déterminants, tandis que l'augmentation de l'estime et de la confiance en soi (résultant notamment du fait de gagner) est aussi mise en

[38] Traduction personnelle du texte original suivant : "It is not sufficient to just assume that all forms of games are equally suitable for learning and that simply presenting material in a game-like setting will increase the quantity and quality of learning. […] Simply adding educational material to an enjoyable game concept is similarly not sufficient to create an interesting and effective game for educational purposes."

évidence dans certains travaux. Les résultats de la recherche exploratoire menée par Karsenti & Bugmann (2018), visant principalement à identifier les avantages liés à la mobilisation du jeu *Minecraft*[39] en primaire, vont également en ce sens : les données collectées auprès de 118 élèves ont révélé que la pratique organisée[40] du jeu vidéo a amélioré leur sentiment de compétence et leur estime d'eux-mêmes. Par ailleurs, l'engagement des élèves dans l'apprentissage serait renforcé lorsque celui-ci prend la forme d'un jeu, car ils s'y investissent en tant que "je actant"[41] (Schmoll, 2016) afin d'atteindre un but, pour eux-mêmes ou un groupe. Dans la littérature que nous avons consultée, les jeux numériques, notamment de par leur caractère immersif, sont présentés comme étant les plus captivants pour les élèves : "les jeux vidéo sont très souvent longs, complexes et difficiles à maitriser (Gee, 2008). Néanmoins, les joueurs les apprécient et restent motivés sur une longue période lorsqu'ils y jouent. L'effort nécessaire pour profiter de la plupart des jeux numériques en fait un 'plaisir difficile' (Papert 1998)"[42] (Breuer & Bente, 2010 : 12). Cet engagement peut être rattaché au concept de "flow" (Csíkszentmihályi cité par De Gloria, Bellotti, Berta & Lavagnino, 2014), qui désigne une expérience optimale, mêlant joie et concentration. Cette dernière dépend toutefois du fragile équilibre entre "le défi inhérent [au jeu] et la capacité du joueur à le relever et à le surmonter (Chen, 2007). Si le défi dépasse cette capacité, l'activité devient tellement accablante qu'elle génère de l'anxiété. Mais, si le défi n'engage pas le joueur, il perd son intérêt et a rapidement tendance à s'ennuyer"[43] (*ibid.* : §18).

Deuxièmement, puisqu'il s'apparente à une mise en situation pratique, le jeu favoriserait l'assimilation et la structuration des connaissances par les élèves, selon les articles analysés par Sauvé, Renaud & Gauvin (2007). Les écrits traitant de l'enseignement de l'histoire par l'intermédiaire des jeux vidéo, recensés par Joly-Lavoie & Yelle (2016), rejoignent ce constat : "par la simulation des relations complexes entre causes et conséquences, les jeux vidéo 'mettent au jour' les ramifications de l'Histoire et du changement historique et aident les élèves à mieux comprendre les concepts procéduraux de l'histoire (Squire, 2004; Pagnotti et Russel, 2012;

[39] *Minecraft* (Mojang, 2011) est un jeu vidéo de type "bac à sable", c'est-à-dire que les joueurs vont pouvoir y réaliser des constructions en étant complètement libres, ce à partir blocs de différentes natures. Ces derniers rappelant les Lego, le jeu vidéo est souvent présenté comme leur équivalent numérique.

[40] Dans le cadre de cette recherche, Karsenti & Bugmann (2018) ont élaboré un programme scolaire, intitulé "Devenez le maître Minecraft", pour cadrer la pratique du jeu. "Ce programme est notamment constitué de 30 tâches scolaires, qui font appel à diverses compétences ou connaissances, et qui sont regroupées en 10 niveaux, du plus simple au plus complexe" (*ibid.* : 92-93).

[41] Cette notion, proposée par Schmoll (2016), renvoie à l'une des deux caractéristiques de la forme ludique définies par Brougère (2012), à savoir la décision, et plus précisément la succession de décisions à prendre par chaque joueur durant une partie.

[42] Traduction personnelle du texte original suivant : "Video games are very often long, complex and difficult to master (Gee, 2008). Nevertheless, players enjoy them and stay motivated over a long period when playing them. The effort needed to enjoy most digital games makes playing them 'hard fun' (Papert 1998)."

[43] Traduction personnelle du texte original suivant : "the inherent challenge and the player's ability to address and overcome it (Chen, 2007). If the challenge is beyond that ability, the activity becomes so overwhelming that it generates anxiety. On the other hand, if the challenge fails to engage the player, the player loses interest and quickly tends to get bored."

Maguth, List et Wunderle, 2015)" (*ibid.* : §5). Les résultats de la recherche exploratoire menée par Karsenti & Bugmann (2018) tendent, eux, à le démontrer : la pratique de *Minecraft* a notamment permis aux élèves d'apprendre les mathématiques (ils ont travaillé les notions de périmètre, d'aire et de volume pour réaliser des constructions en blocs dans le jeu) et l'informatique (par exemple, en appliquant des lignes de code dans le jeu), mais également d'acquérir des connaissances en agriculture (s'ils souhaitaient améliorer la culture de certaines plantes ou élever des animaux), en sciences (pour savoir allumer un feu, par exemple), en histoire (s'ils ont réalisé des constructions anciennes), ou encore en anglais (s'ils ont consulté des tutoriels pour pouvoir effectuer certaines manipulations ou résoudre des défis posés par le jeu). Ainsi, "les résultats de l'étude ont illustré le réel intérêt pédagogique de la pratique encadrée du jeu vidéo *Minecraft* en contexte scolaire […], qui dépasse largement la simple motivation des élèves" (*ibid.* : 106).

Troisièmement, s'il implique des interactions entre les apprenants, le jeu pourrait contribuer à accroitre leurs savoir-être[44]. En effet, l'analyse menée par Sauvé, Renaud & Gauvin (2007) met évidence que

> "le jeu favorise le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines. Il peut favoriser le développement de ces habiletés de diverses manières : capacité d'entrer en relation avec les autres, de négocier, de discuter, de collaborer, de partager des émotions et des idées, de développer des liens et des amitiés ou encore de développer l'esprit d'équipe" (*ibid.* : 100).

Les résultats de Karsenti & Bugmann (2018) indiquent aussi que la pratique du jeu *Minecraft* a incité les élèves à améliorer leurs habiletés sociales : près de 70% des enfants ont déclaré "avoir été aidés par des amis" et la totalité d'entre eux "avoir déjà aidé un ami" lors des phases de jeu. Les deux chercheurs indiquent que "ces conclusions rejoignent notamment celles de Nebel, Schneider et Rey (2016) pour qui l'impact d'un tel jeu venait, entre autres, de sa capacité à stimuler les activités collaboratives des élèves" (*ibid.* : 101).

Quatrièmement, faire jouer les élèves leur permettrait de renforcer leurs capacités transversales[45]. Parmi celles-ci figurent la logique, la résolution de problèmes, la prise de décision, la créativité, la pensée critique (Sauvé, Renaud & Gauvin, 2007), ou encore la recherche d'information, l'autonomie et la persévérance (Karsenti & Bugmann, 2018). Signalons que la pensée critique, la créativité, la collaboration (cf. *supra*) et la résolution de problèmes font partie des compétences

[44] Nous nous référons à Roegiers (2016) pour définir les savoir-être comme étant "tout ce qui contribue au 'savoir-vivre ensemble en société'" (*ibid.* : 13).
[45] Nous nous référons également à Roegiers (2016) pour définir les capacités transversales comme étant "des capacités mobilisées dans toutes les disciplines" (*ibid*.).

clés pour le XXIe siècle identifiées par Romero (2017)[46]. Ces dernières "devrai[en]t permettre aux citoyens [et citoyennes] de développer leurs capacités dans les activités formatives, professionnelles et sociales du XXIe siècle" (Trilling & Fadel cités par *ibid.* : 16-17). Remarquons que la pensée critique peut aussi être développée lors d'activités relevant d'une éducation au jeu. À titre illustratif, Joly-Lavoie & Yelle (2016), qui ont mené une expérimentation visant à inciter des élèves du secondaire à poser un regard critique sur l'interprétation historique de la chute de Rome proposée dans le jeu vidéo *Civilization V*[47], ont posé le constat suivant : même si les élèves ne rejettent pas entièrement le scénario qui y est exposé, après 16 heures de pratique, ils "en sont venus à mettre en perspective les informations historiques présentées par le jeu" *(ibid.* : 31). Pour finir, en matière de capacités transversales, diverses études portant spécifiquement sur la pratique du jeu vidéo, citées par Berry (2011), révèlent que celle-ci a des effets positifs sur les compétences visuelles, spatiales et pour le multitâche, ainsi que sur les schèmes sensori-moteurs des joueurs.

Enfin, mobiliser le jeu en classe permettrait à l'enseignant de proposer à ses élèves un "espace propice aux essais et aux erreurs, sans réellement courir de risque"[48] (Bruner cité par Schmoll, 2016 : 78), et certains jeux lui offriraient l'opportunité de prendre en compte leurs différents rythmes d'apprentissage : "un élève qui a besoin de recommencer quinze fois une séquence avant de comprendre la solution pourra le faire sans crainte d'être jugé négativement par ses pairs, tandis qu'un élève qui réussit au bout de seulement deux essais ne sera plus frustré d'avoir à attendre ses camarades" (Djaouti, 2016 : §9). En outre, des jeux "grand public", à l'instar de jeux de société ou vidéo, permettraient à l'enseignant d'effectuer une "ouverture vers l'univers 'hors classe'" (Silva, 2000). Plus précisément, ils lui permettraient de transmettre des savoirs en mobilisant des objets de la culture juvénile, réduisant ainsi le potentiel décalage entre les contenus d'enseignement et les pratiques extrascolaires des élèves (Eloy, 2010). Ces différents éléments peuvent concourir à renforcer le dialogue et, plus globalement, la relation entre un enseignant et ses élèves (De Gloria *et al.*, 2014).

Les éléments que nous venons de présenter, sans prétention d'exhaustivité, ont été identifiés lors de diverses recherches comme étant les effets du jeu dans une situation d'apprentissage. Nous les garderons à l'esprit lorsque nous nous rendrons sur le terrain, et plus particulièrement lorsque nous interrogerons les instituteurs sur leur représentation du jeu en contexte scolaire, afin de les mettre en perspective avec les dimensions qui composent cette dernière. De manière générale, nous serons attentive aux motifs qui les incitent à ludifier leurs pratiques d'enseignement.

---

[46] Les compétences clés pour le XXIe siècle identifiées par Romero (2017) sont au nombre de cinq, la dernière étant la pensée informatique.

[47] *Sid Meier's Civilization V* (Firaxis Games, 2010) est un jeu vidéo de stratégie où le joueur constitue et développe une civilisation, en la faisant évoluer à travers les âges.

[48] Cet élément renvoie à la première caractéristique de la forme ludique selon Brougère (2005), le second degré, qui vient souligner que le jeu prend place dans un cadre spatio-temporel défini (Schmoll, 2016).

Chapitre II : le protocole de recherche, initial puis adapté

Nous venons d'exposer les éléments théoriques qui ont alimenté notre réflexion dès le début de nos investigations. Présentons maintenant notre protocole de recherche, afin de donner une vision globale des phases et étapes qui ont jalonné notre thèse. Nous reviendrons aussi sur les modifications que nous avons dû y apporter durant la crise du coronavirus.

1. Le protocole de recherche initial

Nous l'avons déjà mentionné, notre recherche poursuivait initialement deux objectifs : d'une part, décrire les pratiques ludiques des instituteurs primaires sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et, d'autre part, comprendre ces pratiques. Dans cette section, nous exposerons le protocole tel qu'il a été pensé antérieurement à la pandémie. D'emblée, précisons que ses phases et étapes sont au service du temps fort de notre thèse : une étude de cas. En sciences humaines et sociales, cette méthode consiste à "étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier" (Albero, 2010 : 15).

1.1. Les phases de la recherche

Le schéma ci-dessous reprend les phases qui devaient ponctuer notre recherche doctorale :

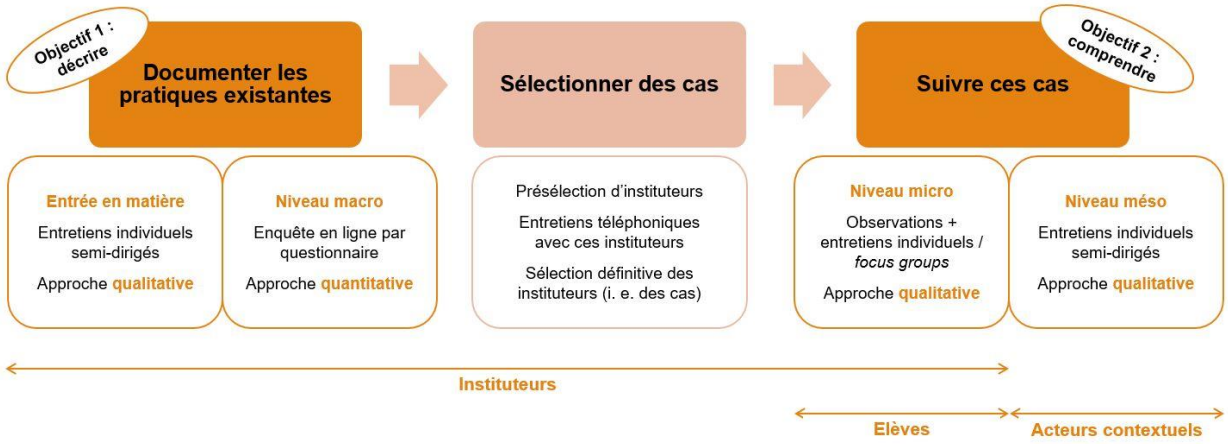


Figure 8 – Les phases de la recherche (protocole initial)

Dans les sous-sections suivantes, nous revenons sur chacune d'entre elles.

a. Documenter les pratiques existantes

La première phase de la recherche a consisté à documenter les pratiques ludiques en vigueur sur notre terrain d'étude. Pour ce faire, nous avons collecté des données exploratoires de nature qualitative, ainsi que des données quantitatives, auprès d'instituteurs volontaires.

Dès notre première année de doctorat, nous avons souhaité ancrer notre recherche dans la réalité du terrain. C'est la raison pour laquelle nous avons lancé, en juillet 2018, sur les réseaux sociaux, un appel aux *instituteur·trices primaires qui enseignent en Fédération Wallonie-Bruxelles et utilisent des jeux en classe avec leurs élèves (jeux de cartes, jeux de plateau, jeux sur support numérique, outils pédagogiques ludiques créés par des associations, jeux conçus ou adaptés par l'instituteur lui-même, etc.)*[49]. Par son intermédiaire, des enseignants se sont manifestés et nous avons pu mener 13 entretiens individuels semi-dirigés, en deux vagues successives[50] : la première vague d'entretiens s'est déroulée en août 2018 (n=6), et la seconde en octobre et novembre 2018 (n=7). Signalons que ces entretiens, comme tous ceux qui ont suivi, ont été enregistrés avec le consentement des interviewés et interviewées. Ces premiers discours d'instituteurs sur leurs pratiques ludiques nous ont laissé entrevoir la diversité de celles-ci. Ils ont nourri notre réflexion concernant l'élaboration d'un questionnaire, notre outil de collecte de données quantitatives et, plus généralement, le projet de recherche.

Précisons, qu'au moment de cet appel, nous n'avions pas arrêté définitivement notre choix de restreindre notre collecte de données à l'enseignement ordinaire. Une institutrice travaillant dans l'enseignement spécialisé (classe de maturité 1, composée d'élèves âgés de 6 à 11 ans) s'étant portée volontaire, nous avons donc réalisé un entretien avec elle. Ce dernier a cependant conforté la centration de notre recherche sur l'enseignement ordinaire, les pratiques ludiques dans l'enseignement spécialisé méritant de faire l'objet d'une thèse à part entière.

Voici, à titre illustratif, des éléments qui ont motivé notre décision : sa démarche se distingue de celle des instituteurs dans l'ordinaire car, s'ils ont en commun d'adapter les jeux à leur enseignement, elle les conçoit au cas par cas, selon les capacités physiques et sensori-motrices de ses élèves (par exemple, elle a reproduit un jeu en agrandissant les supports qui le composent, afin qu'il soit adapté à un enfant avec une déficience visuelle, ou a ajouté un petit aimant sur les cartes d'un jeu, afin qu'un élève avec un déficit moteur puisse les prendre à l'aide d'une cuillère en métal) ; ses jeux sont généralement individuels, ou conçus pour des groupes très restreints d'enfants, alors que les autres interviewés ont mis en avant la dimension sociale des jeux qu'ils proposent à leurs élèves ; enfin, dans l'enseignement spécialisé, outre les unités d'acquis d'apprentissage fixées par cycle, des objectifs spécifiques sont déterminés pour chaque enfant, en concertation avec ses parents et médecins, ce qui va au-delà de la différenciation pédagogique évoquée par quelques instituteurs de l'enseignement ordinaire.

[49] Les termes en italique sont ceux que nous avions employés dans notre appel.

[50] En cette période de vacances scolaires, soit les instituteurs nous proposaient une rencontre endéans les quelques jours – étant en vacances, ils étaient plus disponibles –, soit ils nous invitaient à revenir vers eux après la rentrée – car ils étaient à l'étranger ou en "déconnexion professionnelle".

Dans un second temps, nous avons diffusé, via différents canaux[51], une enquête en ligne de 15 minutes à destination des *enseignant·es qui exercent (ou ont exercé) au niveau primaire, durant l'année scolaire 2018-2019, sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Elle visait spécifiquement *les instituteur·trices primaires de l'enseignement ordinaire* (i.e. non spécialisé mais n'excluant pas les pédagogies dites "alternatives" ou "actives")*, toutes années et tous réseaux d'enseignement confondus, qui proposent à leurs élèves de jouer pendant leurs cours*[52]*.* Nous voulions ainsi envisager notre terrain d'étude à un niveau macro, autrement dit avoir une vision globale des pratiques existantes par l'intermédiaire de données quantitatives. L'enquête, accessible d'avril à juin 2019, a été entièrement complétée par 68 enseignants. Précisons que, puisque ceux-ci ont rempli le questionnaire sur base volontaire, l'échantillon de répondants et répondantes est non probabiliste et non représentatif par rapport à la population d'instituteurs en Fédération Wallonie-Bruxelles. Une analyse en clusters (cf. *infra*) a mis en évidence différents groupes d'enseignants, sur lesquels nous nous sommes appuyée pour sélectionner des cas.

Il nous parait important de soulever un problème auquel nous avons été confrontée lors de la diffusion de notre enquête : la quantité de sollicitations que reçoivent les enseignants au sujet de questionnaires. Nous l'avons réalisé en consultant, sur les réseaux sociaux, les publications précédant la nôtre dans les groupes réunissant des instituteurs, mais aussi en recevant, par mail, des réponses de ce type de la part de directions : *j'imagine que votre enquête est importante, mais sachez qu'on en reçoit au moins deux par semaine et que mes enseignants en ont un peu ras-le-bol... Je transmets donc mais sans grande ambition de résultat. Désolé !* Si nous étions consciente que le caractère exclusivement numérique de l'enquête pouvait être excluant – nous ne disposions toutefois pas des ressources financières pour envoyer des exemplaires papier du questionnaire dans les écoles –, nous n'avions pas anticipé une telle lassitude vis-à-vis des questionnaires – et ce, indépendamment du format –, et également qu'un amalgame serait généralement effectué entre une thèse et un mémoire, ou un travail de fin d'études. Ces éléments constituent des pistes d'explication du nombre proportionnellement faible de réponses obtenues au regard des canaux mobilisés (cf. note en bas de page). À cela s'ajoutent les multiples abandons en cours de remplissage : 225 questionnaires ont été entamés en sus des 68 entièrement complétés, mais nous n'avons analysé que ces derniers.

[51] Afin de toucher le plus d'instituteurs possible, le questionnaire a été diffusé auprès des écoles primaires ordinaires et hautes écoles (formant des futurs enseignants) de la Fédération Wallonie-Bruxelles – dont les coordonnées ont été obtenues via le site Enseignement.be – et par l'intermédiaire d'un peu plus de 25 acteurs du secteur non-marchand – axés sur le jeu et/ou le numérique, liés à l'enseignement, à la formation permanente des enseignants, à l'éducation aux médias, etc. Nous avons également diffusé notre enquête sur les réseaux sociaux, notamment via des groupes réunissant des instituteurs belges, et lors de la première édition du SETT (*School Education Transformation & Technololgy*) à Namur Expo en avril 2019, en distribuant des cartes de visite avec un QR code renvoyant au questionnaire.

[52] Les termes en italique sont ceux que nous avions employés dans l'introduction au questionnaire.

b. Sélectionner des cas

La deuxième phase de la recherche a permis une transition entre la première et la troisième phase : en nous basant sur les clusters établis, nous avons sélectionné, parmi les volontaires pour un suivi durant l'année scolaire 2019-2020[53], les participants à notre recherche. Notre objectif était de suivre une dizaine d'enseignants afin d'effectuer une étude longitudinale des pratiques diversifiées, tout en veillant à sa faisabilité dans le délai qui lui est imparti.

La sélection des cas s'est déroulée comme suit : selon la répartition des répondants volontaires au sein des différents groupes (cf. *infra*), nous avons présélectionné un ou deux volontaires par cluster, que nous avons sollicités par mail. Ce premier contact visait à confirmer leur volonté de participer à notre recherche et la possibilité d'un suivi pendant l'année scolaire 2019-2020. Depuis leur participation à l'enquête, la situation de certains instituteurs avait évolué : l'un était en arrêt maladie de longue durée, d'autres avaient appris leur nomination en tant que directeur d'un établissement ou l'acceptation de leur demande de détachement pédagogique, etc. Dès lors que nous essuyions un refus, nous sollicitions, dans la mesure du possible, un autre enseignant appartenant au même cluster. Nous avons ensuite réalisé un entretien téléphonique avec chacun des participants potentiels afin de leur donner de plus amples informations sur la recherche (objectifs poursuivis, nombre d'observations et d'entretiens escomptés, etc.), de répondre à leurs éventuelles questions et de nous assurer de leur motivation sur le long terme. Cette manière de procéder nous a permis de sélectionner définitivement neuf participants, correspondant à nos cas. Nous avons alors entamé avec eux la préparation de notre venue dans leur(s) classe(s), notamment en informant officiellement leur direction et les parents de leurs élèves de leur implication dans notre recherche doctorale[54].

c. Suivre ces cas

La troisième phase de la recherche a consisté en l'étude approfondie des pratiques ludiques des neuf instituteurs sélectionnés. Comme indiqué sur le schéma, elle a marqué la prise en compte d'autres perspectives que celle des enseignants – jusqu'alors, nous n'avions envisagé que leur point de vue. C'est la raison pour laquelle nous présentons cette phase en distinguant trois volets, correspondant aux trois perspectives initialement envisagées : celle des instituteurs, celle de leurs élèves et celle des acteurs dits "contextuels".

Signalons d'emblée que, si les deux premières phases, antérieures à la crise sanitaire, se sont déroulées selon nos plans, cette phase-ci a dû être réaménagée.

[53] À la fin du questionnaire, les répondants qui acceptaient de participer à la suite de la recherche étaient invités à laisser leurs coordonnées.

[54] Nous avons adressé un courrier informatif à la direction et un autre aux parents d'élèves. Nous y mentionnions nos coordonnées en nous disant à leur disposition pour toute question.

Volet "instituteurs"

À partir de novembre 2019, nous nous sommes rendue dans les classes des participants à notre recherche. Après avoir envisagé notre terrain d'étude à un niveau macro (lors de l'enquête), nous nous sommes donc cette fois située à un niveau micro, en suivant des enseignants en particulier dans le cadre de leur quotidien professionnel.

Les observations que nous avons effectuées peuvent être qualifiées de passives, "dans la mesure où [nous] ne particip[ions] pas activement à la dynamique ambiante" (Savoie-Zajc, 2004 : 135). Étant consciente que notre présence pouvait induire des modifications de comportements, et ce tant du côté de l'enseignant que des enfants, nous nous sommes en effet volontairement mise en retrait sur notre terrain, afin de tenter de préserver leur spontanéité. Nos observations ont également été directes, dans le sens où, sans grille préétablie, nous avons pris note des éléments (actes, propos, réactions non-verbales, etc.) pertinents par rapport à notre recherche (*ibid*.).

Nous avions pensé combiner observations directes et électroniques, "qui consiste[nt] à enregistrer, ou à filmer, la pratique d'enseignement" (Van der Maren cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010 : 167). Notre volonté était d'affiner nos notes en visionnant, *a posteriori*, les données audio(-visuelles) collectées. Toutefois, lors de nos entretiens téléphoniques avec nos participants potentiels, nous avons été confrontée à leur réticence face aux outils d'enregistrement : s'ils étaient disposés à nous accueillir au sein de leur(s) classe(s), à l'évocation d'un éventuel outil d'enregistrement (dictaphone ou caméra), ils se montraient plus réservés – les uns évoquaient l'émulation que de tels outils provoqueraient chez les enfants, d'autres soulignaient la difficulté d'obtenir les autorisations pour ce type d'observations auprès de leur direction et des parents d'élèves depuis l'entrée en vigueur du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) en mai 2018, etc. Afin de ne pas compromettre nos observations – au vu des réactions des enseignants, nous craignions que l'allusion à de potentiels outils d'enregistrement ne provoque un refus catégorique des directions ou parents d'élèves –, nous avons donc renoncé à les enregistrer ou les filmer.

En complément des observations, nous avons mené des entretiens individuels avec les instituteurs. Nous avons notamment "sollicité le[ur]s commentaires […] à propos du déroulement de la tâche après sa réalisation", ce qui est caractéristique de la "verbalisation rétrospective" (Forget, 2013 : 59). Cette dernière, qui "peut s'effectuer à partir de quelques secondes suivant la tâche jusqu'à plusieurs jours après sa réalisation" (*ibid.*), nous a permis d'envisager les éléments observés à l'aune des explications de nos participants. Mobiliser ces deux outils de recueil de données a ainsi fait émerger une "double lecture", "articulant le sens que l'enseignant donne à son action avec le point de vue de l'observateur [ou l'observatrice] sur ces pratiques" (Marcel, 2002 : 103).

Volet "élèves"

Dans le cadre du suivi longitudinal de nos cas, nous avons également souhaité questionner des élèves[55], afin d'avoir une troisième lecture des pratiques des enseignants. Pour ce faire, nous avions prévu de mobiliser un autre outil de collecte de données qualitatives : les *focus groups*. Voici la manière dont nous espérions procéder : après avoir réalisé une observation en classe, nous avions l'intention d'interroger des enfants, par groupes de trois ou quatre, sur leur perception de l'activité ludique qu'ils venaient de vivre. Nous leur aurions posé des questions telles que : qu'avez-vous fait ?, quels ont été les moments forts de l'activité ?, qu'est-ce que vous avez aimé, ou pas aimé, durant l'activité ?, etc. Ces entretiens auraient aussi été l'occasion de revenir sur des éléments précédemment observés. Précisons que nous envisagions les *focus groups* comme une configuration moins intimidante, pour des élèves du primaire, que celle d'un entretien individuel avec un adulte, mais également comme "un moyen simple et pratique de recueil d'informations provenant de plusieurs personnes en même temps" (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004 : 239). Nous comptions néanmoins "prêter attention à l'interaction produite entre les participants [, qui] constitue une spécificité non négligeable de la méthode" (*ibid.*). En nous contraignant à adapter notre protocole de recherche, la crise sanitaire nous a malheureusement empêchée de mener à bien ce projet, nous y reviendrons.

Volet "acteurs contextuels"

Initialement, nous avions prévu de clôturer notre suivi longitudinal par des entretiens individuels semi-dirigés avec des acteurs qui, bien qu'extérieurs à la classe, influencent potentiellement les pratiques ludiques qui se déroulent en son sein. Nous qualifions ces acteurs de "contextuels" : ce terme renvoie, par exemple, à un collègue (avec qui l'instituteur échange à propos de son expérience du jeu en classe), un directeur d'établissement (s'il lui apporte un soutien important), un animateur ou une animatrice (qu'il sollicite pour obtenir des conseils ou être formé), etc.

Ces entretiens visaient à ré-élargir notre point de vue à un niveau méso par rapport à notre terrain. Nous les considérions comme une opportunité supplémentaire d'obtenir des clés de compréhension des pratiques des enseignants, envisagées via une quatrième lecture. C'est pourquoi notre approche ne se voulait pas systématique mais plutôt au cas par cas, "en rebond" du niveau micro : nous aurions rencontré un ou deux acteur(s) contextuel(s) pour chacun de nos participants, quand ces derniers leur attribuaient un rôle significatif par rapport à leurs pratiques ludiques. La crise sanitaire, mais également un constat qui s'est imposé à nous au fil des discussions avec les instituteurs, nous ont toutefois incitée à modifier notre protocole de recherche, nous y reviendrons.

[55] Ceux disposant d'une autorisation parentale, que nous avions incluse au courrier adressé aux parents.

1.2. Les étapes du terrain

Nous venons de l'exposer, la dynamique de notre recherche a été pensée pour articuler les niveaux macro (i.e. enquête en vue de sélectionner les cas), micro (i.e. suivi des cas durant une année scolaire) et méso (i.e. prise en considération d'acteurs significatifs pour les différents cas). Tandis que la première phase visait à documenter la diversité des pratiques actuelles (objectif 1), la troisième, elle, s'attachait à les comprendre (objectif 2), ce en envisageant les perspectives des différents protagonistes de notre terrain – les instituteurs mais aussi leurs élèves et les acteurs contextuels qui influencent leurs pratiques.

Attardons-nous maintenant sur les étapes que nous souhaitions voir jalonner notre étude de cas, reprises sur le schéma ci-dessous :



Figure 9 – Les étapes du terrain (protocole initial)

Durant notre terrain à proprement parler, mené avec les neuf participants à notre recherche, nous avions donc planifié de procéder en trois étapes :

- Tout d'abord, nous aurions effectué, à la meilleure convenance des enseignants, deux observations dans leur(s) classe(s). Nous nous serions alors appuyée sur nos prises de notes pour réaliser un premier entretien individuel avec eux. Nous escomptions achever cette étape avant les vacances de Carnaval (du lundi 24 au vendredi 28 février 2020).

- Ensuite, nous aurions effectué une troisième observation et, dans la foulée, des *focus groups* avec des élèves. Après avoir analysé ces derniers, nous aurions fait un retour personnalisé à chacun de nos participants lors d'un deuxième entretien. Il était prévu de clôturer cette étape avant les vacances de Pâques (du lundi 6 au vendredi 17 avril 2020).

- Enfin, la troisième étape aurait été définie en concertation avec les enseignants. Nous leur aurions, par exemple, proposé de réaliser un troisième entretien s'ils estimaient intéressant de nous présenter une facette spécifique de leurs pratiques que nous n'aurions pas encore abordée (une activité dont ils sont particulièrement fiers, une éventuelle

utilisation des réseaux sociaux liée à leurs pratiques ludiques, etc.), ou une quatrième observation suivie d'un troisième entretien (notamment si, à la suite de notre retour sur les *focus groups*, ils désiraient tenter quelque chose d'inédit, refaire une activité dans une configuration différente, etc.). Idéalement, l'observation aurait été effectuée avant la fin du mois de mai et l'entretien au plus tard en juin 2020[56].

Soulignons que la présence de doubles flèches entre les étapes figure le processus itératif mis en œuvre durant la collecte de données. En effet, celui-ci a "des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites" (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006 : 112). En se référant à d'autres auteurs, ces trois professeurs à l'Université de Sherbrooke ont résumé la plus-value du processus itératif comme suit :

> "Tout d'abord, il est possible de détecter à temps les données manquantes et de préparer la prochaine cueillette de données en conséquence. Ensuite, il permet d'obtenir des précisions nécessaires à une bonne compréhension des processus en jeu et de vérifier les premières conclusions sur les données de façon à s'assurer de leur plausibilité. Enfin, elle nous paraît même un passage obligé pour s'assurer de l'atteinte de la saturation des données (Bertaux, 1980 ; Deslauriers, 1991 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Pourtois & Desmet, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000) sans quoi la crédibilité et la transférabilité de la recherche (Pourtois & Desmet, 1997) sont à questionner" (*ibid.*).

Avant d'entamer notre terrain, nous avions donc conscience de l'intérêt de relire nos notes d'observations et de réécouter les entretiens d'une étape à l'autre, ce afin de produire "une analyse [qualitative] rigoureuse et des résultats crédibles, cohérents, fiables et transférables" (*ibid*. : 131).

2. Le protocole de recherche adapté

Nous l'avons annoncé précédemment, le protocole que nous avons présenté a été établi avant la pandémie. Si nous ne sommes pas revenue sur nos deux objectifs initiaux, nous avons néanmoins dû adapter le processus de recherche à partir du début du mois de mars 2020 (étape 2), moment où la situation est devenue délicate dans les établissements scolaires. Dans cette section, nous expliquons les adaptations que nous avons été contrainte d'apporter au protocole afin de pouvoir poursuivre notre terrain durant l'année scolaire 2019-2020, malgré le confinement et, plus généralement, la crise sanitaire.

[56] Le rétro-planning mensuel que nous avions élaboré pour l'année scolaire 2019-2020 est disponible à l'annexe 1.

2.1. Au niveau des étapes du terrain

Avant la fermeture officielle des écoles, le 16 mars 2020, notre collecte de données a été mise à mal par la situation sanitaire. Après les vacances de Carnaval, nous avons en effet effectué une dernière observation chez une participante, dans des conditions difficiles. Il s'agissait de la troisième observation dans ses classes, après laquelle nous devions interroger des élèves dans le cadre de *focus groups*. Une réunion avait cependant eu lieu la veille, avec la direction de l'établissement, et des mesures entraient en vigueur le jour de notre venue. Outre le lavage des mains et l'usage de mouchoirs en papier systématiques, les précautions d'hygiène ont obligé l'enseignante à adapter sa manière de proposer ses jeux : comme les contacts, tant directs qu'indirects, étaient désormais interdits, elle a commencé à distribuer des cartes aux enfants puis, réalisant sa méprise, les a ramassées et désinfectées, sous les yeux ébahis de ses élèves de 3e année. Elle nous a confié plus tard qu'elle n'envisageait plus, dans de telles conditions, de proposer des activités où les enfants devraient échanger des cartes, des dés, etc. Les autres instituteurs nous ont tenu un discours similaire et les rendez-vous fixés ont été tous annulés. Ainsi, si nous avons tout de même réalisé des *focus groups* à la suite de notre dernière observation, ce sont les seuls que nous ayons pu mener : nous n'avons plus eu accès aux classes de nos participants après le confinement, les conditions de réouverture des écoles en fin d'année scolaire étant strictes concernant la présence de personnes extérieures à l'établissement.

Nos incertitudes concernant la potentialité d'un "retour à la normale" nous avaient toutefois poussée à concevoir un questionnaire à destination des enfants. Au vu de l'évolution de la situation, il nous avait effectivement paru plus judicieux de renoncer aux *focus groups* avec eux et d'envisager une méthode de collecte de données nous permettant d'intégrer leur perspective à notre recherche, comme prévu dans notre projet de thèse. Ce questionnaire, élaboré sur base de nos observations et des premiers *focus groups*, a été mis à disposition des élèves durant le mois de juin 2020, ce selon les modalités convenues avec chacun des participants, en fonction de leur situation personnelle. Afin de rester dans la continuité du protocole initial, les résultats obtenus ont fait l'objet d'un retour individuel à chaque participant lors d'un entretien.

Par ailleurs, s'il n'était est pas envisageable de réaliser des *focus groups* avec les enfants par écrans interposés, nous avons proposé aux instituteurs de poursuivre les entretiens à distance. Lors du premier confinement, nous leur avons également soumis l'idée d'intervertir les étapes 2 et 3 du processus de recherche. Les possibilités étant toutefois plus restreintes en distanciel – et, nous l'avons constaté, le contexte peu favorable à l'innovation ludique –, nous avons recentré la troisième étape sur la phase préactive, et plus précisément sur la démarche d'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement. Cette thématique a émergé de nos observations sur notre terrain, les supports faits manuellement y étant largement répandus (cf. *infra*). Remarquons que si aucun enseignant n'a remis en question sa participation à notre recherche et que tous ont

accepté de réaliser des entretiens à distance – pour la plupart, dès le début du confinement –, nous n'avions pas anticipé combien l'aspect technique serait un obstacle à la collecte de données : près de la moitié des instituteurs (4 sur 9) n'avaient jamais utilisé de logiciel permettant de réaliser des appels à distance (comme *Skype* ou *Teams*).

Par rapport au projet initial, le protocole de recherche a donc été adapté de la manière suivante :



Figure 10 – Les étapes du terrain (protocole adapté)

2.2. Au niveau des phases de la recherche

En ce qui concerne les phases de la recherche, nous avons aussi adapté le protocole, et ce pour deux raisons. D'une part, lors des entretiens, contrairement à notre postulat de départ, peu d'instituteurs ont évoqué des acteurs (collègues, directeurs, formateurs et formatrices, etc.) ayant joué un rôle significatif par rapport à leurs pratiques ludiques. Plusieurs participants nous ont même confié leur sentiment d'isolement : s'ils évoquaient une collaboration avec un ou plusieurs collègue(s), ils regrettaient que celle-ci ne porte pas sur les activités ludiques, ou d'être systématiquement les meneurs en la matière ; s'ils avaient la confiance ou le soutien de leur direction, cette dernière n'était pas impliquée dans leurs pratiques mais en était plutôt ponctuellement informée ; très peu d'entre eux se sont spécifiquement formés sur le jeu et ils ne sollicitaient pas, par exemple, d'acteurs associatifs spécialisés dans le domaine, etc. D'autre part, il nous paraissait difficile d'aborder ces acteurs, pour la plupart surchargés, en pleine crise sanitaire. En effet, bien que nous ayons pu poursuivre notre terrain avec nos participants, nous sommes consciente que les bonnes conditions dans lesquelles se sont déroulées la prise de contact et le début de la recherche – la situation sanitaire n'étant pas encore sensible – y ont certainement contribué.

Notre constat sur l'entourage finalement restreint des enseignants, amenuisant la plus-value d'effectuer des entretiens avec des individus de leur cercle proche, mais aussi la situation sanitaire, nous ont donc incitée à envisager différemment le volet "acteurs contextuels" : plutôt que d'interroger des personnes en contact avec nos participants, qui nous auraient apporté un regard supplémentaire sur leurs pratiques ludiques, nous nous sommes tournée vers des acteurs

belges francophones qui pourraient les accompagner par rapport à celles-ci (en les formant, en leur fournissant des ressources, etc.). Dès lors, bien que nous ayons conservé la dénomination "acteurs contextuels" – qui convient pour des personnes qui gravitent autour de nos participants, que ce soit directement, c'est-à-dire appartenant à leur environnement professionnel, ou indirectement, car présentes dans le paysage belge francophone –, ces termes ont pris une dimension nouvelle dans notre protocole de recherche. Une quatrième phase a ainsi émergé, lors de laquelle nous avons rencontré des acteurs qui travaillent pour et/ou avec des enseignants. Afin de rester dans la continuité du protocole initial, en septembre et octobre 2020, nous avons effectué 13 entretiens semi-dirigés, mais ceux-ci ont été réalisés avec un troisième objectif : faire dialoguer, par notre intermédiaire, les sphères formelle et non-formelle du secteur éducatif[57]. En effet, nous avons relayé à ces acteurs les besoins de nos participants, et avons aussi échangé avec eux à propos de nos constats de terrain.

Sur base des adaptations effectuées, les phases de notre recherche ont donc évolué comme suit :

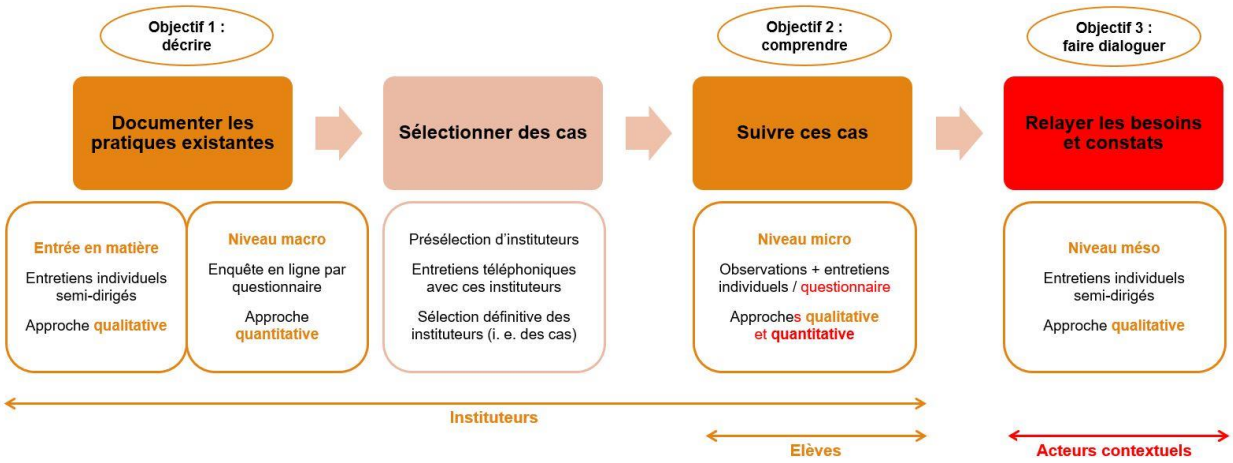


Figure 11 – Les phases de la recherche (protocole adapté)

Dans le chapitre suivant, nous détaillons les différents traitements que nous avons effectués sur les données collectées lors de ces quatre phases.

[57] Par "sphère non-formelle", nous entendons le "secteur éducatif organisé en dehors des cadres institutionnels scolaires" (Poizat cité par Brougère & Bézille, 2007).

Chapitre III : le traitement et l'analyse des données collectées

Dans ce second chapitre méthodologique, nous présenterons plus en détail les outils que nous avons mobilisés, ainsi que les traitements et les analyses que nous avons effectués sur les données collectées. Pour rappel, nous avons réalisé quatre collectes de données distinctes : la collecte des données exploratoires, la collecte des données au niveau macro, la collecte des données au niveau micro et la collecte des données au niveau méso[58].

1. La collecte des données exploratoires

Au début de notre doctorat, nous avons mené 12 entretiens exploratoires, individuels et semi-dirigés, avec des instituteurs de l'enseignement ordinaire[59]. Dans les sous-sections suivantes, nous abordons les profils des enseignants que nous avons rencontrés et le déroulement des entretiens, puis exposons la manière dont nous avons traité et analysé ces derniers.

1.1. Profils des enseignants rencontrés

Puisque nous avons veillé à rencontrer des instituteurs ayant des profils variés, commençons par nous attarder sur quelques-unes de leurs caractéristiques sociodémographiques. Dans le tableau croisé ci-dessous, nous les avons regroupés selon leur genre et leur âge :

Genre / **Age**	- de 30 ans	30 - 39 ans	40 - 49 ans	50 - 59 ans	**TOTAL**
Homme	2	1	1	-	4
Femme	3	2	1	2	8
TOTAL	5	3	2	2	**12**

Tableau 1 – Les enseignants des entretiens exploratoires selon leur genre et leur âge

Par ailleurs, ces instituteurs travaillent dans des établissements scolaires différents, répartis comme suit sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

Brabant wallon	**Hainaut**	**Liège**	**Luxembourg**	**Namur**	**Bruxelles**	**TOTAL**
1	3	3	3	1	1	**12**

Tableau 2 – Les enseignants des entretiens exploratoires selon la localisation de leur(s) établissement(s)

[58] Un récapitulatif trimestriel de ces collectes est disponible à l'annexe 2.

[59] Ayant centré notre recherche sur l'enseignement ordinaire, nous avons écarté l'entretien mené avec l'institutrice travaillant dans l'enseignement spécialisé, d'autant plus que celui-ci nous a surtout permis de conforter notre décision (cf. supra, encadré de la sous-section "documenter les pratiques existantes").

Au-delà de ces trois variables, les interviewés se distinguent par les disciplines qu'ils enseignent, ainsi que le nombre de classes et les années au sein desquelles ils travaillent. En effet, la moitié d'entre eux ont un horaire complet dans une seule classe (horizontale ou verticale), tandis que les autres enseignent des disciplines spécifiques (les mathématiques, le français, l'éducation physique, l'éveil scientifique, l'informatique ou le néerlandais) dans plusieurs classes.

1.2. Déroulement des entretiens

Les entretiens exploratoires, qui ont duré entre une heure et une heure trente, se sont déroulés à la meilleure convenance des enseignants, à leur domicile, dans leur classe, dans un lieu public ou par écrans interposés. La plupart étant désireux de nous montrer leur matériel et/ou leur environnement de travail, ils ont toutefois été nombreux à préférer une interaction en face à face.

Chaque entretien, qui a fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une prise de notes complémentaire, s'est déroulé en trois temps :

- Une question ouverte pour débuter l'entretien : *pouvez-vous vous présenter, m'expliquer quels types de jeux vous mobilisez et les raisons pour lesquelles vous les mobilisez ?*

- Durant l'entretien, des questions de relance (pour approfondir des éléments évoqués) et semi-ouvertes (inspirées du questionnaire alors en cours de conception, cf. *infra*).

- Une question ouverte pour clore l'entretien : *avant de clôturer cet entretien, souhaitez-vous ajouter quelque chose – un élément que nous n'aurions pas du tout abordé ou qui vous parait important et sur lequel vous souhaiteriez revenir ?*

1.3. Traitement et analyse des données

Nous avons intégralement retranscrit chacun des entretiens avant de les importer dans le logiciel d'analyse qualitative *NVivo*[60]. Celui-ci nous a permis de mener une analyse thématique sur le contenu des entretiens constituant notre corpus exploratoire. Pour ce faire, nous avons privilégié un codage ouvert, qui "vise l'immersion dans le matériau et la découverte des caractéristiques des phénomènes analysés" (Lejeune, 2019 : 43). Autrement dit, nous avons relu attentivement chaque entretien pour encoder les éléments marquants, qui sont devenus des "nœuds" (i.e. des thèmes). La capture d'écran ci-dessous, effectuée au sein du logiciel *NVivo*, illustre la manière dont le codage a été effectué :

[60] Le logiciel *NVivo* (QSR International, 1997) a été conçu pour organiser, visualiser et analyser des données qualitatives présentées sous de multiples formats. Nous l'avons utilisé tout au long de notre recherche pour coder nos entretiens, préalablement retranscrits dans des fichiers *Word*.

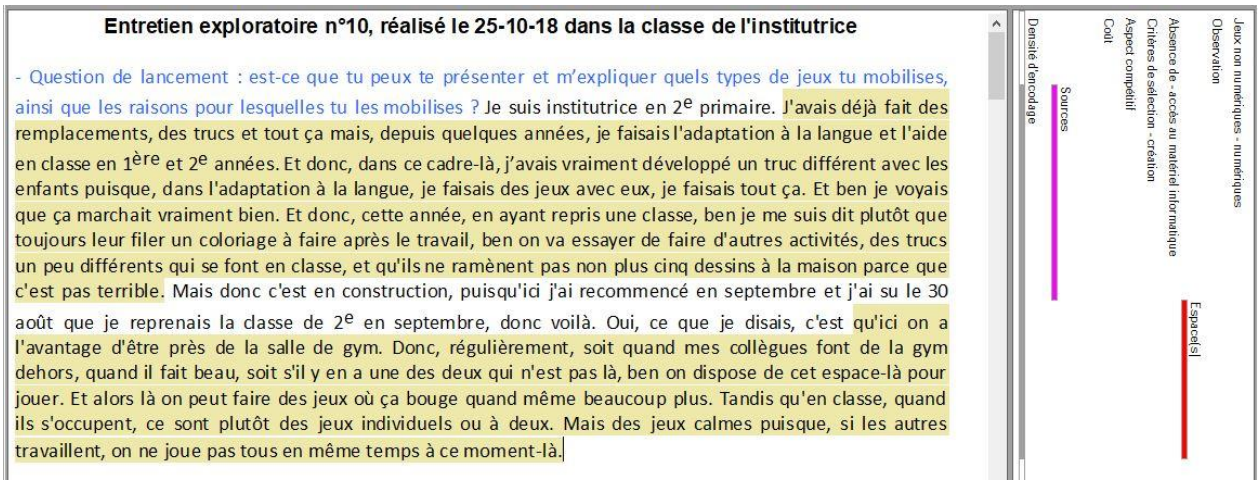


Figure 12 – Capture d'écran : analyse thématique avec le logiciel NVivo

Il convient de distinguer deux types de nœuds, traduisant l'implication de logiques déductive et inductive lors de notre analyse (Ligurgo, 2019) : si certains reflètent les questions posées durant les entretiens – inspirées du questionnaire et donc de la revue de la littérature que nous avons entamée dès le début de notre recherche –, d'autres ont émergé de l'analyse. À titre d'exemple, le nœud intitulé "critères de sélection - création" doit son existence à la question suivante : *sur base de quels critères sélectionnez/adaptez/créez-vous les jeux que vous proposez en classe ?*. Le nœud "tensions", lui, est né après la détection, durant l'analyse, de dissonances dans les propos d'un même enseignant, ou de divergences d'opinions entre plusieurs enseignants. Des nœuds se situent, quant à eux, dans un entre-deux : s'ils ont été créés en écho à une question posée durant les entretiens, ils ont donné lieu à une sous-catégorisation qui est de nature inductive. Par exemple, le "nœud parent" intitulé "freins" est le fruit de la question : *quels sont, sur base de votre expérience personnelle, les inconvénients du jeu lorsqu'il est proposé en classe ?*. Les sous-nœuds, ou "nœuds enfants", qui le composent ("bruit", "coût", "mise en place", etc.) émanent, eux, des dires des enseignants.

1.4. Résultats

Dans le cadre du présent manuscrit, nous ne nous attarderons pas sur les résultats de l'analyse menée sur nos entretiens exploratoires, ceux-ci ayant déjà fait l'objet de plusieurs communications et articles en 2018 et 2019[61]. Précisons uniquement, qu'à la fin de l'analyse thématique, nous avions déterminé 15 nœuds parents (repris ci-dessous) et 57 nœuds enfants :

[61] Ces communications et articles sont repris sur DIAL : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/search/site/sm_creator%3A%22Pr%C3%A9at%2C%20Charlotte%22

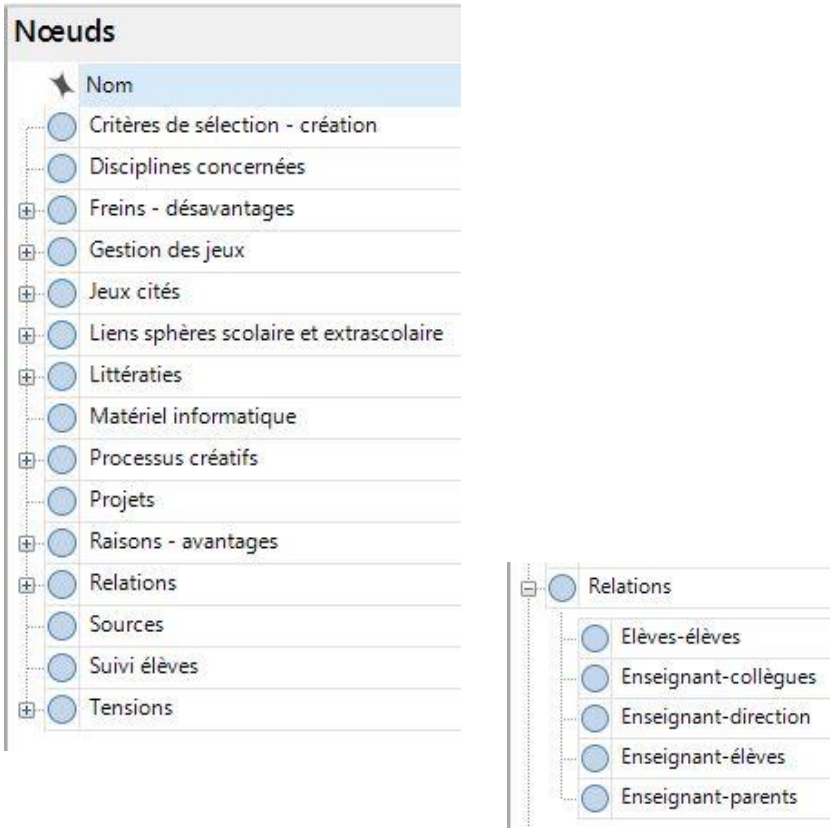


Figure 13 – Capture d'écran : les 15 nœuds parents et un exemple de nœud parent et ses nœuds enfants

Ces éléments, et principalement les 15 nœuds parents, ont été considérés comme des points d'attention pour la suite de notre recherche.

Sur le plan méthodologique, soulignons que ce corpus exploratoire nous a permis une première expérience de l'analyse de données qualitatives avec *NVivo*. Celle-ci nous a fait prendre conscience de l'importance "d'expliciter et de documenter les différentes étapes qui ont conduit à l'une ou l'autre conclusion, gardant la trace des jalons du processus analytique" (Rchika, 2021 : 140). C'est la raison pour laquelle nous avons consigné, dans un "journal de bord" (Lejeune, 2019), nos réflexions et les raisons des choix que nous avons posés. Dès lors, bien qu'"un autre chercheur n'aurait évidemment pas tiré les mêmes conclusions […], à partir du moment où il dispose de ces traces, il peut juger de la validité du cheminement emprunté" (*ibid.* : 32). Ces notes ont été partiellement intégrées dans *NVivo*, par l'intermédiaire de la description que nous avons effectuée de chacun des nœuds, dans les propriétés qui leur sont associées.

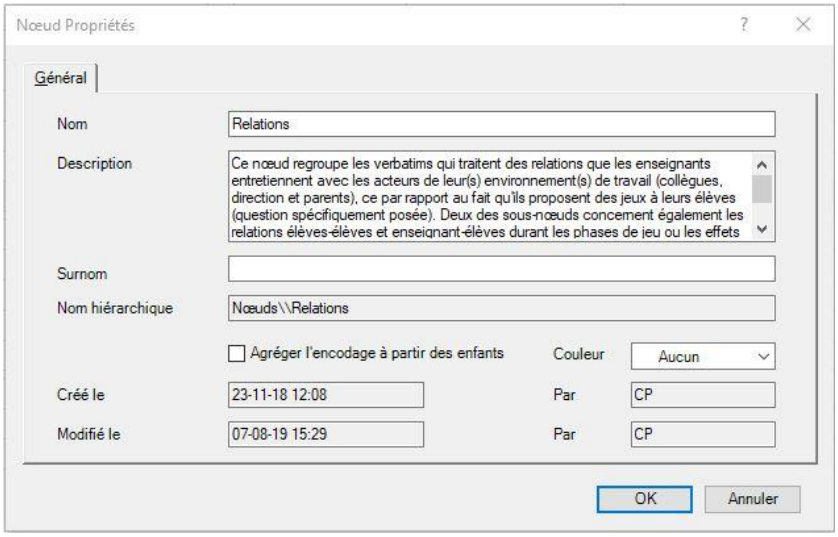


Figure 14 – Capture d'écran : à titre illustratif, les propriétés d'un nœud

Compléter ces descriptions nous a également permis d'exporter ponctuellement d'*NVivo* des "codebooks" de nos nœuds, reprenant leur nom, leur description et le nombre de sources (i.e. d'entretiens) dont sont issues les références (i.e. les extraits) qui y sont encodées. L'archivage de ces codebooks constitue une trace supplémentaire de l'évolution de notre cheminement réflexif.

Nom	Description	Sources	Références
Critères de sélection - création	Les enseignans ont abordé les critères de sélection/création des jeux qu'ils proposent en classe (question spécifiquement posée). Rems: les critères recoupent parfois les raisons mais, de par l'importance de cet aspect dans la réflexion de l'enseignants, j'en fais un nœud à part entière. Vu le faible nombre de références, il ne me parait pas pertinent de scinder en sous-nœuds. Point d'/!\: le lien des jeux avec la matière scolaire est un des critères les plus cités.	10	13

Figure 15 – Capture d'écran : à titre illustratif, une ligne du codebook

2. La collecte des données au niveau macro

Durant la première phase de notre recherche, nous avons mené une seconde collecte de données, cette fois au niveau macro. Pour ce faire, nous avons élaboré et diffusé un questionnaire, destiné aux instituteurs primaires, via le logiciel d'enquête *LimeSurvey*[62].

Dans les sous-sections suivantes, nous présenterons l'enquête ainsi que ses limites, exposerons le traitement et l'analyse des réponses collectées, puis détaillerons les résultats obtenus, c'est-à-dire les clusters à partir desquels nous avons sélectionné nos cas pour la collecte de données suivante, au niveau micro.

[62] *LimeSurvey* est un logiciel d'enquête en ligne open source qui a vu le jour en 2006.

2.1. Présentation de l'enquête

Notre enquête comptait 62 questions, classées en 17 parties[63]. Si ces nombres peuvent, de prime abord, sembler importants, ils reflètent notre volonté de la rendre fluide pour les répondants, mais aussi d'éviter de collecter des données incohérentes. En effet, par l'intermédiaire de "filtres conditionnels", les enseignants ne se voyaient poser que les questions pertinentes par rapport aux réponses qu'ils avaient précédemment données, et des questions ont été dupliquées afin que les modalités de réponse soient adaptées suivant les données déjà encodées. À titre illustratif, si un instituteur ne sélectionnait pas un ou plusieurs type(s) de jeu(x) lorsqu'il était interrogé sur ses pratiques, il n'avait plus de questions concernant ce ou ces type(s) de jeu(x) par la suite. Ou, selon le type et le nombre de classe(s) où il indiquait travailler (une classe horizontale, une classe verticale ou plusieurs classes), la question suivante, portant sur les années du primaire dans lesquelles il enseignait, était tantôt à choix unique, tantôt à choix multiples.

Présentons maintenant les questions qui ont constitué notre enquête, et leur intérêt par rapport à notre procédure de sélection des cas pour un suivi longitudinal. D'emblée, soulignons que leur formulation et celle de leurs items a été nourrie par les échanges avec les enseignants durant nos entretiens exploratoires et la lecture de différentes recherches traitant des multiples dimensions des pratiques ludiques et/ou numériques des enseignants, notamment par le biais de la collecte de données quantitatives (Agence Wallonne des Télécommunications, 2013 ; Delacharlerie *et al*., 2018 ; Duquesnoy, 2014 ; Karsenti & Fievez, 2013 ; Roland, Choumane & Vanmeerhaeghe, 2016 ; Wastiau, Kearney & Van den Berghe, 2009).

a. Questions conditionnant l'accès à l'enquête (partie A)

L'enquête débutait par des questions visant à nous assurer que les répondants correspondaient bien à la population que nous ciblions, à savoir des enseignants qui exercent (ou ont exercé[64]), durant l'année scolaire 2018-2019, au niveau primaire ordinaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et qui ont proposé des activités ludiques à leurs élèves. Si leurs premières réponses indiquaient le contraire, ils voyaient apparaitre ce message :

> *Vous avez été redirigé·e ici car vous ne remplissez malheureusement pas les conditions pour répondre au questionnaire. Ce dernier est destiné aux instituteurs primaires qui exercent (ou ont exercé) dans l'enseignement ordinaire, durant l'année scolaire 2018-2019, sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (en Belgique). Un grand merci*

[63] Le questionnaire complet est disponible à l'annexe 3.
[64] Cette précision a été effectuée pour ne pas exclure les enseignants qui n'auraient pas exercé durant l'entièreté de l'année scolaire 2018-2019, notamment parce qu'ils sont au début de leur carrière.

pour l'intérêt que vous avez porté à ce questionnaire. Si vous connaissez des personnes qui remplissent ces conditions, n'hésitez pas à leur en faire part.

L'inclusion de ces questions a été motivée par les conditions de diffusion et de passation de l'enquête : le questionnaire ayant été, d'une part, relayé sur Internet (notamment via les réseaux sociaux) et, d'autre part, auto-administré par les répondants, il aurait potentiellement pu être entamé par une multitude d'enseignants (belges mais aussi étrangers, en activité ou non, ayant des pratiques ludiques ou pas, etc.), parmi lesquels certains n'auraient pas pu être envisagés comme des participants potentiels pour notre étude de cas.

b. Questions relatives à la situation professionnelle en 2018-2019 (partie B)

Les répondants qui poursuivaient l'enquête étaient ensuite invités à répondre à des questions relatives à leur situation professionnelle durant l'année scolaire en cours. Celles-ci portaient sur le type (horizontal ou vertical) et le nombre de classe(s), ainsi que les années (1re, 2e, 3e, 4e, 5e et/ou 6e), où ils enseignent, la ou les matière(s) scolaire(s) qu'ils dispensent et le ou les établissement(s) scolaire(s) où ils travaillent. Précisons que cette dernière question était facultative car il y était demandé d'indiquer, par établissement, le réseau d'enseignement (libre, officiel, etc.), le code postal, le nom et l'éventuelle pédagogie alternative pratiquée en son sein.

Ces données ont été mobilisées durant notre procédure de sélection des cas : souhaitant, comme lors de nos entretiens exploratoires, contacter des instituteurs présentant des profils variés, nous avons veillé, dans la mesure du possible, à ce qu'ils se distinguent sur ces points.

c. Questions relatives aux types d'activités ludiques proposées (parties C à F)

Dans la suite du questionnaire, nous sommes entrée dans le vif du sujet en interrogeant les enseignants sur les types d'activités qu'ils proposent à leurs élèves. Dans un premier temps, nous leur avons demandé si leurs activités ludiques sont dirigées et/ou libres. Afin de garantir une interprétation univoque de ces termes, nous avons formulé les items comme suit : *des activités dirigées (c'est-à-dire que vous choisissez le jeu et donnez des consignes)* ; *des activités libres (c'est-à-dire que les élèves choisissent le jeu et s'auto-gèrent)*. À partir de la réponse à cette question, nous avons sollicité des informations précises concernant les activités dirigées et/ou libres proposées : leur fréquence (sur une échelle allant d'au moins une fois par jour à moins d'une fois par mois), leur diversité (en demandant d'estimer le nombre d'activités différentes mises en place depuis le début de l'année scolaire), le lieu où elles se déroulent (dans une salle de classe, de gym, etc.) et leur(s) finalité(s) (l'apprentissage des matières scolaires, la détente, l'attente,

etc.[65]). Lorsque, parmi les finalités, les répondants sélectionnaient l'apprentissage des matières scolaires, nous leur demandions de spécifier la ou les matière(s) qu'ils ciblent (s'ils en dispensent plus qu'une) et le ou les moment(s) du processus d'apprentissage où ils mobilisent des jeux (l'introduction, l'entrainement et/ou la révision d'une matière).

Ces données ont été exploitées lors de notre analyse en clusters. Signalons que quelques questions portaient également spécifiquement sur une activité dirigée que les enseignants jugent représentative de leurs pratiques ludiques. Nous avons considéré ces réponses durant notre procédure de sélection des cas, car elles nous ont fourni des renseignements concrets sur les activités que nous pourrions observer dans les classes des volontaires.

d. Questions relatives aux types de jeux proposés (parties G à M)

Plus tard, nous avons questionné les instituteurs sur les types de jeux qu'ils proposent durant leurs activités ludiques dirigées et/ou libres. Nous avions distingué quatre types de jeux, présentés de la manière suivante : *des jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.)*, *des jeux numériques (ou vidéo)*, *des jeux verbaux (sans aucun support)* et *des jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.)*. Afin de mieux nous représenter les jeux, nous leur avons demandé d'encoder les noms des trois derniers jeux qu'ils avaient proposés à leurs élèves, et ce pour chaque type de jeux sélectionné. Pour les jeux non numériques et numériques, une question portait sur leur provenance. Dans les items, nous avions repris différentes sources potentielles (l'établissement scolaire, une ludothèque, une asbl, etc.), ainsi qu'un cas de figure fréquemment évoqué par les enseignants rencontrés durant notre approche exploratoire : celui où, selon leurs dires, ils *adaptent* ou *créent* des jeux, seuls ou avec leurs élèves. Si cet item était sélectionné, nous leur demandions aussi d'encoder les noms des trois derniers jeux qu'ils avaient adaptés ou dont ils s'étaient inspirés pour créer leurs propres jeux. Enfin, si le répondant déclarait mobiliser des jeux numériques, des questions visaient à connaitre le ou les type(s) d'équipement utilisé(s) en classe (ordinateurs fixes, portables, tablettes, etc.) et leur propriétaire (l'établissement scolaire, l'enseignant lui-même ou ses élèves).

Ces données ont également été exploitées lors de notre analyse en clusters. Nous avions aussi pour projet d'établir un répertoire des jeux encodés par les répondants (existants, adaptés ou ayant été une source d'inspiration), mais nous n'avons malheureusement pas pu le mener à bien, nous y reviendrons dans la sous-section suivante.

[65] Les finalités "détente" et "attente" ont été proposées car, durant nos entretiens exploratoires, les enseignants les distinguaient. Afin de garantir une interprétation univoque de ces termes, nous avons formulé les items comme suit : *ce sont des activités de détente (si les élèves sont fatigués, nerveux, etc.)* ; *ce sont des activités d'attente (pour occuper les élèves ayant fini leur travail plus tôt, pour combler les minutes restantes avant la récréation, etc.*).

e. Questions concernant les caractéristiques personnelles (partie N)

Dans la partie suivante, nous avons demandé aux enseignants des informations sur leurs caractéristiques personnelles : leur genre, leur âge, leur niveau de diplôme, leurs années d'ancienneté dans l'enseignement primaire et leurs années d'expérience en matière d'activités ludiques.

À l'instar des questions relatives à la situation professionnelle en 2018-2019 (partie B), ces données ont été mobilisées durant notre procédure de sélection des cas, afin de nous permettre de contacter des instituteurs ayant des profils variés.

f. Questions concernant une éventuelle suite à l'enquête (parties O à Q)

Enfin, nous avons interrogé les répondants sur la possibilité de les recontacter après l'analyse des données collectées lors de l'enquête. S'ils étaient ouverts à cette éventualité, nous leur demandions s'ils accepteraient d'être interviewés et/ou que nous réalisions des observations dans leur(s) classe(s). Ils étaient également invités à laisser leurs coordonnées (adresse mail et/ou téléphone) et à préciser si leur situation professionnelle était susceptible de changer pour l'année scolaire 2019-2020. Pour finir, s'ils le souhaitaient, ils pouvaient nous écrire un commentaire.

Ces données ont été le point de départ de notre procédure de sélection des cas. Elles nous ont aussi permis de prioriser les sollicitations – si certains enseignants acceptaient de s'entretenir avec nous, ils étaient réticents à notre venue dans leur(s) classe(s) – et d'anticiper les conséquences d'un éventuel changement de situation professionnelle.

2.2. Limites de l'enquête

Nous savions que les modalités de passation du questionnaire impliquaient de collecter des données auprès d'une fraction non représentative de la population d'instituteurs primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'échantillonnage non probabiliste était cependant pertinent en vue d'effectuer une recherche qualitative, et plus précisément une étude de cas, "puisque la généralisation, dans le sens statistique du terme, n'est pas visée par la recherche" (Raby, 2004 : 62). Mais malgré les moyens déployés pour diffuser l'enquête (cf. *supra*), le nombre de questionnaires entièrement complétés a été moindre qu'escompté : 68 alors que nous en espérions entre 100 et 200. Si la lassitude des enseignants vis-à-vis des enquêtes constitue une piste d'explication, au vu du nombre de questionnaires entamés (n=225), nous pensons que la durée de l'enquête (10 à 15 minutes) en est une autre. Bien que celle-ci n'ait pas été soulevée par les dix personnes l'ayant pré-testée – des instituteurs, dont certains des entretiens exploratoires, et des collègues –, avec le recul, nous la raccourcirions.

Le délai imparti pour notre recherche ne nous permettant ni d'envisager de prolonger la collecte de données, ni de repenser notre outil, nous avons décidé de considérer nos résultats sous l'angle de leur contribution méthodologique à notre recherche. En effet, si le nombre de questionnaires entièrement complétés a restreint la portée quantitative des données collectées, il a néanmoins constitué un solide appui pour notre procédure de sélection des cas :

- Premièrement, nous avons eu l'assurance que les pratiques des instituteurs présélectionnés étaient pertinentes vis-à-vis de notre sujet de recherche ;

- Deuxièmement, en nous basant sur les clusters établis, nous avons pu mettre en place un processus méthodique, garant d'une certaine diversité en termes de pratiques étudiées ;

- Troisièmement, nous avons eu l'opportunité d'entrer en contact avec des enseignants motivés – et rétrospectivement, au vu du contexte sanitaire dans lequel s'est déroulée la majorité de notre terrain, cette motivation s'est révélée encore plus précieuse.

Étant donné que l'apport scientifique d'une étude de cas "repose entièrement sur la valeur de chacun des cas" (*ibid.*), nous estimons donc que cette collecte de données, ainsi que l'analyse en clusters, apportent une plus-value à notre recherche qualitative. Au vu de la taille de notre échantillon de répondants, nous ne présenterons toutefois les résultats obtenus que par l'intermédiaire des différents clusters identifiés, sans les détailler question par question – puisque leur intérêt est méthodologique et non statistique, cette démarche nous parait plus appropriée.

Par ailleurs, nous l'avons énoncé précédemment, afin de donner un aperçu des jeux mobilisés dans les classes de l'enseignement primaire en Belgique francophone, nous souhaitions aussi produire un répertoire à partir des réponses encodées à nos questions ouvertes. Nous avons cependant été confrontée à deux difficultés : d'une part, nous n'avons pas pu identifier de nombreux jeux (par exemple, *jeux logiques*, *cartes synonyme*, *jeu de cubes (avec photos)*, *plusieurs jeux Haba*, etc.) ; d'autre part, bien que nous ayons posé des questions distinctes suivant les différents types de jeux, beaucoup d'instituteurs y ont encodé les mêmes réponses. Nous avions envisagé d'établir un répertoire à partir des jeux identifiables (par exemple, *Dobble*, *Valet noir*, *Bataille, Trivial Pursuit*, etc.), mais certaines réponses ayant été répétées, nous avons dû y renoncer – nous n'étions plus en mesure de distinguer les jeux commercialisés de ceux adaptés ou fabriqués par l'enseignant. Ce n'est que plus tard, à partir de nos observations et entretiens, que nous avons pu concrétiser ce projet (cf. *infra* et annexes 7 et 8). Si ces documents ont été élaborés à partir de jeux mobilisés par une population plus retreinte d'enseignants, les informations qu'ils recèlent ont le mérite d'être objectives et détaillées.

2.3. Traitement et analyse des données

Les données collectées avec le logiciel *LimeSurvey* ont été exportées dans un fichier *Excel*. Dans un premier temps, nous avons nettoyé ce dernier (notamment en supprimant les données des questionnaires entamés mais non entièrement complétés) et trié les données suivant leur intérêt par rapport à notre procédure de sélection des cas. Nous avons ensuite constitué un second fichier *Excel*, reprenant uniquement les données à exploiter lors de l'analyse en clusters, c'est-à-dire les données concernant les pratiques et certaines données relatives aux répondants[66].

Pour rappel, notre but était d'élaborer des clusters de répondants. Pour ce faire, nous avons construit un arbre hiérarchique, ou dendrogramme, au sein duquel "chaque branche rassemble des individus constituant un groupe polythétique (un tel groupe est défini par un ensemble de propriétés tel que 1) chaque élément du groupe possède un grand nombre de ces propriétés 2) chaque propriété est possédée par un grand nombre d'individus du groupe)" (Husson, Lê & Pagès, 2009 : 171). Autrement dit, il met en évidence différents groupes de répondants, établis selon les ressemblances et dissemblances entre ceux-ci – dans notre cas, au niveau de leurs pratiques (déclarées). Nous avons opté pour ce mode de représentation car "l'utilisation de cet arbre est intuitive : deux objets sont d'autant plus ressemblants que, pour aller de l'un à l'autre, il n'est pas nécessaire de monter haut dans l'arbre" (*ibid*. : 169).

Afin de construire un arbre hiérarchique, nous avons fonctionné par étapes. Tout d'abord, sachant que les individus atypiques influencent ce mode de représentation, nous avons effectué une première exploration des données en les important dans le logiciel d'analyse statistique *SPSS*[67]. Nous y avons généré une série de tableaux croisés, afin d'examiner les relations entre certaines variables (deux à la fois, les tableaux étant bidimensionnels). Le tableau croisant les individus selon qu'ils proposent des activités ludiques dirigées et/ou libres[68] a retenu notre attention :

Tableau croisé Typesacti_dir * Typesacti_lib

Effectif

		Typesacti_lib		
		0	1	Total
Typesacti_dir	0	0	2	2
	1	29	37	66
Total		29	39	68

Tableau 3 – Les variables relatives au caractère dirigé et/ou libre des activités ludiques

[66] Plus précisément, les données sont issues des parties A à D, F à K et N de l'enquête. Précisons que les données relatives aux répondants ont été considérées comme des variables supplémentaires à l'analyse.
[67] Le logiciel *SPSS* (pour *Statistical Package for the Social Sciences*) a été conçu par IBM en 1968.
[68] Pour chaque type d'activité, le fait de ne pas en proposer est codé en "0" et celui d'en proposer en "1".

En effet, seulement deux répondants proposent uniquement à leurs élèves des activités ludiques libres. Étant donné que la question concernant le ou les type(s) d'activités proposé(s) conditionnait l'accès aux différentes parties de l'enquête, l'arbre hiérarchique en serait fortement affecté. Nous avions toutefois opéré cette distinction car le rôle de l'enseignant varie d'une configuration à l'autre : il est central lors des activités dirigées, puisqu'il détermine le jeu et l'encadre, et plus secondaire lors des activités libres, car les élèves choisissent eux-mêmes le jeu et s'auto-gèrent.

Au vu de l'influence qu'auraient ces deux répondants atypiques sur l'arbre hiérarchique et de l'importance que nous accordons aux instituteurs dans notre recherche – ils en sont les protagonistes –, nous avons décidé d'écarter leurs questionnaires. La suite des opérations, et donc l'analyse en clusters, ont ainsi été effectuées sur 66 questionnaires.

Ensuite, nous avons importé les données dans le logiciel d'analyse statistique *R*[69]. Nous y avons effectué une analyse factorielle, et plus précisément une Analyse des Correspondances Multiples (ACM), comme pré-traitement à une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH)[70]. Comme il existe deux méthodes de classification, l'ascendante et la descendante, précisons que :

> La première [ndlr : la CAH] construit une hiérarchie entière qui prend progressivement la forme d'un arbre ou d'un dendrogramme en respectant un ordre ascendant. L'analyse débute en considérant chaque individu comme une classe et tente de fusionner ensuite deux ou plusieurs classes de manière appropriée pour former une nouvelle classe (Boullé et al., 2012). Des petites classes ne comprenant que des individus très semblables sont constituées, puis des classes de moins en moins homogènes sont construites jusqu'à obtenir la classe tout entière, c'est-à-dire l'échantillon total (Creusier & Biétry, 2014 : 109).

Enchainer ces deux démarches nous a permis d'effectuer la CAH à partir des composantes principales de l'ACM, ce qui la rend plus stable.

Enfin, nous avons déterminé le niveau de coupure de l'arbre résultant de la CAH, c'est-à-dire que nous avons constitué un nombre raisonnable de classes, ou clusters – il "ne doit pas être trop élevé auquel cas l'intérêt synthétique de la démarche diminue" (Husson, Lê & Pagès, 2009 : 184).

[69] *R* (R Development Core Team, 1993) est un logiciel gratuit et libre.
[70] Les données étant majoritairement décrites par des variables qualitatives, effectuer une ACM en amont d'une CAH a permis d'utiliser les coordonnées factorielles comme des variables quantitatives.

2.4. Résultats

Les étapes que nous venons de présenter ont abouti à la formation de sept clusters de répondants, qui présentent des ressemblances en matière de pratiques ludiques. Les voici d'abord représentés sur les deux premiers axes factoriels (24,46% d'inertie expliquée) :

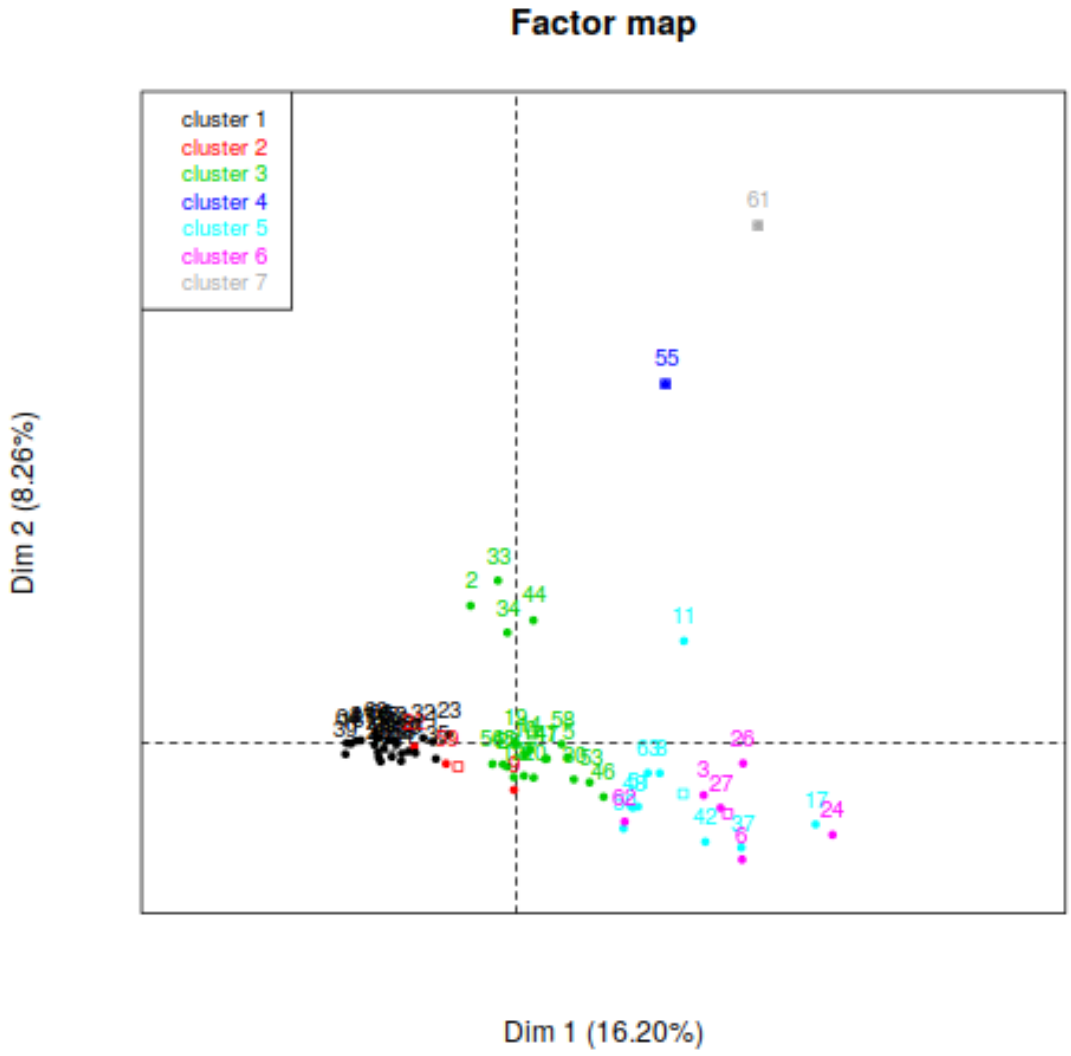


Figure 16 – Nuage des individus sur le plan principal de l'ACM

Ce graphe reprend donc les répondants, numérotés de 1 à 66 (suivant l'ordre chronologique de soumission du questionnaire) et coloriés selon le cluster auquel ils appartiennent. Il permet une première approche des clusters : les 1 et 2 sont enchevêtrés, de même que les 5 et 6. Les individus 55 et 61, quant à eux, se dégagent du nuage : ils constituent chacun un cluster.

Voici maintenant les clusters représentés sur l'arbre hiérarchique, selon le même code couleur :

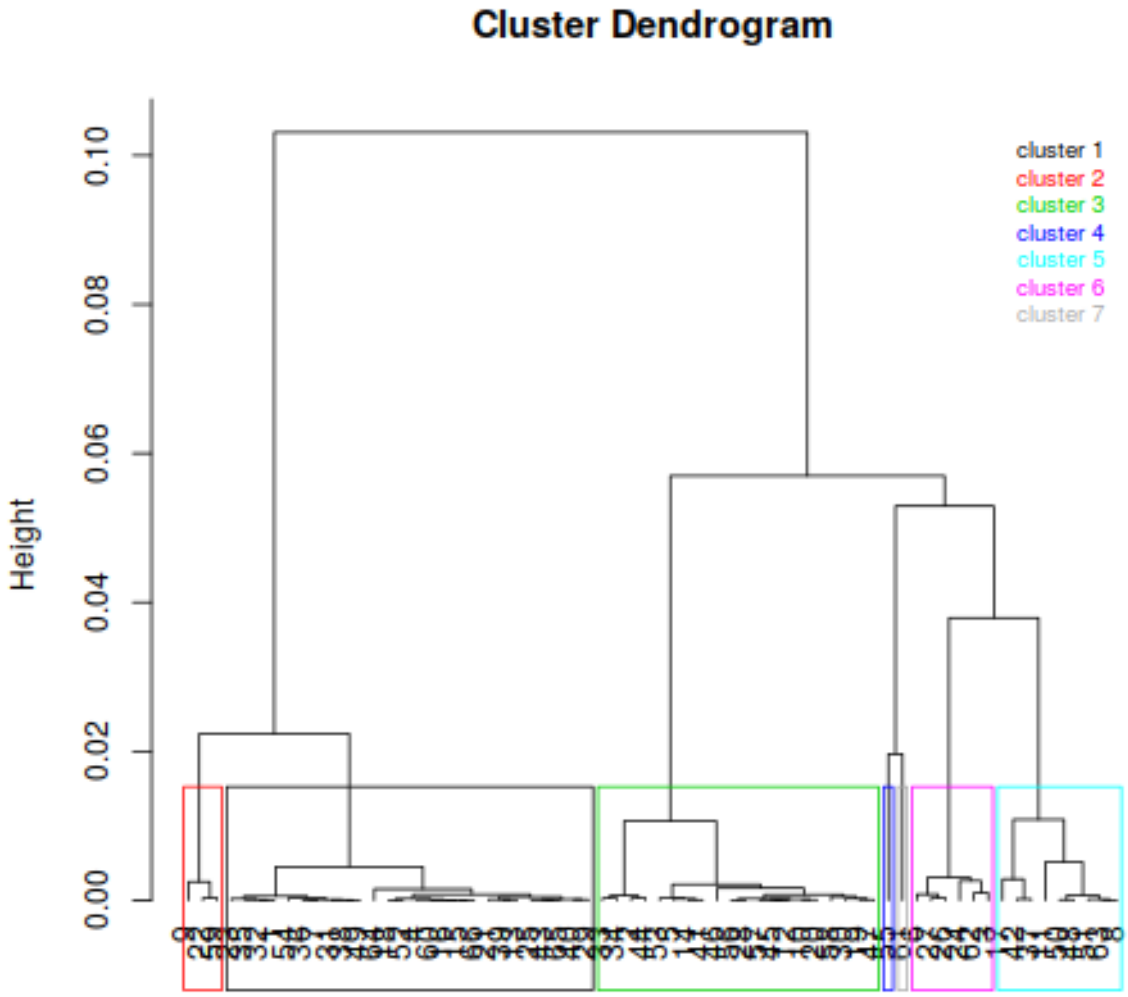


Figure 17 – Arbre hiérarchique

Cet arbre hiérarchique offre une représentation plus fine que le nuage des individus. Nous constatons qu'il est constitué de deux embranchements principaux, l'un, à gauche, reprenant les clusters 1 et 2 (précédemment enchevêtrés), et l'autre, à droite, les clusters 3 à 7. De plus, les clusters 4 et 7 sont situés sur le même sous-embranchement, de même que les clusters 5 et 6 (également enchevêtrés dans le nuage). Nous reviendrons sur les raisons de ce découpage.

Afin qu'il n'y ait aucune incertitude concernant la répartition des répondants au sein des différents clusters – les numéros étant petits –, nous les récapitulons dans le tableau suivant :

Clusters	1	2	3	4	5	6	7
Répondants	23 ; 35 ; 32 ; 1 ; 54 ; 36 ; 7 ; 31 ; 38 ; 49 ; 64 ; 18 ; 52 ; 4 ; 60 ; 16 ; 15 ; 66 ; 21 ; 39 ; 13 ; 25 ; 43 ; 65 ; 40 ; 29	9 ; 22 ; 59	33 ; 34 ; 2 ; 44 ; 53 ; 5 ; 14 ; 41 ; 46 ; 56 ; 28 ; 57 ; 45 ; 12 ; 10 ; 20 ; 58 ; 30 ; 19 ; 47	55	17 ; 42 ; 37 ; 11 ; 50 ; 48 ; 51 ; 63 ; 8	6 ; 27 ; 26 ; 24 ; 62 ; 3	61

Tableau 4 – Le récapitulatif des répondants par cluster

En complément de l'arbre hiérarchique, une description des clusters par les variables[71] permet de connaitre les variables discriminantes, autrement dit celles qui caractérisent le mieux les individus qui les composent. En effet, cette description fournit, cluster par cluster, une liste des modalités des variables, "triées de la plus caractérisante à la moins caractérisante lorsque la modalité est surreprésentée dans la classe (i.e. la modalité d'intérêt) par rapport aux autres classes (la valeur-test est alors positive) et de la moins caractérisante à la plus caractérisante lorsque la modalité est sous-représentée dans la classe (la valeur-test est alors négative)" (*ibid.* : 153).

Sur base cette description, il apparait que les variables qui permettent de comprendre la répartition des répondants au sein des différents clusters sont les suivantes :

- Les types d'activités qu'ils proposent ;
- La fréquence de leurs activités ;
- La diversité de leurs activités ;
- Les finalités qu'ils poursuivent par l'intermédiaire de leurs activités ;
- Les matières qu'ils ciblent par l'intermédiaire de leurs activités ;
- Les moments auxquels ils proposent leurs activités durant le processus d'apprentissage ;
- Les types de jeux qu'ils mobilisent ;
- La provenance de ces jeux ;
- La provenance de l'équipement utilisé dans le cadre de jeux numériques.

[71] Elle est disponible à l'annexe 4. Précisons que nous nous sommes particulièrement intéressée aux valeurs des colonnes "v.test" (si la valeur est supérieure à 1.96, alors la modalité caractérise le cluster, et si son signe est positif, alors la modalité est sur-représentée), "Mod/Cla" (combien d'individus du cluster possèdent la modalité, en pourcents) et "Cla/Mod" (qu'en est-il des individus qui possèdent la modalité par rapport aux autres clusters, en pourcents).

Quelques caractéristiques personnelles des enseignants ont également retenu notre attention : bien qu'elles ne soient pas déterminantes, au regard de celles-ci, certaines catégories de répondants sont surreprésentées dans des clusters. Ces caractéristiques sont : la province ou région où se situe(nt) leur(s) établissement(s) scolaire(s), le type et le nombre de classe(s), ainsi que les années où ils enseignent, et la ou les matière(s) scolaire(s) qu'ils dispensent.

Un examen approfondi de la description des clusters et des individus qui les composent nous permet de détailler chacun d'entre eux. Dans les sous-sections suivantes, nous présenterons les éléments caractéristiques, ou les particularités, des répondants qui y sont regroupés, ce au niveau de leurs pratiques (déclarées). Signalons que nous n'aborderons pas les clusters dans l'ordre, mais en fonction des ressemblances entre leurs membres.

a. Cluster 1

Le cluster 1 est composé de 26 répondants. Ceux-ci ont pour particularités de ne proposer que des activités ludiques dirigées à leurs élèves, lors desquelles ils mobilisent presque tous des jeux non numériques (seul un individu n'en propose pas), qu'ils sont nombreux à créer eux-mêmes (69%). Certains d'entre eux proposent aussi des jeux verbaux, ou sans aucun support (38%), et quelques-uns des jeux sportifs (15%). Aucun ne mobilise de jeux numériques dans le cadre de ses pratiques. Par ailleurs, les répondants composant ce cluster effectuent généralement des activités ludiques dans un but d'apprentissage (seul un individu ne vise pas cette finalité) et à des moments variés : 73% en intègrent pour introduire des matières, 77% pour les entrainer et 50% pour les réviser. Concernant les matières ciblées, deux ressortent : les mathématiques (chez 58% des enseignants) et le français (chez 46%). Enfin, mentionnons que ce cluster reprend la totalité des répondants qui proposent plus rarement des activités dirigées (moins d'une fois par mois), représentant seulement 6% de l'échantillon total.

Concernant les caractéristiques personnelles des enseignants, remarquons que la majorité de ceux qui enseignent dans le Hainaut (75%) et dans plusieurs classes (71%) – principalement en 3^{e}, 4^{e}, 5^{e} et 6^{e} années – sont rassemblés dans ce cluster.

b. Cluster 2

Le cluster 2 est composé de 3 répondants dont les pratiques ressemblent à celles des individus du premier cluster, c'est pourquoi les deux clusters ont des points enchevêtrés et sont situés sur le même embranchement. Deux raisons amènent toutefois à les distinguer. D'une part, certaines caractéristiques sont chez eux plus marquées : ils ne proposent que des activités ludiques dirigées dans un but d'apprentissage ; tous mobilisent des jeux ciblant les mathématiques ; tous intègrent à la fois des jeux non numériques et sans support à leurs pratiques, et aucun des jeux sportifs ;

tous créent eux-mêmes certains de leurs jeux non numériques. D'autre part, contrairement aux individus du premier cluster, ils mobilisent des jeux numériques. En matière d'équipement, les 3 répondants ont en commun d'utiliser leur ordinateur personnel en classe, tandis que deux d'entre eux disposent de tablettes et d'un tableau blanc interactif (TBI) appartenant à leur établissement.

c. Cluster 3

Le cluster 3 est composé de 20 répondants. À la différence des individus des deux premiers clusters, et comme ceux des clusters suivants, ils proposent des activités ludiques dirigées et libres à leurs élèves. C'est la raison pour laquelle les clusters 3 à 7 sont situés sur le même embranchement de l'arbre hiérarchique. Dans ce cluster, tous mettent en place des activités dirigées dans un but d'apprentissage mais, pour beaucoup (70%), ce sont aussi des activités de détente. Les activités libres, elles, visent principalement la détente (chez 80% des répondants). Signalons que la majorité des enseignants (78%) qui proposent plus rarement des activités libres (moins d'une fois par mois) sont repris dans ce cluster.

Plusieurs rapprochements peuvent être effectués entre les membres de ce cluster et ceux du cluster 1. En effet, dans ce troisième cluster, tous les individus mobilisent des jeux non numériques, certains des jeux sans support (60%) et une minorité (10%) des jeux sportifs. Aucun ne mobilise de jeux numériques dans le cadre de ses pratiques. De plus, ils sont nombreux à proposer des activités dirigées ciblant principalement les mathématiques (95%) et le français (80%), à des moments variés : 80% en intègrent pour introduire des matières, 85% pour les entrainer et 90% pour les réviser. La provenance des jeux non numériques est toutefois plus diversifiée : 90% des enseignants en créent eux-mêmes, 80% amènent à l'école des jeux qui leur appartiennent personnellement[72] et 60% en ont reçu ou acheté via leur établissement scolaire.

Notons que la majorité (86%) des individus qui enseignent dans une classe horizontale de 6^{e} année sont rassemblés dans ce cluster. Ils sont aussi nombreux à dispenser religion ou morale (63%) et/ou éducation à la philosophie et à la citoyenneté (48%).

d. Cluster 5

Le cluster 5 est composé de 9 répondants qui proposent des activités dirigées et libres dans un but d'apprentissage et, dans une moindre mesure, pour détendre leurs élèves (67% via des activités dirigées et 56% via des activités libres). Soulignons que des membres de ce cluster proposent quotidiennement des activités libres (56%) et dirigées (44%), ce qui explique que ces dernières soient diversifiées (67% en ont proposé minimum 16 depuis le début de l'année).

[72] Dans le questionnaire, l'item était le suivant : "ce sont des jeux qui vous appartiennent (à vous, à vos enfants, etc.)". Le terme "personnellement" renvoie donc à une appartenance au sens large.

Concernant les types de jeux, tous les individus de ce cluster mobilisent des jeux non numériques dans le cadre de leurs pratiques, un tiers des jeux sans aucun support, deux des jeux numériques et un des jeux sportifs. Par rapport aux clusters précédents, les matières qu'ils visent sont plus diverses. En effet, par l'intermédiaire des activités ludiques dirigées et libres, tous ciblent les mathématiques et beaucoup le français (89%), mais l'éveil ressort également : 67% ont sélectionné la formation historique et géographique et tout autant l'initiation scientifique dans la partie relative aux activités dirigées, tandis que 67% ont sélectionné la formation historique et géographique et 56% l'initiation scientifique dans la partie dédiée aux activités libres. Les moments où ils proposent des activités ludiques sont également variés : 78% intègrent des activités dirigées pour introduire des matières et tous pour les entrainer et réviser ; 56% intègrent des activités libres pour introduire des matières et également tous pour les entrainer et réviser. Enfin, comme dans le cluster 3, les jeux non numériques sont issus de différentes provenances : tous les enseignants en créent eux-mêmes, 89% amènent à l'école des jeux qui leur appartiennent personnellement et 56% en ont reçu ou acheté via leur établissement scolaire.

e. Cluster 6

Le cluster 6 est composé de 6 répondants ayant des points communs avec ceux du cluster 5. Pour rappel, les deux clusters ont des points enchevêtrés et sont situés sur le même sous-embranchement. Leurs membres se différencient cependant sur quelques éléments : si les individus de ce cluster mettent systématiquement en place des activités dirigées et libres dans un but d'apprentissage et souvent pour détendre leurs élèves (67% via des activités dirigées et 50% via des activités libres), ils en proposent aussi comme activités d'attente (67% pour les activités dirigées et 83% pour les activités libres) ; les activités dirigées qu'ils proposent ne sont pas très diversifiées (67% en ont proposé maximum 5 depuis le début de l'année) ; tous intègrent principalement des jeux non numériques et numériques à leurs pratiques (seul un mobilise des jeux sportifs et aucun des jeux sans support) ; ils se recentrent sur les mathématiques (pour 83% des individus, tant via les activités dirigées que libres) et le français (pour 67% des enseignants, tant via les activités dirigées que libres) ; enfin, les moments où ils proposent des activités ludiques sont moins variés : 83% intègrent des activités dirigées pour introduire des matières mais seulement 33% des activités libres, tous proposent les deux types d'activités pour entrainer des matières et 83% pour les réviser. Par ailleurs, les membres de ce cluster se distinguent par les équipements numériques dont ils disposent en classe : tous ont un TBI, 83% un ordinateur portable, 50% un ordinateur fixe et 50% des tablettes. Ils sont également nombreux (67%) à déclarer acquérir des jeux numériques via leur école.

Concernant les caractéristiques personnelles des répondants, remarquons que la moitié de ceux qui enseignent dans la province du Luxembourg (représentant seulement 6% de l'échantillon total) sont rassemblés dans ce cluster.

f. Clusters 4 et 7

Pour finir, penchons-nous sur les deux individus qui constituent chacun un cluster. Étant situés sur le même embranchement, ils partagent des caractéristiques avec les membres des clusters 3, 5 et 6, et également l'un avec l'autre, car ils appartiennent au même sous-embranchement. Voici ce qu'ils ont en commun : leurs activités sont dirigées et libres (à l'instar des répondants des clusters 3, 5 et 6) ; ils proposent des activités dirigées diversifiées (comme les membres du cluster 5) et aux différents moments du processus d'apprentissage (comme les individus des clusters 3 et 5) ; et, ce qui les distingue des membres des autres clusters, ils mobilisent tous les types de jeux décrits dans l'enquête (non numériques, numériques, sans support et sportifs).

Leurs pratiques divergent cependant sur plusieurs aspects, à savoir : la fréquence de leurs activités dirigées (le répondant 55 en propose hebdomadairement et l'individu 61 quotidiennement) ; les finalités qu'ils poursuivent, notamment en termes d'apprentissage (l'individu 61 vise un apprentissage par l'intermédiaire des activités dirigées et libres, mais le répondant 55 uniquement via les premières) ; et les matières qu'ils ciblent (l'éducation artistique, les mathématiques et le français pour les deux, mais aussi la formation historique et géographique pour le répondant 55). De plus, les deux répondants se différencient par les équipements et ressources mis à leur disposition par leur établissement : les deux se procurent des jeux numériques par son intermédiaire, mais le répondant 55 aussi des jeux non numériques ; ce dernier bénéficie d'un TBI et de tablettes, et l'individu 61 d'un ordinateur fixe.

2.5. Cas sélectionnés

La constitution des clusters et, plus généralement, les variables discriminantes ont mis en évidence sept groupes de répondants, dont nous venons d'exposer les ressemblances et dissemblances au niveau de leurs pratiques ludiques en contexte scolaire. Sur base de ces éléments, nous avons entamé notre procédure de sélection des cas, lors de laquelle nous avons pris en compte les données que nous n'avions pas exploitées lors de l'analyse en clusters[73].

Rappelons que notre objectif était de suivre une dizaine d'enseignants. En tenant compte de la répartition des répondants volontaires au sein des différents clusters, nous escomptions avoir deux participants pour chacun des clusters 1, 3, 5 et 6, ainsi qu'un participant pour le cluster 2 et celui du cluster 4. En effet, parmi les 3 individus du deuxième cluster, deux étaient en détachement pédagogique durant l'année scolaire 2019-2020, et le répondant constituant le cluster 7 n'était pas volontaire pour une suite à l'enquête.

[73] Plus précisément, il s'agit des données des parties E et N à Q de l'enquête.

Notre manière de procéder (cf. *supra*, la sous-section "sélectionner des cas") nous a permis de sélectionner définitivement neuf participants, répartis comme suit au sein des différents clusters[74] :

Clusters	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Répondants	32 ; 35	59	5 ; 30	x	51	62 ; 24 ; 6	x

Tableau 5 – Le récapitulatif des participants par cluster

Comme espéré, nous avons donc réussi à avoir deux participants des clusters 1 et 3, ainsi qu'un participant du cluster 2. Pour les clusters 4 et 5, il a été plus difficile de trouver des volontaires : l'individu du cluster 4 n'ayant répondu ni à notre premier mail, ni à notre relance, nous avons dû renoncer à ce dernier ; nous avons essuyé de multiples refus auprès des membres du cluster 5, ce qui explique que nous n'ayons qu'un participant pour celui-ci. Enfin, nous avons finalement eu trois participants issus du cluster 6, voici pourquoi : la situation au sein de l'établissement du répondant 6 ne lui permettant pas de nous assurer qu'il pourrait prendre part à notre recherche, nous avons pris contact avec un autre volontaire. Début 2020, alors que nous avions trouvé deux volontaires pour son cluster, il nous a recontactée pour nous donner une réponse positive. Puisque notre étude longitudinale comptait alors huit cas, et qu'il nous avait décrit un projet singulier – à savoir, un jeu de rôle –, nous avons décidé de l'inclure à notre recherche.

Donnons maintenant de plus amples informations sur les répondants qui sont devenus nos cas :

- Le répondant 32, que nous appellerons **Antoine**[75], est un homme de 55 ans titulaire d'un bachelier instituteur primaire. Il enseigne depuis 33 ans en primaire et propose des activités ludiques à ses élèves depuis 31 ans. Il travaille actuellement dans le réseau libre en province de Liège, dans une classe horizontale de 1re année. Il dispense les matières suivantes : éducation à la philosophie et à la citoyenneté, éducation artistique, éveil (formation historique et géographique et initiation scientifique), mathématiques et français.

- La répondante 35, **Béatrice**, est une femme de 40 ans. Elle a obtenu, en France, un diplôme bac+3. Elle a donné cours dans le secondaire et à des adultes avant d'enseigner au niveau primaire. Elle y a maintenant 11 années d'expérience et propose des activités

[74] Au sein des clusters, l'ordre des individus suit la chronologie de la confirmation de leur participation à notre recherche.

[75] Afin de garantir l'anonymat de nos participants, nous leur avons attribué des prénoms d'emprunt. Signalons que la première lettre de ces derniers suit l'ordre alphabétique et que la succession des répondants est basée sur la numérotation des clusters et la chronologie de la confirmation de leur participation à notre recherche – le répondant 32 s'est vu attribuer un prénom commençant par un "A", la répondante 35 par un "B" et ainsi de suite. De cette façon, la première lettre des prénoms constitue un moyen mnémotechnique de l'appartenance des participants aux différents clusters.

ludiques à ses élèves depuis sa réorientation de carrière. Elle travaille actuellement dans le réseau officiel en province du Hainaut, dans une classe de 3e et une classe de 4e, toutes deux en immersion. En plus d'enseigner l'anglais, elle dispense les matières suivantes en anglais : éducation artistique, éveil (formation historique et géographique et initiation scientifique), et mathématiques. Signalons qu'elle nous avait prévenue qu'elle comptait donner une dimension numérique à ses pratiques ludiques car elle disposerait d'un TBI durant l'année scolaire 2019-2020. L'ayant reçu juste avant le confinement, elle n'a cependant pu l'utiliser que les dernières semaines de l'année.

- La répondante 59, **Carole**, est une femme de 32 ans titulaire d'un bachelier instituteur préscolaire et d'un bachelier instituteur primaire. Elle enseigne depuis 8 ans en primaire et propose des activités ludiques depuis 7 ans. Elle travaille dans le réseau officiel en province de Namur, dans un établissement où les enseignants pratiquent la pédagogie par projet. Elle enseigne actuellement dans une classe horizontale de 1re année et montera avec ses élèves en 2e pour l'année scolaire 2019-2020. Les matières qu'elle dispense sont : éducation artistique, éveil (formation historique et géographique et initiation scientifique), mathématiques et français.

- La répondante 5, **Dominique**, est une femme de 47 ans titulaire d'un bachelier instituteur primaire. Elle enseigne depuis 26 ans en primaire et propose des activités ludiques à ses élèves depuis tout autant de temps. Elle travaille actuellement dans le réseau officiel en province de Namur, dans une classe verticale de 1re et 2e années. Durant l'année scolaire 2019-2020, elle aura une classe horizontale de 1re année, comptant quelques élèves avec des difficultés. Elle dispense les matières suivantes : éducation artistique, éveil (formation historique et géographique et initiation scientifique), mathématiques et français.

- La répondante 30, **Eliane**, est une femme de 47 ans titulaire d'un bachelier instituteur primaire. Elle enseigne depuis 26 ans en primaire et propose des activités ludiques depuis tout autant de temps. Elle travaille actuellement dans le réseau libre en province de Liège, dans une classe horizontale de 1re année. Elle dispense les matières suivantes : éducation à la philosophie et à la citoyenneté, éducation artistique, mathématiques et français. Précisons qu'elle est passée à mi-temps durant l'année scolaire 2019-2020 : la classe de 1re étant composée de 28 élèves, elles sont deux institutrices à la prendre en charge (en parallèle avec un demi-groupe les matins et en alternance avec le groupe-classe les après-midis). En échangeant avec elle, nous avons appris qu'elle proposait ponctuellement à ses élèves des jeux avec un TBI, présent dans le réfectoire de son établissement scolaire.

- La répondante 51, **Fanny**, est une femme de 28 ans titulaire d'un bachelier instituteur primaire. Elle enseigne depuis 8 ans en primaire et propose des activités ludiques à ses élèves depuis 5 ans. Elle travaille actuellement dans le réseau officiel en province du Brabant wallon, dans une classe horizontale de 5e année. Elle dispense les matières suivantes : éducation artistique, éveil (mais uniquement formation historique et géographique) mathématiques et français. Comme son cluster (le 5) est composé de quelques répondants qui mobilisent des jeux numériques en classe, signalons que ce n'est pas son cas. En effet, son établissement ne dispose d'aucun équipement numérique.

- La répondante 62, **Gwen**, est une femme de 49 ans titulaire d'un bachelier avec une Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI). Elle travaille depuis 25 ans en primaire et propose des activités ludiques à ses élèves depuis 10 ans. Elle enseigne actuellement le néerlandais dans le réseau officiel en région bruxelloise, dans plusieurs classes du même établissement, de la 3e à la 6e année.

- Le répondant 24, **Hugo**, est un homme de 33 ans titulaire d'un bachelier instituteur primaire et d'un master en sciences de l'éducation. Il enseigne depuis 13 ans en primaire et propose des activités ludiques à ses élèves depuis tout autant de temps. Il travaille actuellement dans le réseau officiel en province du Luxembourg, dans une école à la pédagogie semi-alternative dont le projet s'articule autour de trois pôles : le numérique, le ludique et les intelligences multiples. Il dispense les mathématiques et le français dans une classe verticale, de la 1re à la 6e année. En plus d'être instituteur, il forme des enseignants à l'intégration du numérique dans leurs pratiques professionnelles, notamment ses propres collègues au sein de son établissement scolaire.

- Le répondant 6, **Ivan**, est un homme de 27 ans titulaire d'un bachelier instituteur primaire. Il enseigne depuis 4 ans en primaire et propose des activités ludiques à ses élèves depuis tout autant de temps. Il travaille actuellement dans le réseau libre en province du Brabant wallon, dans une classe horizontale de 5e année. Il dispense les matières suivantes : éducation à la philosophie et à la citoyenneté, éducation artistique, éducation par la technologie, éveil (formation historique et géographique et initiation scientifique), mathématiques, français et religion/morale. Notons qu'il nous a avertie, qu'en plus des tablettes, il disposera aussi d'un TBI dans sa classe à partir l'année scolaire 2019-2020.

Ces présentations mettent en évidence la variété des profils de nos participants – pour rappel, outre la diversité des pratiques, elle faisait partie de nos préoccupations. Nous avons privilégié des personnes ayant une situation stable, ce qui explique que leurs changements professionnels sont principalement relatifs à l'année d'enseignement ou à l'équipement numérique.

Il nous faut signaler que nous ne comptons aucun professeur d'éducation physique parmi les enseignants qui constitueront nos cas : seule une répondante enseignait spécifiquement cette discipline et elle n'était pas volontaire pour participer à la suite de notre recherche.

Nous nous sommes donc demandé ce qui pouvait expliquer que les professeurs d'éducation physique n'aient pas été nombreux à remplir notre enquête : n'avons-nous pas réussi à la diffuser au sein de leur(s) réseau(x) ? Ne se sont-ils pas sentis concernés par celle-ci ? Si c'est le cas, pour quelle(s) raison(s) ? En effet, la professeure d'éducation physique que nous avions rencontrée lors de notre phase exploratoire ne nous avait pas fait part d'éléments nous permettant d'anticiper un potentiel désintérêt de la part des enseignants de cette discipline, par rapport à notre sujet de recherche ou notre manière de le présenter. De plus, les jeux qu'elle proposait dans le cadre de ses cours, en les adaptant à ses objectifs, étaient similaires à ceux des autres interviewés (*Puissance 4,* puzzles*,* dominos, jeux de cartes, etc.). Nous n'avons pas investigué les questions que nous nous sommes posées – nous l'avons déjà dit, le délai imparti pour notre recherche ne permettait de toute façon pas de prolonger ou de repenser notre enquête –, mais il serait judicieux de se pencher sur la représentation que les professeurs d'éducation physique ont du jeu en contexte scolaire et dans le cadre de leurs cours. Autrement dit, une première piste à examiner consisterait à creuser la question suivante : les professeurs d'éducation physique assimilent-ils les jeux sportifs à des activités ludiques en contexte scolaire ? Une brève recherche bibliographique a confirmé l'intérêt d'une telle démarche. Par exemple, Parlebas, un auteur spécialiste du sport pour qui "jeu traditionnel" et "activités ludiques physiques" se recoupent (Buzy-Christmann *et al.*, 2016), relève, dans les discours, la confusion entre les termes "jeu" et "sport" :

> "Le domaine des jeux sportifs présente un retard considérable dans le domaine de la recherche. Nous sommes même en difficulté sur le plan élémentaire de la signification des mots que nous utilisons : c'est peu de dire que les termes de 'jeu', de 'jeu traditionnel' et de 'sport' sont polysémiques ; ils entretiennent de toute évidence une cascade de confusions dans tous nos discours" (Parlebas, 2003 : §9).

3. La collecte des données au niveau micro

Après avoir sélectionné nos cas, nous avons pu entamer la troisième phase de notre recherche, au niveau micro. Dans les sous-sections suivantes, nous abordons le déroulement de notre étude de cas, puis exposons la manière dont nous avons traité et analysé les données collectées.

3.1. Déroulement de l'étude de cas

Pour commencer, revenons plus en détail sur les trois étapes qui ont ponctué l'étude de cas.

a. Étape 1

Nous avons débuté notre étude de cas en consignant différents types de notes par rapport à nos observations. Sur base des travaux de Lofland & Lofland, cités par Baribeau (2005)[76], il est intéressant de distinguer :

- Les notes préparatoires aux observations ("*mental notes*") : juste avant de retrouver nos participants, nous écrivions, dans notre carnet de terrain, des informations sur l'observation, à savoir la date, les heures de début et de fin, si l'enseignant nous avait proposé une discussion informelle avant ou après (par exemple, lors d'une récréation), les jeux annoncés (si nous avions eu des détails), les classes que nous allions voir (s'il y en avait potentiellement plusieurs), etc. Ces notes nous permettaient de nous "préparer à une situation" et, plus tard, de nous "remémorer le contexte général de l'événement au moment où il s'est déroulé" (*ibid.* : 103). Précisons que, juste après l'observation, nous reprenions ces notes pour y indiquer les éventuelles modifications par rapport à ce qui avait été convenu (par exemple, si la discussion informelle n'avait pas eu lieu ou si le jeu avait changé) et y ajouter toute information pertinente concernant le contexte de l'observation (si l'enseignant nous avait confié être malade ce jour-là, si les élèves étaient excités par la venue de Saint-Nicolas le lendemain dans l'établissement, etc.).

- Les notes sur le vif, durant les observations ("*jotted notes*") : toujours dans notre carnet de terrain, nous prenions des notes sur les activités auxquelles nous assistions ainsi que sur des éléments verbaux, c'est-à-dire "des mots […ou] des bouts de phrases qui paraissent significatifs" (*ibid.*), et non verbaux, comme des comportements ou des expressions faciales, pertinents par rapport à notre recherche.

- Les notes complètes, après les observations ("*fuller jottings*") : le jour-même ou rapidement après notre observation, nous transcrivions nos notes au sein d'un "bloc-notes" dédié dans le logiciel *OneNote*. Passer du format papier au format numérique nous permettait de les remettre au propre – les notes prises sur le vif auraient été peu lisibles sur le long terme – et de les restructurer. En effet, nous les consignions dans un tableau en distinguant : 1) les notes concernant les activités ludiques en elles-mêmes (leur durée, leur dynamique, etc.) ; 2) les notes au sujet à l'instituteur (sur la manière dont il a introduit l'activité, dont il se comporte durant celle-ci, etc.) ; 3) les notes à propos des élèves (leurs réactions, la manière dont ils jouent, etc.) ; et 4) les remarques diverses. Nous en profitions également pour les étoffer avec des détails, encore bien présents dans notre esprit, et des

[76] L'auteure s'est basée sur l'ouvrage suivant : Lofland, J., & Lofland, L.H. (1984). *Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis* (2e éd.) Belmont: Wadsworth.

photos, prises avec l'autorisation de nos participants. À titre illustratif, voici une capture d'écran de notre carnet de terrain en version numérique, où chaque participant a son onglet (la couleur varie selon le cluster d'appartenance) et chaque observation sa page :

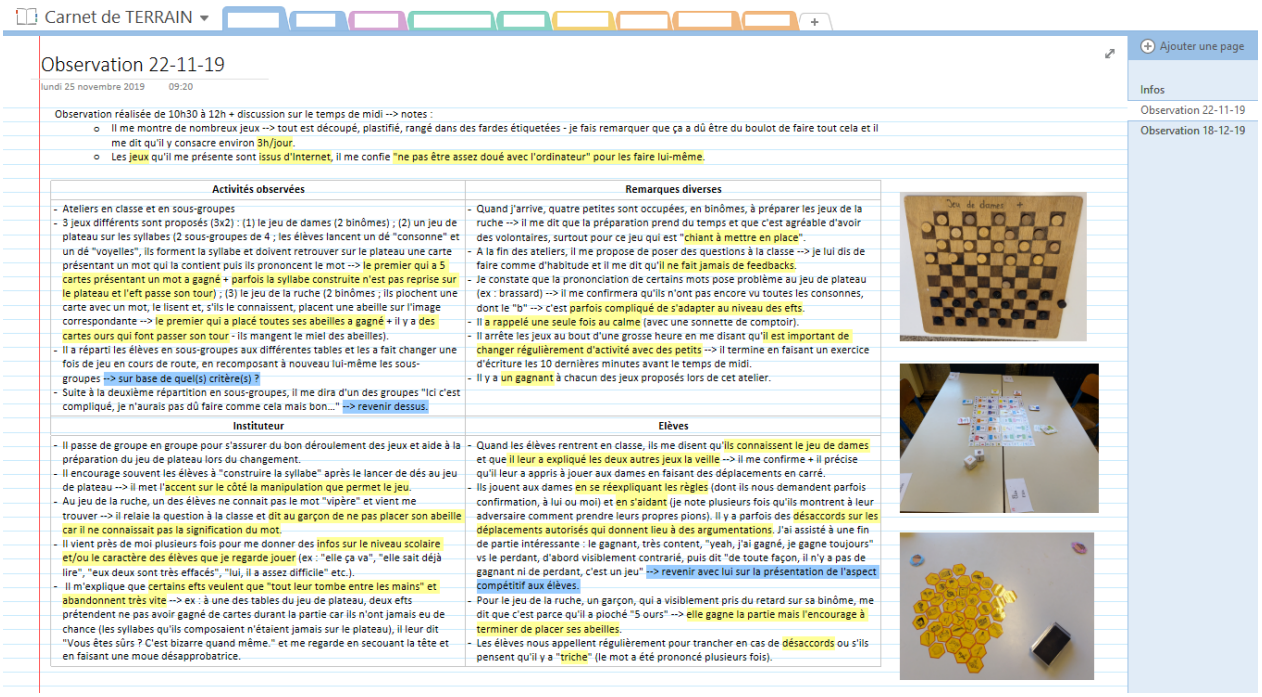


Figure 18 – Capture d'écran de notre carnet de terrain sur OneNote

C'est en nous basant sur ces notes complètes que nous avons mené un premier entretien avec chaque enseignant. Nous l'avons préparé en y surlignant, en jaune, les éléments sur lesquels nous souhaitions revenir et, en bleu, les éclaircissements à demander (cf. ci-dessus).

Comme les suivants, ce premier entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une prise de notes complémentaire. Nous l'introduisions en expliquant que notre but était d'échanger à propos d'éléments ayant retenu notre attention – raison pour laquelle nous étions munie de nos notes d'observation – et en énumérant les activités auxquelles nous avions assisté. Nous avons procédé de la façon suivante : n'ayant pas pu effectuer d'observations électroniques (cf. *supra*, encadré de la sous-section "suivre ces cas"), nous nous sommes attachée à décrire finement les éléments sur lesquels nous souhaitions faire verbaliser rétrospectivement l'enseignant, ce afin de "rappeler à [s]a mémoire de travail des informations traitées et stockées dans [s]a mémoire à long terme" (Forget, 2013 : 59). Nous l'invitions ensuite "à expliquer, à justifier et à interpréter le comportement qu'il a adopté pour effectuer la tâche" (*ibid.*). Nous avons ainsi recueilli les commentaires de nos participants concernant la manière dont ils avaient vécu certains moments en notre présence, les intentions sous-jacentes aux actions qu'ils avaient posées, le contexte plus global dans lequel elle s'inscrivent, etc. En reprenant leurs propres mots, nous rebondissions aussi sur les éléments qu'ils

évoquaient brièvement, afin qu'ils les approfondissent. Comme lors de notre approche exploratoire, nous avons clôturé cet entretien par une question ouverte, c'est-à-dire que nous donnions l'opportunité aux interviewés d'ajouter ou de revenir sur quelque chose en particulier.

b. Étape 2

Après cet entretien, nous devions enchainer sur la deuxième étape de notre étude de cas qui, pour rappel, comprenait initialement : dans un premier temps, une troisième observation directement suivie de *focus groups* avec les élèves et, dans un second temps, après retranscription et analyse de ceux-ci, un retour à l'enseignant lors d'un nouvel d'entretien. À cause de la crise sanitaire, cette étape n'a cependant pris cette forme que dans une école, celle de Gwen. Nous ne nous étendrons pas sur les données récoltées lors de celle-ci[77] car, d'une part, leur caractère singulier ne nous permet pas de les aborder sur un plan d'égalité avec les données collectées pour nos autres participants et, d'autre part, nous avons réitéré avec Gwen l'étape 2 du protocole de recherche adapté, c'est-à-dire ayant la configuration suivante : un questionnaire suivi, après analyse, d'un retour à l'enseignant lors d'un d'entretien.

Sur le plan méthodologique, il est néanmoins intéressant de présenter les constats généraux qui ont émergé des neuf *focus groups* menés avec les élèves de Gwen[78], car nous les avons pris en compte lors de l'élaboration du questionnaire destiné aux enfants :

- Lorsque nous les interrogeons sur les jeux qu'ils apprécient, les élèves évoquent des activités très diversifiées. Nous relevons aussi que, pour certains, les termes "exercice" et "coloriage" sont synonymes du mot "jeu".

  → Nous avons souhaité inclure, au début du questionnaire, une question ciblant la représentation du jeu.

- Les enfants passent beaucoup de temps à décrire des jeux, à nous et à leurs camarades, car ils ne connaissent pas leurs noms. En échangeant, certains se sont rendu compte qu'ils parlaient du même jeu mais ne l'appelaient pas de la même façon.

  → Lorsque nous en avons fait part à Gwen, elle n'en a pas été étonnée : elle n'a pas donné un nom à tous les jeux qu'elle a elle-même fabriqués. Elle a toutefois réalisé que, pour éviter une certaine confusion du côté de ses élèves, il serait plus pratique qu'elle en

[77] Seuls quelques encadrés y seront consacrés dans nos chapitres dédiés à notre terrain, lorsque les données qualitatives apportent un complément d'information aux données quantitatives.
[78] Pour rappel, Gwen enseigne le néerlandais de la 3e à la 6e année. Nous avons réalisé trois *focus groups* dans trois de ses classes, deux de 3e et une de 6e année, et rencontré 26 enfants, huit *focus groups* ayant été réalisés avec trois élèves et un avec deux élèves.

attribue systématiquement un. Pour notre part, puisque Gwen n'est pas la seule à fabriquer les jeux proposés en classe, nous avons décidé que, si nous abordions des jeux spécifiques dans le questionnaire, nous mettrions une photo de ceux-ci.

- Les enfants peinent à exprimer leur ressenti par rapport aux activités ludiques dont ils ont fait l'expérience. En effet, voici le type de propos que nous avons recueillis : *il y en a* [ndlr : des jeux] *que j'aime pas parce que, je sais pas, j'aime pas parce que j'aime pas* ou *moi, j'ai aimé ce jeu parce que je l'aime bien, je ne sais pas, en vrai*.

  → Nous avons compris qu'il serait plus pertinent de demander aux élèves d'ordonner des jeux suivant leurs préférences, plutôt que de leur demander de se positionner séparément par rapport à chacun d'entre eux.

- Des échanges entre des enfants ont mis en évidence qu'ils n'ont pas les mêmes priorités durant les activités ludiques : certains apprécient la compétition et d'autres moins, certains aiment avoir le sentiment d'apprendre (des mots de vocabulaire, par exemple) alors que d'autres privilégient l'amusement, etc.

  → Nous avons estimé qu'il serait pertinent d'inclure des questions de type classement au questionnaire, plutôt qu'exclusivement des questions à choix unique.

Si ces éléments ont alimenté notre réflexion concernant le questionnaire destiné aux élèves, la majorité des 15 questions qui le composent[79] sont en lien avec nos observations. Dès lors, nous ne le détaillerons pas dans le présent chapitre mais dans les suivants, dédiés à notre terrain, afin de mettre les questions directement en perspective avec celles-ci. Signalons uniquement que les jeux à ordonner (question 3) ont été définis avec nos participants, en tenant compte des activités auxquelles nous avions assisté et de celles sur lesquelles ils souhaitaient avoir un retour.

Les modalités de passation du questionnaire ont elles aussi été définies en concertation avec les enseignants, en fonction de leurs préférences personnelles – puisque les conditions de réouverture des écoles ne nous permettaient pas de prendre nous-même en charge la complétion du questionnaire – et de la situation au sein de leur établissement scolaire – certaines classes comptaient alors très peu d'élèves en présentiel. Afin de parer à toute éventualité, nous avions décliné le questionnaire en versions papier (celle qui est annexée à ce manuscrit) et numérique (c'est-à-dire la version papier transposée sur *Microsoft Forms*). Ainsi, Antoine, Carole et Dominique ont opté pour une passation en classe, avec la version papier du questionnaire. Ils ont

[79] Le questionnaire complet est disponible à l'annexe 5.

donc accompagné individuellement les élèves lors du remplissage[80]. Eliane a également choisi de faire passer individuellement le questionnaire en classe à ses élèves, mais en version hybride : elle a souhaité leur faire compléter les deux premières questions, qui étaient ouvertes, en format papier, et les autres, fermées ou semi-ouvertes, en format numérique. Avant de passer avec les enfants sur tablette, elle ré-encodait les réponses qu'ils avaient données aux deux premières questions. Béatrice, Gwen et Hugo ont eux opté pour une passation à domicile : ils ont envoyé à leurs élèves le lien de la version numérique du questionnaire, en précisant qu'il était préférable qu'ils le remplissent en étant accompagnés d'un de leurs parents[81]. Précisons que Gwen a envoyé le questionnaire aux enfants de la classe de 5e année, que nous avions déjà observés mais avec lesquels nous n'avions pas eu l'occasion de mener des *focus groups*, ce afin que ses élèves ne soient pas sollicités à deux reprises dans le cadre de notre recherche. Enfin, Fanny et Ivan ont été amenés à modifier leur choix initial : la première, en prenant connaissance du petit nombre d'élèves qui avaient complété la version numérique du questionnaire à leur domicile, a également fait compléter la version papier en classe aux élèves qui n'avaient pas eu l'occasion de le compléter en ligne ; le second, qui souhaitait accompagner ses élèves lors du remplissage de la version numérique sur tablette, a dû se résoudre à leur envoyer le lien pour une passation à domicile, après la fermeture de sa classe pour cause d'un cas covid parmi les élèves.

Après avoir récupéré tous les questionnaires papier, nous les avons ré-encodés dans *Microsoft Forms*. De cette manière, pour chaque enseignant, nous disposions d'un questionnaire en version numérique, au sein duquel toutes les réponses de ses élèves avaient été encodées. À partir de *Microsoft Forms*, nous avons pu exporter les données collectées dans des fichiers *Excel* et obtenir une première visualisation des réponses aux questions fermées ou semi-ouvertes, sous forme de graphiques générés automatiquement. C'est en nous basant sur ces éléments que nous avons préparé notre retour individuel à chaque participant. Lors de l'entretien dont il faisait l'objet, nous avons partagé notre écran avec l'enseignant. Nous avons commencé par lui montrer, via le fichier *Excel*, les réponses écrites par ses élèves aux questions ouvertes (les deux premières). Une analyse préalable nous avait permis de leur attribuer un code couleur (par exemple, les jeux de société étaient en bleu, les jeux vidéo en vert, les réponses évoquant la dimension sociale du jeu en rouge, etc.), ce qui a facilité notre compte-rendu. Pour les treize questions suivantes, nous avons montré les graphiques générés par *Microsoft Forms*. Pour chaque question, nous avons procédé comme suit : nous présentions les résultats puis invitions les instituteurs à réagir : étaient-ils, de leur point de vue, surprenants, correspondaient-ils à leur impression personnelle, etc. Lors de la préparation de l'entretien, nous avions mis les résultats en perspective avec les éléments

[80] Précisons que, lorsque la passation a eu lieu en classe, seuls les élèves disposant d'une autorisation parentale pour participer à notre recherche ont rempli le questionnaire.

[81] Lorsque les enseignants n'étaient pas en mesure de cibler les élèves disposant d'une autorisation parentale, nous en avions inclus une en début de questionnaire.

qui avaient retenu notre attention lors de nos observations, mais aussi avec les propos précédemment tenus par les enseignants, ce qui nous a permis d'alimenter la discussion.

c. Étape 3

La troisième étape – qui, rappelons-le, a parfois été effectuée avant la deuxième, durant le premier confinement – a finalement pris la forme d'un entretien sur la démarche d'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement. Afin de rester dans la continuité du protocole de recherche initial, nous avons proposé à nos participants que cet entretien, soit s'apparente à un échange général sur les pratiques qu'ils mettent en œuvre lors de la phase préactive de leur enseignement, soit s'articule autour de la présentation d'une ou plusieurs facette(s) particulière(s) de leur démarche. Antoine, Dominique, Hugo et Ivan ont opté pour la première option, et les autres pour la seconde. Ainsi, Béatrice nous a montré les sites ou blogs qu'elle consulte et les derniers fichiers qu'elle avait téléchargés, afin de proposer des activités ludiques sur son TBI. Fanny nous a présenté les comptes qu'elle a créés par rapport à ses pratiques professionnelles, un sur le réseau social *Instagram* et un autre sur la plateforme *Mieux Enseigner*, l'organisation de ses documents, les fichiers d'un jeu qu'elle a imaginé ainsi que les sites et logiciels qu'elle mobilise pour créer des activités ludiques. Gwen, elle, nous a expliqué comment l'organisation de ses documents traduit la manière dont elle introduit des jeux dans ses pratiques d'enseignement. Pour mener ces entretiens, durant lesquels Béatrice, Fanny et Gwen ont effectué un partage de leur écran, nous nous sommes inspirée de la méthode de la "visite guidée" (Malone cité par Jacques, 2016 et Ligurgo, 2019) : en étant immergée dans le contexte où elles développent habituellement leurs pratiques – c'est-à-dire, leur ordinateur –, nous leur avons demandé de montrer et décrire leurs actions et l'organisation de leurs documents, ce tout en verbalisant leurs intentions sous-jacentes. Par ailleurs, Carole nous a retracé la préparation du dernier jeu qu'elle avait proposé à ses élèves et a abordé certains aspects de sa démarche (son inscription récente sur des groupes d'enseignants sur *Facebook*, sa réflexion sur l'organisation des activités ludiques dans sa classe, en évolution perpétuelle, ou encore sa volonté de rendre ses jeux durables), tandis qu'Eliane nous a exposé la manière dont elle procède par rapport aux différents types de jeux (achetés dans le commerce, issus de livres, téléchargés sur Internet, etc.) qu'elle intègre à ses pratiques d'enseignement. Cette dernière nous avait envoyé un document très détaillé au préalable, nous l'avons utilisé pour préparer nos questions et sa structure a servi de fil conducteur à l'entretien.

3.2. Traitement et analyse des données

Nos précédentes explications l'ont laissé présager, nous avons été amenée à traiter différents types de données dans le cadre de notre étude de cas. En voici le récapitulatif :

- Les notes de nos 16 observations, effectuées de novembre 2019 à mars 2020 dans les classes de nos participants[82]. Précisons que ces observations ont eu une durée variable, allant d'une période de 50 minutes à une journée entière, et ont porté sur des élèves de 17 classes différentes. Si ce nombre de classes est élevé par rapport à celui de nos participants, il s'explique par le fait que plusieurs d'entre eux enseignent dans plus d'une classe et que certaines activités, menées en collaboration avec un collègue de l'instituteur, ont réuni deux classes. Toutes ces observations ont fait l'objet de notes complètes dans le logiciel *OneNote* (cf. *supra*).

- Les retranscriptions de 25 entretiens individuels, menés avec les enseignants de décembre 2019 à août 2020, chacun d'une durée d'une à trois heures. Ce nombre est un peu moindre que celui annoncé (i.e. 27, correspondant à trois entretiens par participant) car, à la demande de quelques enseignants, les entretiens 2 et 3 ont été réalisés le même jour, de manière successive. Tous ces entretiens ont été intégralement retranscrits et importés dans le logiciel *NVivo* (cf. *supra*).

- Les données de 87 questionnaires complétés par les élèves en juin 2020, et plus précisément : 9 de chez Antoine, 12 de chez Béatrice, 7 de chez Carole, 5 de chez Dominique, 24 de chez Eliane, 12 de chez Fanny, 10 de chez Gwen, 5 de chez Hugo et 3 de chez Ivan. Signalons que les disparités entre les enseignants s'expliquent par les difficultés que la plupart d'entre eux ont rencontrées pour faire remplir le questionnaire. En effet, chez Antoine, Carole et Dominique, peu d'enfants disposant d'une autorisation parentale suivaient encore l'école en présentiel tandis que, chez Béatrice, Gwen et Hugo, l'invitation à compléter le questionnaire a eu peu de retombées. Enfin, la fermeture précipitée de la classe d'Ivan a fortement compromis la participation de ses élèves à notre recherche. Au vu du contexte sanitaire, nous nous estimons toutefois chanceuse d'avoir pu compter sur les enseignants pour faire passer le questionnaire aux enfants, ou leur transmettre un lien vers sa version numérique. Sans eux, nous aurions dû renoncer à collecter des données auprès des élèves.

Nous avons commencé par analyser les entretiens menés avec les enseignants. Nous avons fait ce choix car ce corpus était le plus conséquent et que la majorité des entretiens ont été conduits après la pré-analyse des autres données (i.e. nos notes d'observations pour le premier entretien et les résultats des élèves de chaque enseignant pour le retour personnalisé, cf. *supra*). Notre

[82] Nous avons pu effectuer les deux observations initialement prévues lors de l'étape 1 dans les classes d'Antoine, Carole, Dominique, Eliane et Fanny. Puisque, début mars, nous avions entamé l'étape 2 dans sa première configuration avec Gwen, nous avons réalisé trois observations dans ses classes. Enfin, nous avons effectué une observation chez Béatrice, Hugo et Ivan. Notre première observation a été un peu plus tardive chez eux (à leur demande) et la fermeture des écoles nous a empêchée de réaliser la deuxième.

analyse dans *NVivo* a cette fois consisté en un codage ouvert (cf. *supra*) suivi d'un codage axial. Ce dernier "prolonge l'analyse amorcée lors du codage ouvert [… mais] pousse cependant l'articulation plus loin" (Lejeune, 2019 : 101). Autrement dit, après relu attentivement tous les entretiens pour définir les nœuds parents et enfants, nous avons travaillé sur notre arborescence pour les organiser. Au cours du processus, dont nous avons gardé des traces dans notre journal de bord et en exportant régulièrement des codebooks (cf. *supra*), un troisième niveau de nœuds, plus englobant, a vu le jour. Celui-ci nous a permis de dégager trois axes principaux à partir desquels aborder les données et les articuler avec les autres données collectées : le jeu sur notre terrain (c'est-à-dire ses caractéristiques, ses enjeux, etc.), l'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement et l'expérience du jeu en classe. À titre illustratif, voici une capture d'écran des nœuds encodés dans le deuxième axe :

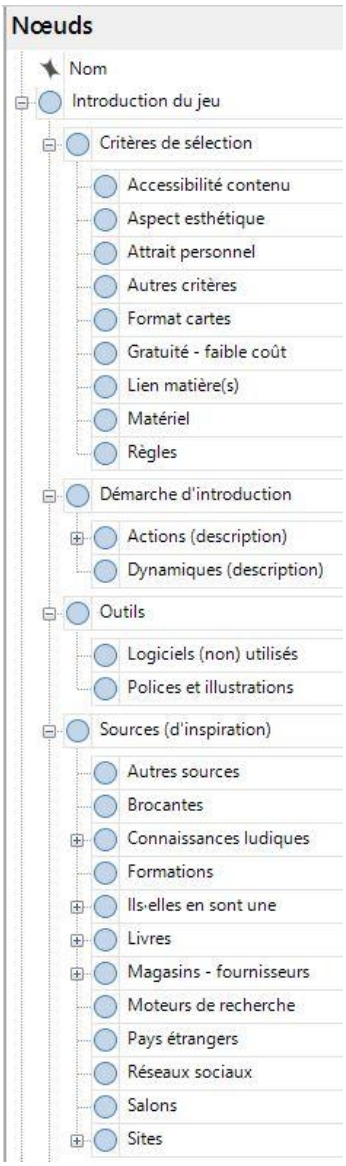
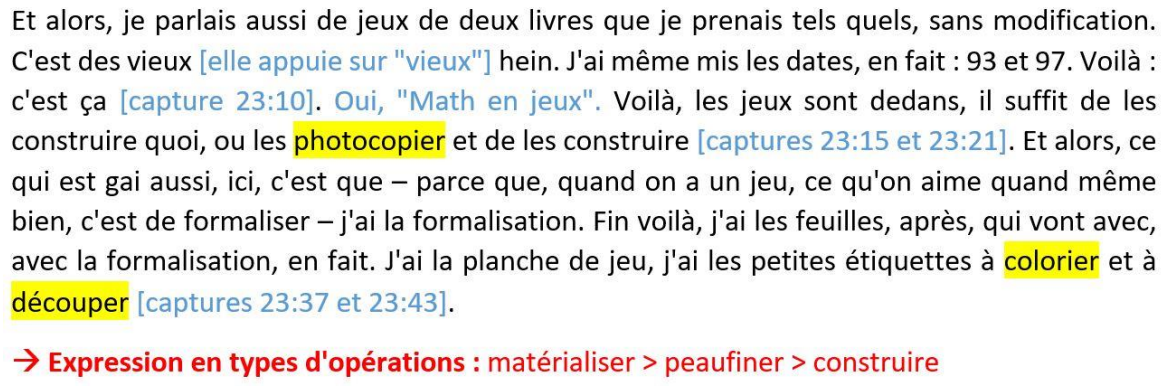


Figure 19 – Capture d'écran : les nœuds de l'axe "Introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement"

Une fois ces trois axes définis, nous avons poursuivi notre analyse en y intégrant nos notes d'observations et les réponses des élèves au questionnaire. Pour construire le premier axe, nous avons d'abord établi un répertoire exhaustif des activités auxquelles nous avions assisté dans les classes de nos participants, ce sur base de nos notes d'observations (et, plus précisément, celles des cases "activités observées" des tableaux des notes complètes, cf. *supra*). Au total, nous en avons répertorié 73, dont l'hétérogénéité confirme la diversité des pratiques des enseignants que nous avons sélectionnés pour notre étude de cas. Nous avons alors entrepris une catégorisation exploratoire, afin de pouvoir rendre compte de ces activités. Cette catégorisation a ensuite été enrichie par les données encodées dans cet axe dans *NVivo*, se rapportant à la représentation que les instituteurs ont des jeux qu'ils proposent en classe. Enfin, afin d'intégrer le point de vue des élèves, nous avons effectué une analyse thématique des réponses qu'ils ont fournies aux deux premières questions du questionnaire. Par l'intermédiaire de ce premier axe, nous présentons donc, via nos catégories d'analyse, un compte-rendu des activités qui ont pris place sur notre terrain, ainsi qu'une synthèse des points de vue des enseignants et des élèves sur les activités qu'ils proposent ou expérimentent en contexte scolaire.

Le deuxième axe, quant à lui, a été structuré à partir des nœuds définis dans *NVivo* (cf. capture d'écran *supra*). Il est centré sur les dires des instituteurs concernant les démarches qu'ils mettent en œuvre durant la phase préactive de leur enseignement. Outre l'encodage dans *NVivo*, nous avons analysé en profondeur les extraits décrivant les actions posées sur les jeux en vue d'une introduction dans les pratiques d'enseignement, ce afin d'en établir une typologie. Nous expliquons, en détail, la manière dont nous avons procédé dans le chapitre dédié au deuxième axe. D'un point de vue méthodologique, précisons que nous avons exporté les 98 extraits concernés dans un document *Word* pour y relever systématiquement les verbes employés par les enseignants. À partir du sens sous-jacent à chaque verbe, nous avons défini des types d'actions. Dès lors que chaque verbe pouvait être rattaché à un type d'actions, nous avons stabilisé notre typologie. Nous avons alors été à même d'exprimer les extraits en termes de types d'actions. Voici, à titre illustratif, une capture d'écran de l'analyse d'un extrait :


Et alors, je parlais aussi de jeux de deux livres que je prenais tels quels, sans modification. C'est des vieux [elle appuie sur "vieux"] hein. J'ai même mis les dates, en fait : 93 et 97. Voilà : c'est ça [capture 23:10]. Oui, "Math en jeux". Voilà, les jeux sont dedans, il suffit de les construire quoi, ou les photocopier et de les construire [captures 23:15 et 23:21]. Et alors, ce qui est gai aussi, ici, c'est que – parce que, quand on a un jeu, ce qu'on aime quand même bien, c'est de formaliser – j'ai la formalisation. Fin voilà, j'ai les feuilles, après, qui vont avec, avec la formalisation, en fait. J'ai la planche de jeu, j'ai les petites étiquettes à colorier et à découper [captures 23:37 et 23:43].

→ **Expression en types d'opérations :** matérialiser > peaufiner > construire

Figure 20 – Capture d'écran : l'analyse d'un extrait décrivant des actions posées sur des jeux

Enfin, pour construire le troisième et dernier axe, nous avons articulé nos notes d'observations (et, plus précisément, celles des cases "instituteur" et "élèves" des tableaux des notes complètes, cf. *supra*) avec les réponses des élèves du questionnaire (aux questions 3 à 15) et des données issues des entretiens avec les enseignants (encodées dans *NVivo*). Le recoupement des notes de nos différentes observations nous a permis de définir l'agencement de la présentation de nos données. En effet, nous avons systématiquement commencé par relater les éléments observés sur le terrain, pour ensuite les mettre en perspective avec les réponses des élèves aux questions du questionnaire qui s'y rapportaient. Les dires de nos participants ont été mobilisés pour étayer notre interprétation de ces données quantitatives.

3.3. Résultats

Les trois prochains chapitres sont respectivement dédiés à un des trois axes que nous venons de présenter. Nous y exposerons les résultats de notre étude de cas.

4. La collecte des données au niveau méso

Notre quatrième et dernière collecte de données a été effectuée auprès d'acteurs dits "contextuels", c'est-à-dire des acteurs, présents dans le paysage belge francophone, qui travaillent pour et/ou avec des enseignants dont les pratiques professionnelles ont une dimension ludique. Pour rappel, nous nous sommes tournée vers ceux-ci car nous avions constaté que nos participants étaient généralement isolés par rapport à leurs pratiques ludiques et qu'ils étaient potentiellement plus disponibles, en pleine crise sanitaire, que l'entourage direct des instituteurs.

Dans les sous-sections suivantes, nous abordons la prise de contact avec ces acteurs, le déroulement des entretiens semi-dirigés, et la manière dont nous les avons traités et analysés.

4.1. Prise de contact avec les acteurs contextuels

C'est en partant des besoins exprimés par nos participants, par rapport aux jeux qu'ils proposent déjà à leurs élèves ou qu'ils souhaiteraient mobiliser dans le futur (cf. *infra*), que nous avons décidé de contacter divers acteurs belges francophones. Notre démarche a été la suivante : nous leur avons brièvement expliqué que nous venions de clôturer notre suivi approfondi de neuf instituteurs primaires qui proposent des jeux variés à leurs élèves. La majorité d'entre eux se sentant assez seuls dans leur démarche d'intégration du jeu à leurs pratiques et souhaitant partager leur expérience et/ou se former davantage, nous sollicitions des acteurs qui pourraient les accompagner (en les formant, en leur fournissant des ressources, etc.), afin d'inclure leur point de vue ainsi que des pistes concrètes dans notre thèse. Parmi la petite vingtaine d'acteurs que nous avons contactés, 14 ont accepté de s'entretenir avec nous dans le cadre de 13 entretiens, 12 individuels et un double (réunissant deux personnes impliquées dans le même projet).

4.2. Déroulement des entretiens

Les entretiens, qui ont duré entre une heure et une heure trente, se sont déroulés à la meilleure convenance des interviewés, tous par écran interposé. Puisqu'ils sont familiers avec les logiciels d'appels à distance, l'aspect technique n'a cette fois pas fait obstacle à la collecte de données.

Chaque entretien, qui a fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une prise de notes complémentaire, s'est déroulé en trois temps :

- Une question ouverte pour débuter l'entretien : *pourriez-vous brièvement vous présenter et expliquer en quoi consiste votre fonction ?*

- Durant l'entretien, des questions de relance (pour approfondir des éléments évoqués) et semi-ouvertes (reprises dans un guide d'entretien[83]). Précisons que nous avons alimenté la discussion à partir de nos constats de terrain, et surtout des éléments qui freinent nos participants dans l'intégration du jeu à leurs pratiques professionnelles.

- Une question ouverte pour clore l'entretien : *avant de clôturer cet entretien, souhaitez-vous ajouter quelque chose – un élément que nous n'aurions pas du tout abordé ou qui vous parait important et sur lequel vous souhaiteriez revenir ?*

4.3. Traitement et analyse des données

Nous avons procédé, pour ces entretiens, de la même manière que pour les 37 précédents : nous les avons intégralement retranscrits puis importés dans le logiciel d'analyse qualitative *NVivo*. Nous les avons encodés en ajoutant des nœuds (enfants) dans les nœuds "besoins" et "freins" que nous avions créés lors du codage des entretiens menés avec les enseignants[84]. De cette façon, nous avons rattaché les propos tenus par les acteurs contextuels à ceux des instituteurs.

4.4. Résultats

Le chapitre VII met en perspective les propos des acteurs contextuels avec les besoins exprimés par nos participants et les freins qu'ils rencontrent lorsqu'ils intègrent du jeu à leurs pratiques professionnelles. Nous y exposerons les résultats de notre analyse.

---

[83] Il est disponible à l'annexe 6.

[84] Précisons que nous avons entamé notre réflexion sur les freins à l'intégration du jeu en contexte scolaire à l'occasion de notre symposium, avec Bruno Dupont et Gaël Gilson, au colloque DIDACTIfen, organisé en juillet 2020. Par la suite, et notamment lors de nos échanges avec les acteurs contextuels, notre réflexion a évolué et nous avons distingué les freins au jeu des inconvénients du jeu – nous les avions mêlés jusqu'alors. Dans le présent manuscrit, nous avons centré notre propos sur les freins, c'est-à-dire les éléments qui bloquent les enseignants dans leur démarche d'intégration du jeu à leurs pratiques en classe.

INTRODUCTION AUX TROIS PROCHAINS CHAPITRES

Les trois prochains chapitres sont consacrés aux données que nous avons collectées sur notre terrain, durant l'année scolaire 2019-2020. Outre les lecteurs et lectrices du présent manuscrit, nous les destinons à nos participants, qui nous ont fait part de leur intérêt concernant notre analyse de leurs pratiques, mais aussi de leur désir de prendre connaissance de celles des autres instituteurs. C'est la raison pour laquelle nous avons axé ces chapitres sur les données collectées et rendu celles-ci, nous l'espérons, accessibles. Notre fil conducteur pour ces chapitres est le croisement de trois regards sur les pratiques ludiques des enseignants que nous avons suivis : celui que nous avons posé sur leurs pratiques, le leur sur leurs propres pratiques et celui de leurs élèves, à partir de leur vécu. Nous les avons pensés dans une continuité mais, pour ceux qui souhaiteraient effectuer une lecture plus ciblée, un résumé clôture chaque chapitre.

Dans les pages qui suivent, nous proposons une immersion dans les pratiques ludiques de neuf enseignants, qui ont eu la gentillesse de nous les partager. Nous les présentons à nouveau, cette fois de manière plus informelle :

- **Antoine**, amateur de brocantes et grand-père de plusieurs petits-enfants qu'il initie, comme ses enfants précédemment, aux jeux de société. Il apprend notamment à ses élèves à jouer aux dames.
- **Béatrice**, institutrice en immersion anglais après l'avoir enseigné à des adultes en formation continue. Elle se plait à découvrir la personnalité de ses élèves durant les jeux.
- **Carole**, collectionneuse de jeux de société. Elle apprécie le fonctionnement par projets et s'applique, tout au long de l'année, à former les "bonnes paires" pour les jeux en binômes.
- **Dominique**, amatrice de jeux de société en famille. Elle se rend régulièrement dans des magasins de jeux pour s'informer des nouveautés et mobilise certains jeux pour répondre aux difficultés spécifiques de ses élèves.
- **Eliane**, grande lectrice d'ouvrages relatifs à la pédagogie. Elle prend plaisir à suivre des formations et incite ses élèves à être créatifs.
- **Fanny**, utilisatrice de la plateforme *Mieux enseigner* et du réseau *Instagram* pour partager ses pratiques professionnelles. Elle sensibilise ses élèves à la propriété intellectuelle.
- **Gwen**, professeure de néerlandais et administratrice d'un groupe *Facebook* destiné aux enseignants. Elle apprécie découvrir puis utiliser avec ses élèves des applications comme *LearningApps*, *Plickers* ou *Genially*.
- **Hugo**, instituteur de la 1re à la 6e année mais aussi formateur, et plus précisément technopédagogue, selon ses propres mots. Depuis plusieurs années, il propose notamment à ses élèves divers projets avec le jeu vidéo *Minecraft*.
- **Ivan**, rôliste. Il a imaginé un jeu de rôle pour ses élèves et, entre autres, intégré la plateforme *Wazzou* à son enseignement.

Chapitre IV : le jeu sur notre terrain

Dans ce premier chapitre consacré à notre terrain, nous commencerons par présenter une analyse des activités que nous avons observées en nous rendant dans les classes de nos participants. Ensuite, afin de dépasser notre interprétation subjective de ces activités, nous aborderons la manière dont les instituteurs envisagent les jeux qu'ils intègrent à leurs pratiques d'enseignement. Enfin, nous mettrons en perspective la représentation du jeu des enseignants avec celle de leurs élèves, et leur appréciation de certaines activités qui leur ont été proposées.

1. Notre interprétation des activités observées

Dans cette section, nous aborderons la réalité éclatée à la laquelle nous avons été confrontée sur notre terrain puis, afin de l'éclairer, proposerons une catégorisation des activités observées.

1.1. Une réalité éclatée

De novembre 2019 à mars 2020, nous avons effectué un total de 16 observations dans les classes des enseignants participant à notre recherche. Lors de ces observations, qui ont constitué l'entrée en matière sur notre terrain[85], nous avons assisté à 73 activités distinctes, dont certaines ont été menées à plusieurs reprises, avec des classes différentes. D'emblée, deux précisions s'imposent : nous préférons le terme "activités" à celui de "jeux" car, à notre sens, certaines étaient plus pédagogiques que ludiques ; l'opportunité d'observer cette multitude d'activités est due au fait qu'un grand nombre d'entre elles ont pris la forme d'ateliers organisés en simultané[86].

Dans un souci d'intelligibilité, nous avons répertorié ces activités (cf. annexe 7) en :

- les numérotant de O1 à O73[87] ;
- les nommant : la majorité des activités observées ne mobilisant pas un jeu édité, développé ou connu (mais non attribuable et non datable, comme les dames par exemple), nous avons repris les appellations que leur donnent les enseignants et, lorsqu'elles n'avaient pas de nom à proprement parler, nous leur en avons attribué un ;
- les décrivant synthétiquement, en précisant leur déroulement et le(s) but(s) poursuivi(s) ;
- les catégorisant selon six critères, afin d'éclairer leur diversité.

[85] Comme expliqué dans la méthodologie, il était prévu que nous réitérerions des observations après avoir effectué le premier entretien (portant sur les notes prises lors des deux observations l'ayant précédé). La situation sanitaire nous a toutefois empêchée de mener à bien ce projet.

[86] La dénomination "ateliers" provient de nos participants et désigne une organisation de travail où les élèves, en autonomie et généralement répartis en sous-groupes, tournent d'un atelier thématique à un autre durant un temps défini.

[87] Le "O" renvoie au caractère observé de ces activités et les distingue des activités relatées par nos participants lors des entretiens mais que nous n'avons pas observées (précédées d'un "R"). Ces dernières, auxquelles nous ferons référence plus tard dans ce chapitre, ont également été répertoriées (cf. annexe 8).

1.2. Une proposition de catégorisation

Nos premiers critères de catégorisation portent sur les contenants, ou supports, des activités observées. Nous avons tout d'abord distingué ces dernières selon la nature de ceux-ci : analogique, hybride ou numérique (critère "a" dans la quatrième colonne du répertoire). Nous avons ensuite spécifié si les supports avaient fait l'objet d'un travail manuel de l'instituteur et/ou des élèves, ou s'ils avaient été édités ou développés par une entreprise tierce (critère "b"). Puis, nous avons précisé le type de matériel (un plateau, des cartes, une application, etc.) avec lequel les élèves interagissaient principalement dans le cadre de chaque activité (critère "c"). Le quatrième critère est relatif au contenu des activités et concerne son lien potentiel avec une discipline scolaire. Autrement dit, nous nous sommes demandé si c'est le contenu des supports qui est intrinsèquement disciplinaire, ou si c'est la consigne donnée par l'enseignant ou le fait qu'ils soient proposés en contexte scolaire qui leur donne une dimension disciplinaire (critère "d"). Enfin, les derniers critères se rapportent à la dynamique relationnelle des activités observées. Nous avons indiqué le nombre d'élèves impliqués dans l'activité (critère "e") ainsi que le mode de jeu de cette dernière – à savoir coopératif, compétitif ou un mixte des deux (critère "f").

Dans les sous-sections suivantes, nous rendrons compte de la diversité des activités auxquelles nous avons assisté. Nous présenterons quelques activités en cours d'analyse mais la lecture préalable du répertoire permettra une meilleure compréhension de celle-ci.

a. Les contenants des activités observées

En témoigne le graphique ci-dessous, la plupart des activités que nous avons observées impliquaient des contenants de nature analogique (n=66) :

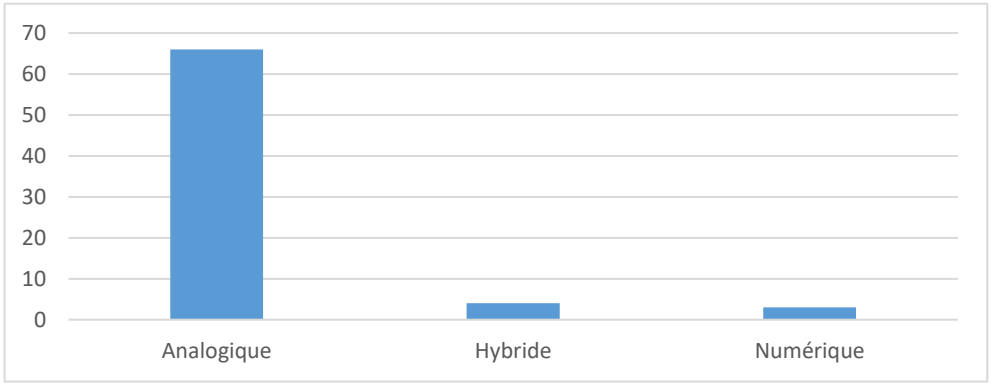


Figure 21 – Nature des contenants des activités observées

Seules quelques-unes étaient hybrides (n=4) et une minorité d'entre elles étaient entièrement numériques (n=3). Précisons que les activités hybrides ont été proposées par Eliane, Hugo et Gwen. Cette dernière est aussi à l'initiative d'une activité numérique, ainsi que Carole et Ivan.

Par ailleurs, sur base de l'aspect visuel des supports, nous pouvons affirmer que la majorité des contenants avaient été faits manuellement (n=52) : littéralement, ils ont nécessité un travail des mains de l'enseignant et/ou des élèves. Les autres activités mobilisaient des contenants édités, dans le cas des jeux de société, ou développés, pour les jeux vidéo et numériques (n=19). Concernant ces dernières, nous avons noté que les contenants édités ou développés par une entreprise tierce étaient tantôt proposés tels quels aux élèves (n=11), tantôt adaptés par les instituteurs (n=8). Précisons que deux activités, qui avaient pour seul support des crayons, n'ont pas été classées dans les catégories préalablement citées, le critère étant non applicable ("N/A" dans le répertoire) : dans un cas, les élèves devaient se passer un crayon sans être entendus par leur enseignante, au risque de se voir poser une question de vocabulaire en néerlandais (O63) et, dans l'autre, ils pouvaient écrire, en néerlandais, le nom des aliments qu'ils aiment boire et manger sur un banc avec des crayons effaçables (O70).

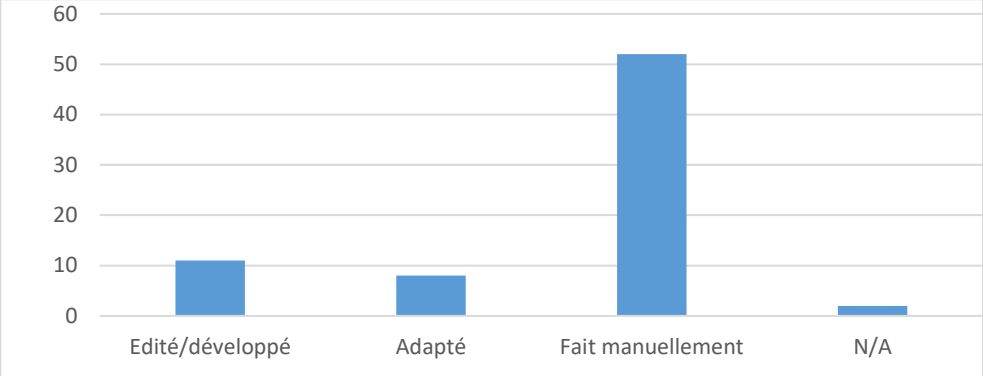


Figure 22 – Aspect visuel des contenants des activités observées

La catégorie "fait manuellement" compte un grand nombre d'activités analogiques dont les contenants sont des feuilles imprimées, généralement découpées et souvent plastifiées (n=44). L'activité "le plateau des syllabes"[88] (O2) en est une illustration : le plateau, les cartes et même les deux dés – présentant des voyelles et des consonnes – ont été imprimés, plastifiés et découpés par Antoine. De plus, cette catégorie reprend 5 activités dans le cadre desquelles les élèves ont eux-mêmes construit, sur papier, les plateaux avec lesquels ils ont joué (O24 à O28), ainsi qu'une activité durant laquelle ils ont joué aux dames avec des supports artisanaux (O1). Enfin, 2 activités hybrides figurent dans cette catégorie car tant les supports manipulés par les élèves, que les leçons numériques interactives, sont le fruit d'un travail de l'enseignant : Eliane a créé des supports pour proposer, en version collective et sur TBI, le jeu *Logikville* à ses élèves (O36) ; Gwen a fait composer à ses élèves des personnages avec des supports adhésifs tandis qu'elle les construisait, en parallèle, sur un ordinateur relié au TBI (O49). Précisons que les

[88] Les appellations des activités observées sont écrites en italique lorsqu'il s'agit d'un jeu édité, développé ou connu (mais non attribuable et non datable, les dames en sont un bon exemple), entre guillemets lorsqu'elles sont nommées comme telles par l'enseignant et sans mise en forme lorsque nous leur avons attribué un nom (car elles n'en avaient pas).

contenants de trois activités de cette catégorie ont été directement inspirés de jeux édités (*Logikville* et le *Puissance 4* pour la O55) ou en sont une reproduction (*Le Lynx* pour la O67).

Revenons aussi plus en détail sur les catégories "édité/développé" et "adapté". La première compte 9 activités mobilisant des jeux de société édités – comme le *Triominos* (O8), le *Bata-waf* (O29) ou le *Uno* (O66) – et 2, de nature numérique, dont les supports ont été développés : les jeux du site logicieleducatif.fr (O20), accessibles gratuitement via navigateur, et la plateforme d'apprentissage *Wazzou* (O73), dont les exercices interactifs sont disponibles en ligne. La catégorie "adapté", quant à elle, reprend 8 activités impliquant des jeux édités (n=5) ou développés (n=3) mais ayant fait l'objet d'une intervention de l'enseignant, soit sur leur visée, soit sur leurs supports. À titre d'exemples, l'une des activités consiste à dessiner des formes géométriques sur un quadrillage à partir de la manipulation de *Lego* (O6) – dès lors, cette dernière s'inscrit dans un cadre dirigé et pensé par l'instituteur –, tandis que, dans une autre, l'utilisation de l'appareil *Lexidata* (O54) vise à (in)valider les réponses données aux QCM de fiches thématiques en lien avec la matière vue par l'enseignante – et donc élaborées par celle-ci. Ce raisonnement nous a conduite à classer l'activité *Minecraft* (O71) dans cette catégorie. En effet, Hugo a pensé l'utilisation du jeu vidéo en trois temps : une réflexion sur papier précède et cadre la phase de construction dans *Minecraft*, qui est suivie par un temps d'évaluation, aussi sur papier. Concernant les activités hybrides ou numériques, la catégorie "adapté" comprend aussi des activités basées sur les applications *Plickers* (O52) et *LearningApps* (O59) : Gwen les a toutes les deux utilisées pour créer des QCM interactifs en lien avec sa matière.

À propos des contenants, nous avons également identifié, pour chaque activité, le type de matériel impliqué. Le graphique ci-dessous reprend le type de matériel avec lequel les élèves ont principalement interagi durant les activités analogiques (n=66) :

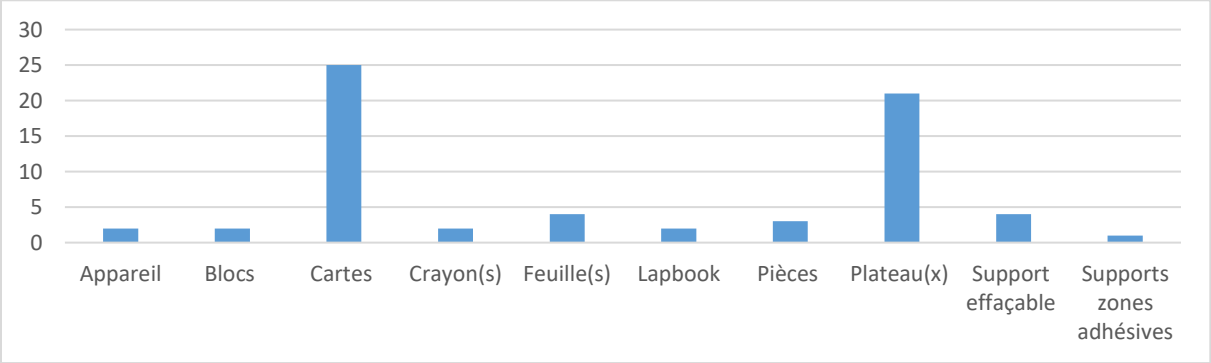


Figure 23 – Types de matériels impliqués dans les activités analogiques

Ainsi, selon nos observations, les cartes et les plateau(x) sont les supports privilégiés par les instituteurs (respectivement n=25 et n=21). Notons que la catégorie "cartes" comprend tant des

jeux de cartes, tels que le *Bata-waf* (O29) cité précédemment, que des activités se présentant sous forme de cartes à manipuler, au sens large : par exemple, nous avons observé des élèves trier des cartes reprenant des noms, des déterminants, des adjectifs, etc. en les classant dans les boites *ad hoc* (O16). La catégorie "plateau(x)", quant à elle, reprend des activités dont le support principal est un jeu de plateau, comme *les dames* (O1). Les autres activités analogiques mobilisaient divers contenants. Nous avons observé des élèves compléter des feuilles (n=4), comme les feuilles de quête dans le cadre du "jeu de rôle" (O72), ou un support effaçable (n=4), telle la grille plastifiée du "bingo" (O13). Ils ont aussi manipulé : des pièces (n=3), lors d'une partie de *Triominos* (O8) par exemple ; un appareil (n=2), comme le *Lexidata* (O54) ; des blocs (n=2), *Lego* notamment (O6) ; un *lapbook*[89] (n=2), lors des activités O48 et O68 ; et des supports avec des zones adhésives (O14). Enfin, nous l'avons déjà évoqué, 2 activités avaient pour support principal des crayons.

Dans le cadre des activités de nature hybride (n=4), nous avons systématiquement observé une combinaison de contenants distincte :

- une leçon numérique interactive et des cartes : pour décliner le jeu *Logikville* (O36), Eliane a créé des cartes (représentant des maisons) pour ses élèves et une leçon numérique interactive à leur projeter (reprenant les énigmes permettant de placer les personnages dans leur maison respective).
- une leçon numérique interactive et des supports avec des zones adhésives : dans le cadre de l'activité de composition de personnages (O49), les élèves de Gwen avaient à leur disposition différents éléments d'un visage (plusieurs bouches, nez, paires d'yeux, etc.) à scratcher sur des gabarits avec des zones adhésives (représentant différents types de personnages). En parallèle, elle (ou un élève) composait le personnage décrit sur sa leçon numérique interactive puis l'affichait au TBI, en guise de correction.
- une application et des cartes : Gwen a également proposé à ses élèves un QCM réalisé avec l'application *Plickers* (O52). Le principe est le suivant : à chaque question, les élèves choisissent leur réponse en orientant leur carte munie d'un QR code dans le sens voulu. Les votes sont enregistrés lorsque l'enseignante scanne les cartes avec son smartphone.
- un jeu vidéo cadré par une réflexion préalable sur support papier : il s'agit de l'activité *Minecraft* (O71) proposée par Hugo et présentée plus haut.

Les activités entièrement numériques (n=3) mobilisaient aussi des contenants hétérogènes : nous avons recensé des jeux par navigateur (O20) – du site logicieleducatif.fr utilisé par Carole –, une application (O59) – *LearningApps*, qui a notamment permis à Gwen de créer un QCM dont la mise

[89] La dénomination "*lapbook*" vient de Gwen. Aussi appelé "livre-objet", il consiste en un résumé d'une thématique dont les éléments constitutifs sont mobiles : des fenêtres s'ouvrent, une roue tourne, etc.

en forme est identique à celle du jeu *Qui veut gagner des millions ?* – et une plateforme d'apprentissage en ligne (O73) – *Wazzou* utilisée par Ivan.

Dans le cas particulier des activités hybrides et numériques, il est intéressant d'aborder les différents outils utilisés par l'enseignant et/ou les élèves. Signalons que 2 outils ont été mobilisés lors de 3 activités (O52, O71 et O73), ce qui explique que 10 outils aient été comptabilisés pour 7 activités répertoriées :

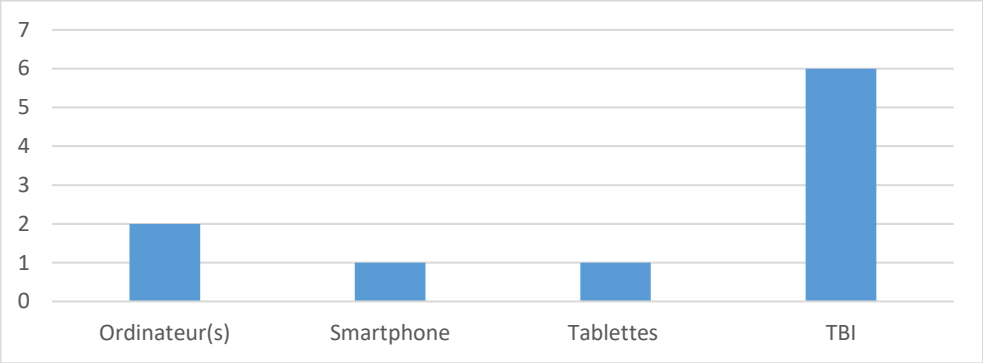


Figure 24 – Types d'outils impliqués dans les activités hybrides et numériques

Comme l'illustre le graphique ci-dessus, le TBI est l'outil le plus employé : 6 des 7 activités hybrides et numériques observées en faisaient intervenir un. Il a été utilisé conjointement avec des ordinateurs (O73), un smartphone (O52) et des tablettes (O71) dans la moitié de ces activités. La septième activité reposait uniquement sur un ordinateur de bureau, dont les élèves, en binômes, se partageaient le clavier et la souris (O20).

b. Le contenu des activités observées

Nous nous sommes également penchée sur le contenu des activités. Plus précisément, nous nous sommes demandé si un lien pouvait être établi entre ce dernier et une ou plusieurs discipline(s) scolaire(s). Dans la plupart des cas, nous pouvons répondre par l'affirmative (n=52) :

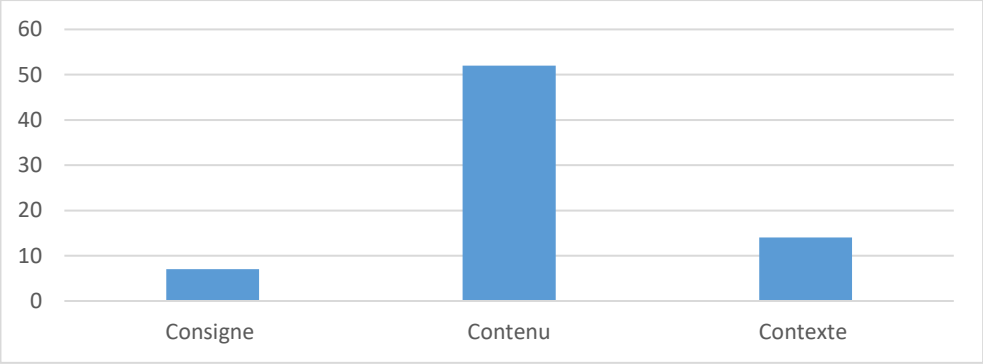


Figure 25 – Lien entre les activités observées et des disciplines scolaires

En effet, le contenu des activités était généralement intrinsèquement disciplinaire. À titre illustratif, prenons un exemple d'activité pour les mathématiques et un pour le français : dans le cadre de "la course de voitures" (O11), les élèves d'Antoine pouvaient avancer leur voiture d'une case sur le plateau s'ils réussissaient à calculer mentalement l'addition de la carte piochée et lue par un camarade ; lors d'une partie du *désert des terminaisons* (O46), les élèves de Fanny gagnaient ou perdaient des pièces d'or (permettant d'acquérir des bouteilles d'eau) suivant leurs réponses à des questions sur les terminaisons "é", "er", "ez" et "ai".

En ce qui concerne les autres activités, nous avons déterminé que le lien entre contenu et discipline(s) scolaire(s) pouvait être induit tantôt à partir de la consigne de jeu (n=7) – c'est parce que l'enseignant propose de jouer selon certaines règles qu'une activité prend une dimension pédagogique –, tantôt de par le contexte scolaire (n=14) – c'est parce que l'enseignant prend l'initiative d'intégrer un jeu dans ses pratiques d'enseignement qu'il prend une dimension pédagogique. Ainsi, la catégorie "consigne" comprend notamment les activités *Uno* (O66) et *Minecraft* (O71) : dans le premier cas, Gwen fait jouer ses élèves avec pour consigne d'énoncer les chiffres et de parler en néerlandais durant la partie ; dans le second, les élèves d'Hugo reproduisent au sein du jeu vidéo des "maisons du monde", c'est-à-dire de différents peuples abordés au cours de géographie, dont ils ont préalablement déterminé les matériaux et la surface sur base de la documentation mise à leur disposition. C'est donc le cadrage effectué par les enseignants qui donne une dimension disciplinaire aux jeux – ici inédite, puisqu'elle n'avait pas été anticipée par les concepteurs. La catégorie "contexte", elle, reprend par exemple *les dames* (O1), *Méchanlou* (O32) ou encore les 5 jeux de plateau à construire (O24 à O28) sur base de fiches issues du livre *Copain des jeux* (Frattini, 2011) : à l'initiative d'Antoine, Dominique et Carole, ces jeux deviennent respectivement un objet d'enseignement, un moyen d'entrainer la compréhension de consignes et un exercice de géométrie préalable à une phase de jeu.

c. La dynamique relationnelle des activités observées

Nos deux derniers critères de catégorisation portent sur la dynamique relationnelle des activités. Celles auxquelles nous avons pu assister impliquaient majoritairement un binôme ou un sous-groupe d'élèves (respectivement n=27 et n=28) :

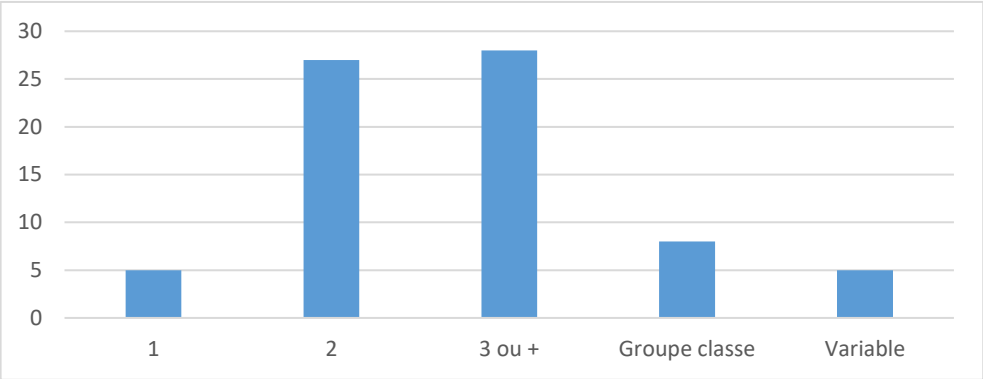


Figure 26 – Nombre d'élèves impliqués dans les activités observées

Il nous faut préciser que ces binômes ou sous-groupes étaient généralement composés par les instituteurs, sur base de diverses considérations (nous y reviendrons). Les activités durant lesquelles tous les élèves du groupe-classe étaient invités à s'engager simultanément (n=8) et celles où les élèves interagissaient individuellement avec les supports (n=5) ont été moins fréquentes sur notre terrain. Signalons que Gwen est la seule enseignante à proposer des activités individuelles – par exemple, "les cartes à pinces" (O62) – et qu'elle est également à l'initiative de la majorité des activités mobilisant le groupe-classe entier – telle l'activité basée sur l'application *Plickers* (O52). Eliane et Ivan en ont aussi effectué : il s'agit de *Logikville* pour la première (O36) et de *Wazzou* (O73) pour le second. Enfin, nous avons classé 5 activités dans la catégorie "variable" car soit celles-ci s'inscrivaient dans une double dynamique – par exemple, au "bingo sur les fruits" (O13), les élèves complétaient leur grille par binôme mais tous les élèves du groupe-classe étaient impliqués simultanément dans l'activité –, soit la dynamique évoluait en cours d'activité – au "jeu de rôle" (O72), les élèves réalisaient d'abord individuellement leur quête avant de pouvoir s'entraider, ce dans deux temporalités distinctes.

En complément au nombre d'élèves impliqués, nous avons aussi distingué les activités suivant leur mode de jeu. La majorité d'entre elles se sont avérées être compétitives (n=32), mais le mode de jeu coopératif était également répandu (n=26). Quelques-unes mixaient les deux modes (n=10), tantôt simultanément, tantôt en deux temps : lors du "bingo sur les fruits" (O13), si les binômes coopéraient pour relever les fruits de leur grille ayant été cités, ils étaient également parallèlement en compétition – le premier à avoir complété l'entièreté de sa grille remportait la partie ; dans le cadre des jeux à construire (O24 à O28), dans un premier temps, les élèves coopéraient pour construire le plateau puis, dans un deuxième temps, ils y jouaient selon les règles indiquées sur la fiche – et tous s'inscrivaient dans une logique compétitive. Ce critère de catégorisation était non applicable au 5 activités individuelles (répertoriées en "N/A").

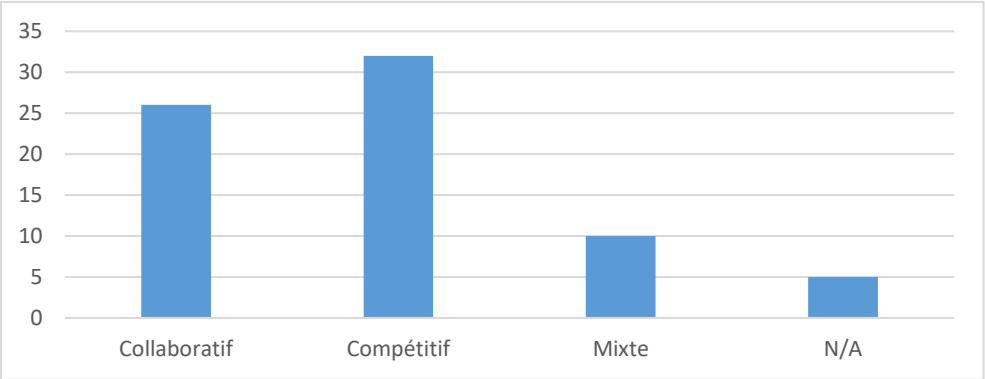


Figure 27 – Mode de jeu des activités observées

Pour finir, le croisement de ces deux critères fait apparaitre qu'un peu plus de la moitié des activités axées sur la coopération sont effectuées en binômes (n=14). Ce nombre reflète principalement la volonté d'Antoine et Carole, dans le cadre de leurs ateliers, de former des paires au sein desquelles un élève peut épauler l'autre. La majorité des activités compétitives sont quant à elles réalisées en sous-groupe (n=20), tandis que les activités concernant le groupe-classe entier sont tant coopératives (n=4) que compétitives (n=4).

1.3. Premiers constats

Il ressort de notre analyse que la majorité des 73 activités observées présentaient des contenants de nature analogique (n=66), faits manuellement par les enseignants et/ou leurs élèves (n=52) et de type cartes ou jeux de plateau (respectivement n=25 et n=21). Concernant les quelques activités hybrides et numériques que nous avons répertoriées, le TBI est l'outil le plus utilisé (n=6), souvent conjointement avec un autre outil (ordinateur, smartphone ou tablette). Par ailleurs, le contenu de la plupart des activités auxquelles nous avons assisté était intrinsèquement lié à une ou plusieurs discipline(s) scolaire(s) (n=52). Enfin, le plus grand nombre d'entre elles impliquaient un binôme (n=27), ou un sous-groupe (n=28) d'élèves, et nous avons observé tant des modes jeu compétitif que coopératif, même si le premier était le plus fréquent (n=32).

2. Le point de vue des enseignants sur le jeu

Par l'intermédiaire de notre catégorisation, nous avons posé un premier regard sur les activités observées dans les classes de nos participants. Nous souhaitons maintenant enrichir notre analyse en abordant leur représentation[90] du jeu en contexte scolaire. Nous l'avons déjà expliqué, l'intérêt que nous portons à cette dernière a émergé dès le début de notre recherche : nous avons été confrontée à la polysémie du vocable "jeu" – qui renvoie tant à un objet matériel (jeux de société, de cartes, vidéo, etc.) ou immatériel (des règles, des principes) qu'à une activité (le fait

[90] Pour rappel, par "représentation", nous entendons "un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances" (Abric cité par Peltier, 2016 : 62).

de jouer) (Brougère, 2005) –, mais aussi à son caractère subjectif – les propos des enseignants rencontrés durant notre phase exploratoire démontraient leur incertitude concernant l'étendue du terme. De plus, pour rappel, plutôt que de restreindre de manière arbitraire notre champ d'investigation, nous avons trouvé plus pertinent d'effectuer un suivi approfondi d'enseignants qui estiment que certaines de leurs pratiques sont ludiques – raison pour laquelle ils avaient volontairement répondu à notre enquête en ligne – et de considérer leur représentation du jeu, notamment en les questionnant sur le sujet. Dès lors, durant nos entretiens, menés de décembre 2019 à août 2020, nous leur avons posé des questions comme "quels sont les éléments caractéristiques des jeux que vous proposez ?", ou "quelle serait votre définition du jeu ?".

Dans les sous-sections suivantes, nous présenterons les quatre éléments qui ressortent des discours de nos participants, à savoir : le jeu comme un moyen d'apprentissage mais aussi une activité plaisante, impliquant une manipulation d'objets et sociale. Puis, nous mettrons ces éléments en perspective avec les constats issus de l'analyse des activités exposée *supra*.

2.1. Un moyen d'apprentissage

L'analyse des dires des instituteurs révèle qu'ils s'accordent sur un point : la majorité des jeux qu'ils intègrent à leurs pratiques d'enseignement ont une visée d'apprentissage. Notre échange[91] avec Gwen, à la suite nos observations dans ses différentes classes, en est une illustration :

> - J'ai noté à plusieurs reprises que, quand tu présentes un jeu, tu insistes sur le fait qu'"on va jouer, mais c'est pour apprendre". C'est quelque chose qui te tient à cœur ? - *Oui et, encore une fois, ça dépend* [elle marque une pause]*, non, ça dépend pas, tout le temps, même quand je les laisse chipoter dans tout le local et qu'ils choisissent, eux-mêmes, les jeux, ils savent*[92] *qu'on peut s'amuser, mais qu'il faut en ressortir quelque chose, de ce jeu. On n'est pas là, simplement, pour perdre 50 minutes. Non, ça non. Ça, chaque fois.*

La vision du jeu des participants à notre recherche est ainsi étroitement liée à leur intention d'éduquer par le jeu, qui est considéré comme un moyen (parmi d'autres) d'atteindre des objectifs pédagogiques. Selon Béatrice, cette *autre façon d'apprendre* présente toutefois l'avantage de *peut-être toucher plus d'enfants*.

Cette étroite association entre jeu et apprentissage peut rendre poreuse la frontière entre un jeu et un exercice – terme qui est d'ailleurs revenu lors de nos entretiens :

[91] Lors des échanges, pour distinguer nos propos de ceux de nos participants, nous n'appliquons pas la mise en forme italique à nos interventions.
[92] Nous soulignons, dans les verbatims, les mots sur lesquels les interviewés ont appuyé.

> *Ne fusse que remettre les chiffres dans l'ordre, de dire que c'est sous forme de jeu, ben voilà, pour eux, c'est un jeu.* […] *Par exemple, j'ai pris un train, ben on doit remettre les chiffres dans l'ordre, ou dans le désordre. Et le fait d'avoir le plateau, ben pour eux, c'est un jeu. Donc parfois, simplement une activité, je vais dire, scolaire, peut être présentée sous forme de jeu. Pour eux, quand on le dit, même si ce n'est pas réellement un jeu, ça l'est tout de suite quoi.* (Dominique)

Ces propos révèlent une volonté assumée de présenter des activités pédagogiques comme étant ludiques dans le but d'engager les élèves dans une situation d'apprentissage. Ils attirent ainsi l'attention sur un élément important : une activité peut être qualifiée de "jeu" par un enseignant, ce même si elle ne coïncide pas avec la représentation qu'il se fait de celui-ci.

Par ailleurs, lors de nos observations, nous avons constaté qu'un grand nombre d'activités reposaient sur une correction entre pairs (sur base, ou non, d'un corrigé), ou incluaient une forme d'autocorrection[93]. Par exemple, dans le cadre du *Kaboum* (O42), les élèves de Fanny (in)validaient mutuellement leurs réponses aux divisions reprises sur les cartes, et ce sans corrigé, car la rapidité est une composante importante du jeu – au plus vite les réponses s'enchainent, au plus vite les élèves peuvent gagner des cartes. *A contrario*, au *désert des terminaisons* (O46), ils vérifiaient les réponses à l'aide du corrigé mis à leur disposition, le gain ou la perte de pièces d'or primant sur la composante temporelle. La méthode *Lexidata* (O54), quant à elle, repose sur un appareil de contrôle automatique permettant l'autocorrection. Les élèves peuvent donc réessayer d'encoder leurs réponses jusqu'à ce qu'elles soient validées par les signaux visuel (le bonhomme) et sonore (la sonnerie). Si ces éléments attestent de la volonté des instituteurs de rendre leurs élèves autonomes, ils sont également un marqueur de la dimension d'apprentissage intrinsèque aux activités ludiques proposées en contexte scolaire.

2.2. Une activité plaisante

Aux yeux de nos participants, le jeu est aussi synonyme, pour leurs élèves, de plaisir et d'amusement : *on joue pour prendre du plaisir* [elle rit] […]*, à la rigueur, ils doivent apprendre sans s'en rendre compte* (Eliane)*.* Cet élément peut cependant entrer en dissonance avec la visée d'apprentissage caractéristique des jeux proposés en contexte scolaire, si chère aux instituteurs, en témoignent ces propos d'Hugo : *j'essaye qu'ils développent ce regarder-apprendre parce que notre projet pédagogique est tellement centré sur l'aspect ludique, l'aspect plaisir, que c'est important qu'ils comprennent qu'on apprend comme dans une autre école, fin, pas qu'on apprend comme dans une autre école, mais que l'école est quand même toujours là pour apprendre.*

[93] Ce constat s'appuie sur les descriptions des activités observées (cf. troisième colonne du répertoire).

Dès lors, les enseignants sont amenés à concilier ces deux aspects de leur vision du jeu. Pour Antoine, le plaisir est ainsi lié à la maitrise, au préalable, du jeu et de la matière scolaire à laquelle il se réfère : *la maitrise avant de pouvoir jouer, c'est important, c'est la chose la plus importante*. C'est la raison pour laquelle, personnellement, il n'introduit pas une matière par l'intermédiaire d'un jeu : *c'est un entrainement, le jeu. C'est un plaisir parce qu'on sait jouer. Ce n'est jamais la première étape de l'apprentissage, de la maitrise de la compétence, c'est toujours la dernière.*

Nous y reviendrons, du point de vue des élèves, une conciliation doit également être effectuée entre plaisir et obligation de jouer. En effet, lorsqu'un enseignant propose une ou plusieurs activité(s) ludique(s) qu'il a lui-même définie(s), et ce dans une plage horaire déterminée, le jeu peut être vécu comme une contrainte. Nos échanges avec nos participants démontrent qu'ils sont d'ailleurs conscients que la dynamique des activités, voire les activités en elles-mêmes, ne sont pas toujours au goût de leurs élèves. Par exemple, Fanny nous a expliqué :

> *L'année passée, je leur avais demandé* […] *ce qu'ils pensaient du travail en ateliers*[94]*, etc. Et il y en a un, très réservé, qui m'avait dit "moi, j'aime pas"* [elle prend une voix basse]. […] *Voilà, ça lui convenait pas : il préférait rester à son banc, tout seul, à travailler dans son coin.* […] *Maintenant, je pense pas que c'est parce qu'il aime pas qu'il faut spécialement lui dire "ben ok, toi, t'es pas obligé de les faire alors, si t'aimes pas". Il me semble que, ben une feuille de calcul écrit, ils aiment pas tous non plus, et pourtant, je les oblige tous à le faire. Donc, ça fait partie des obligations et des frustrations de la vie de parfois se mettre à des systèmes qui leur conviennent pas* [… , puis] *ils travaillent pas en ateliers toute la semaine non plus, tu vois.*

Ivan, quant à lui, a été confronté au manque d'enthousiasme d'un élève pour participer au "jeu de rôle" (O72) qu'il propose :

> *Il m'a dit "oh non, j'aime pas, moi, je préfère avoir une feuille et faire l'exercice". J'ai fait "ben regarde, c'est ce qu'il y a en dessous", "oui mais non, j'aime pas". Et donc là, la dernière fois, on l'a fait, et il s'était vraiment focalisé là-dessus, et il avait passé un bon moment.* […] *Après le premier exercice,* […] *c'est le seul dont le personnage aurait pu mourir. Mais lui, il est complètement détaché par rapport à tout ça. Je lui ai dit "oui mais fais gaffe, là, les points de vie que tu as" – je crois qu'il lui restait deux points de vie, quelque chose comme ça –, il m'a dit "oh, de toute façon, je m'en fiche", "ok". J'ai essayé pas mal de discuter avec lui* […]*, c'est le seul qui est vraiment réticent par rapport à ça.*

[94] Toutes les activités ludiques que nous avons observées dans sa classe prenaient la forme d'ateliers.

2.3. Une activité impliquant une manipulation d'objets

En outre, les propos des enseignants révèlent que, selon eux, le jeu implique le sens du toucher, qui passe généralement par une manipulation ou une préhension d'objets : *le jeu, oui, je trouve qu'ils doivent presque toucher quelque chose pour jouer* (Eliane) ; *pour moi, forcément, le jeu, ça implique des objets, ça, c'est certain* [elle rit] […]*, ou le TBI* (Béatrice). Cette caractéristique rend parfois floue la limite entre une simple manipulation et une manipulation effectuée dans un cadre ludique – *si on fait de la manipulation, est-ce qu'on peut appeler ça du jeu ?* (Béatrice) –, d'autant plus que le jeu est souvent associé à une organisation en ateliers, dont la manipulation fait partie intégrante. En effet, nous l'avons déjà mentionné, de nombreuses activités auxquelles nous avons assisté étaient incluses dans une dynamique où les élèves tournaient entre plusieurs ateliers thématiques, proposés en simultané.

Carole, Fanny et Eliane font partie des enseignants qui affectionnent cette organisation de travail. Un extrait d'entretien avec la première démontre que, par rapport à ce type de fonctionnement, elle dissocie les "ateliers" des "exercices" :

> *En général, je fonctionne avec 12 ateliers parce qu'ils sont 22 et, comme ça, j'ai 11 groupes et j'ai un atelier qui reste, quand ils terminent plus vite – parce que ce sont des ateliers qui ne durent pas le même temps.* […] *Je varie les tâches puisqu'il y a l'ordinateur, il y a des cartes à pinces, il y a des cartes sur lesquelles ils écrivent avec un marqueur effaçable, et puis, il y a des exercices sur feuille ou dans leur cahier.*

De son côté, Fanny différencie les ateliers de type "manipulation", ou "exercice", des "jeux" sur base de la présence, ou l'absence, de ce qu'elle nomme un *esprit du jeu* :

> *"Atelier", c'est plutôt tout ce qui est petite manipulation ou petit exercice, mais avec un support un peu plus sympathique. Par exemple, celui-là* [elle ouvre un fichier pdf avec des cartes]*, on est sur les nombres décimaux – il faut mettre une ficelle et puis ils doivent pendre les différentes étiquettes dans l'ordre –, donc c'est pas vraiment un jeu, parce qu'il y a pas l'esprit du jeu de société ou quoi, mais c'est une manipulation un peu différente que si je leur mets tous les nombres sur une feuille. Ça, c'est tout ce que j'appelle "ateliers"*.

Eliane effectue une distinction similaire à celle de Fanny : *dans les ateliers,* […] *le chouette document qu'on a trouvé en maths, c'est pas vraiment un jeu,* […] *en fait, c'est bien illustré* [elle rit]*. Non, c'est des exercices mais super bien illustrés, on va dire ça comme ça. Mais ça nous permet d'avoir un peu de calme aussi, de faire des ateliers calmes quand on fait ateliers.* […] *Mais c'est pas vraiment un jeu,* […] *c'est plus atelier, on va dire atelier.*

Ces quelques verbatims démontrent combien la qualification de "jeu", notamment lorsqu'il est proposé dans le cadre d'une organisation en ateliers, est tributaire de l'appréciation personnelle d'un enseignant.

2.4. Une activité sociale

Le dernier élément émanant des entretiens avec les instituteurs, lorsque nous avons abordé leur propre définition du jeu, est la dimension sociale qu'ils lui attribuent. Les propos de Béatrice en sont une illustration : *c'est l'occasion, pour eux* [ndlr : les élèves]*, de pouvoir parler en classe avec leurs camarades.* […] *Le jeu comme je le conçois,* […] *on partage quelque chose*. Pour elle, ces échanges entre pairs constituent notamment une opportunité de poser un autre regard sur ses élèves : c*'est là où on voit un peu leur caractère aussi. Quand ils jouent à des jeux de société, ils sont très spontanés, donc on les découvre un peu plus.* […] *Certains enfants qui sont timides en classe, j'ai vu que, quand ils jouaient, ben ils étaient pas si timides quoi. C'est juste qu'ils sont un peu en retrait en classe mais, pendant un jeu, je vois qu'ils s'animent autant que les autres*.

Rappelons que nous avons constaté, lors de nos observations, que les interactions entre les élèves sont la plupart du temps conditionnées par les enseignants, les binômes ou sous-groupes étant généralement imposés par ceux-ci. Toutefois, la répartition des élèves varie selon les activités et/ou au fil de l'année scolaire. À ce propos, un échange avec Carole a mis en évidence que c'est l'observation des interactions entre ses élèves qui lui permet, ou non, d'être confortée dans les choix qu'elle a posés lors de la composition des binômes :

> *- Il y a des binômes que je teste aussi, parfois. J'avais mis un enfant qui a plus de difficulté avec un enfant qui a vraiment plus facile. Et en fait, celui qui avait des difficultés tirait l'autre un peu, je vais dire, vers le bas. Et ils travaillaient pas quoi. Et je me suis dit "mince, bon, ce tutorat-là ne fonctionne pas". Donc, je sais que je dois changer ce groupe-là après. Et puis, j'ai un autre groupe où, ben elle voulait pas aider, en fait, l'enfant en difficulté. Donc, j'ai dit "ok, ben, ces deux-là, je les mettrai plus ensemble non plus quoi"* [elle rit]*. Mais il faut tester pour voir les enfants qui fonctionnent.* […] - Donc, les binômes, tu n'essayes pas de les changer régulièrement, tu essayes plutôt de trouver les bonnes paires ? - *Voilà, c'est ça, les bonnes paires, ceux qui vont <u>vraiment</u> fonctionner.*

Concernant la dimension sociale, il est également intéressant de revenir sur le point de vue des enseignants au sujet de la dynamique coopérative et/ou compétitive du jeu. Pour Eliane, *un jeu,* […] *c'est ce côté coopération, ou bien, on peut même essayer de gagner* [elle rit]*, pas toujours gagner, mais bon, il doit y avoir cette émulation*. Selon elle, l'existence préalable d'un commun accord sur les règles prime sur le mode de jeu : *peu importe, hein, les règles. Un jeu, on peut même changer les règles. Même un jeu tout fait, on change les règles, c'est pas grave. Mais elles*

doivent être dites à l'avance parce que, autrement, c'est ça qui fait parfois que ça coince. Les discours des autres participants vont en ce sens car, de manière générale, ils ne privilégient pas une dynamique au détriment de l'autre, ce même si, personnellement, ils ont une affinité particulière avec l'une des deux. Antoine, par exemple, préfère la compétition, *pour que l'enfant essaye d'arriver au bout*. Il propose néanmoins des jeux variés à ses élèves de 1re année car il constate que, *la coopération, c'est pas mal pour certains enfants* [qui] *sont attentifs à eux-mêmes uniquement*. D'après lui, les deux modes de jeu incitent les élèves à participer, mais pour des raisons différentes : *l'enfant qui n'est pas autonome du tout et qui est distrait par n'importe quoi, quand il joue, si c'est de la coopération, les autres vont rappeler à l'ordre, et puis, si c'est un jeu chacun pour soi, de compétition on va dire, ben il est quand même bien obligé de faire un petit peu attention.* Enfin, Béatrice et Fanny ont souligné leur prise en considération de la personnalité de leurs élèves ou, plus globalement, des relations au sein de leur groupe-classe, par rapport aux types de jeux qu'elles proposent d'année en année : *j'espère que j'encourage la collaboration hein, c'est l'idée première. Maintenant, la compétition, c'est parce que les enfants sont compétiteurs quoi.* […] *Je sais bien, qu'en 3e,* X *et* X [elle cite les prénoms de deux enfants], […] *à partir du moment où ça devient une compétition,* […] *ils vont suivre* […] et] *si je leur dis "il faut travailler avec les autres", voilà, ça va pas être ça* (Béatrice) ; *cette année, j'ai des élèves très euh, autocentrés, on va dire, donc qui font très peu attention à leurs camarades de classe.* […] *Donc je me dis que si, en plus, on y met de la compétition, ça ne va pas. S'il y a compétition c'est, en général, par groupes, pour qu'il y ait au moins une cohésion dans le groupe* (Fanny).

2.5. Première mise en perspective

Avant d'aborder la représentation que les élèves ont du jeu, mettons en perspective les éléments que nous venons de présenter avec les constats que nous avons préalablement posés sur les activités observées. En effet, le discours des enseignants sur le jeu tel qu'ils le proposent dans le cadre de leur enseignement nous apporte un nouvel éclairage sur la réalité éclatée à laquelle nous avons été confrontée en nous rendant dans leurs classes.

De prime abord, il apparait que les caractéristiques prêtées au jeu par les instituteurs, lorsque nous leur en avons demandé une définition personnelle, sont assez larges. Cette constatation constitue donc une première piste d'explication de la diversité des activités auxquelles nous avons assisté. Les associations qu'ils effectuent entre jeu et apprentissage, mais aussi entre jeu et manipulation, nous confortent dans notre choix d'avoir nommé "activités", plutôt que "jeux", les différentes situations que nous avons été amenée à observer ; les dires des instituteurs révèlent que, de leur point de vue également, la dimension ludique est parfois secondaire par rapport à la dimension pédagogique. Certaines activités ont ainsi été désignées par le terme "ateliers" par nos participants, lorsqu'il s'agissait d'une manipulation dans un contexte non ludique – quand les élèves manient des cartes à pinces, par exemple –, tandis que d'autres ont été qualifiées

d'"exercices" – s'ils complètent une feuille papier ou un cahier. Nous retenons aussi que la polysémie du vocable "jeu" peut être exacerbée par leur volonté assumée de présenter des activités pédagogiques comme étant ludiques afin d'accroitre la motivation de leurs élèves. Dès lors, si la représentation qu'un instituteur a du jeu (en général) peut diverger de celle qu'il a du jeu dans le cadre spécifique de ses pratiques d'enseignement, lorsqu'il s'adresse à ses élèves, son attribution du mot peut être délibérément plus englobante que la vision qu'il en a.

En outre, nous envisageons un lien entre la nature analogique des contenants des activités, l'implication de l'enseignant et/ou des élèves dans leur élaboration et la visée d'apprentissage sous-jacente au jeu en contexte scolaire. En effet, le support papier s'accorde avec l'intention qu'ont nos participants de mobiliser le jeu à des fins pédagogiques ciblées : sa (co-)conception peut faire l'objet d'un travail manuel et sa modification ne requiert pas de compétences techniques spécifiques. Par ailleurs, la dimension sociale que les instituteurs accordent au jeu coïncide avec les nombreuses activités en binômes ou sous-groupes que nous avons répertoriées, et la prévalence de celle-ci sur le mode de jeu se reflète dans la récurrence des dynamiques coopérative et compétitive. Enfin, nos instituteurs n'ont pas spontanément évoqué le numérique comme étant une caractéristique du jeu. Bien que nous ne souhaitions pas établir de relation directe entre cet élément et la disparité des activités hybrides ou numériques – notamment au regard des inégalités de nos participants en matière d'équipement –, il est pertinent de le relever.

3. Le point de vue des élèves sur le jeu

Si nos entretiens avec les instituteurs nous ont permis d'envisager les activités que nous avons observées à l'aune de leur représentation du jeu, nous souhaitons confronter cette dernière au point de vue de leurs élèves : bien que les dires de nos participants indiquent une adhésion, parfois naïve, des enfants – *c'est plutôt la façon de le donner qui fait que c'est un jeu* (Eliane) –, nous nous sommes demandé si les jeux qui leur étaient proposés en classe étaient perçus comme tels par ceux-ci. Notre volonté d'interroger les élèves s'est vue renforcée par les propos de certains enseignants, qui démontrent qu'ils sont conscients du décalage entre les jeux qu'ils intègrent à leurs pratiques d'enseignement et ceux auxquels les enfants jouent dans la sphère extrascolaire. Par exemple, voici la réponse d'Eliane lorsque nous lui avons demandé si elle a le sentiment que les jeux qu'elle propose en classe sont similaires à ceux auxquels ses élèves jouent chez eux : *non, je pense pas spécialement, on essaye que ce soit quand même, entre guillemets, un peu scolaire quoi*. Fanny, qui ne dispose pas de l'équipement qui lui permettrait d'intégrer des jeux numériques à ses pratiques, nous a confié : *en général, quand ils parlent entre eux, c'est de jeux vidéo principalement, c'est très peu de jeux de société*. Enfin, un échange avec Ivan a mis en évidence que certains de ses élèves, qui étaient des joueurs assidus de jeux vidéo, n'étaient pas intéressés par *Wazzou* (O73), la plateforme qu'il utilise en classe :

- L'année passée, j'en ai eu beaucoup plus qui n'étaient pas motivés du tout. Et c'est vrai que, par rapport à ça, cette année, ils sont beaucoup plus contents de pouvoir aller sur Wazzou*.* - Et toi, tu n'as rien changé par rapport à ta façon de faire, c'est plutôt parce que c'est un groupe différent ? - *Ceux que j'avais l'année passée, c'étaient des enfants qui étaient tout le temps sur les jeux vidéo, mais beaucoup trop. J'en avais deux qui étaient en décrochage scolaire pour cause de jeux vidéo, alors que là, cette année, pas du tout.*
- Donc tu as constaté que ça avait une influence sur leur réaction, en classe, par rapport à ce que tu leur proposais ? - *Oui, ça oui.* […] *Pour eux, le jeu vidéo, c'était* Fortnite*,* GTA 5*,* Call of Duty*, fin ce genre de jeux. Et moi, j'arrivais avec* Wazzou*. Du coup, c'était directement "ah, c'est nul" quoi.*

Dans cette section, en mobilisant les données collectées aux trois premières questions du questionnaire destiné aux élèves[95], nous aborderons successivement leur représentation du jeu, leur perception de ce dernier en contexte scolaire et leur appréciation de certaines activités qui leur ont été proposées en classe.

3.1. Leur représentation du jeu

Afin d'approcher la représentation que les élèves ont du jeu, nous leur avons demandé d'effectuer une association verbale en formulant une question comme suit : *si je te dis le mot "jeu", quels sont les 3 premiers mots auxquels tu penses ?*. Cette question était la première du questionnaire qui leur était destiné, afin que la formulation des autres questions et de leurs items n'influence pas leurs réponses. Il leur était aussi spécifié *réponds sans trop réfléchir*, pour tenter de préserver le caractère spontané de leurs réponses.

En juin 2020, 87 élèves ont répondu au questionnaire. Ils ont encodé 254 mots à cette première question ouverte – cinq enfants y ont répondu avec deux mots au lieu de trois, et un enfant avec un seul mot. Ces données ont fait l'objet d'une analyse thématique : les mots des élèves ont été classés en 10 catégories, suivant leur signification ou les différentes dimensions auxquelles ils font référence. Précisons que certaines de ces catégories sont volontairement englobantes car nous ne souhaitions pas sur-interpréter les réponses des élèves – nous l'expliciterons – et que, parmi les 254 mots encodés, 11 se sont avérés être inclassables.

[95] Comme expliqué dans la méthodologie, il était prévu que notre troisième observation soit suivie par des *focus groups* avec des élèves de chacun de nos participants. Avant la fermeture précipitée des écoles, en mars 2020, nous n'avions toutefois concrétisé ce projet qu'avec une enseignante : Gwen. Par la suite, au vu des conditions de réouverture des établissements scolaires, nous avons opté pour la passation d'un questionnaire (papier ou en ligne), en juin 2020. Signalons d'ores et déjà que nous mobiliserons quelques extraits issus des *focus groups*, quand ils apportent des informations qualitatives complémentaires à nos données quantitatives.

Dans les sous-sections suivantes, nous reviendrons en détail sur les catégories ayant émergé de notre analyse, à savoir : "noms de jeux" (n=60), "plaisir" (n=41), "termes dérivés" (n=29), "supports pour jouer" (n=22), "social" (n=20), "jeux d'extérieur" (n=19), "termes génériques" (n=19), "associations extensives" (n=15), "spatio-temporel" (n=12) et "dynamiques ludiques" (n=6).

a. Des jeux en particulier

Il ressort de notre catégorisation que près d'un tiers des mots encodés par les élèves sont des noms de jeux existants (n=60), ou des jeux auxquels ils peuvent s'adonner à l'extérieur (n=19). Les noms de jeux renvoient à des jeux de société ou vidéo mais aussi, plus globalement, à des franchises, raison pour laquelle nous avons choisi de les regrouper au sein d'une même catégorie : par exemple, lorsqu'un enfant indique *Playmobil* ou *Pokémon*, il pourrait faire référence tant aux figurines, pour le premier, ou aux cartes, pour le second, qu'aux jeux vidéo impliquant ces personnages. Les jeux d'extérieur, quant à eux, sont entendus au sens large, c'est-à-dire qu'ils en commun de se pratiquer dehors, que ce soit sur un terrain privé ou public, ou encore au sein d'un club sportif – si un enfant écrit *foot*, il n'est pas possible de déterminer le cadre dans lequel cette activité s'inscrit.

Avant d'exposer les réponses des élèves, signalons que cette question, contrairement aux suivantes, ne fait volontairement pas référence au contexte scolaire. En effet, c'est leur représentation du jeu en général que nous souhaitions approcher. Nos discussions avec les enseignants ont cependant mis en évidence que, dans de nombreux cas, les élèves citent potentiellement des jeux auxquels ils ont joué en classe[96]. Dès lors, nous pouvons envisager que, de par leur caractère spontané, ces réponses marquent la préférence des élèves pour certaines des activités qui leur ont été proposées, nous y reviendrons.

Parmi les noms de jeux cités par les élèves, nous avons identifié une majorité de jeux plutôt non numériques[97] (n=33) : *bingo*, *cache-cache* (2 occurrences), *Cluedo*, *Croque-carotte* (4 occurrences), *échecs*, *memory*, *Monopoly* (3 occurrences), *Piratatak*, le *jeu du pendu, puzzle*, *Twister*, *Uno* (2 occurrences) et le *valet noir*. Nos échanges avec les enseignants à propos des réponses de leurs élèves nous ont également permis de classer les entrées suivantes dans cette catégorie : *alphabet*, il s'agirait d'un jeu avec les personnages *alphas* ; le jeu *avec les fleurs*, c'est un jeu sur les bases qu'Eliane propose à ses élèves ; le *jeu du (petit) chat (et de la souris)* (3

[96] Nous étions consciente du biais induit par la passation du questionnaire en contexte scolaire, mais le fait que la crise sanitaire nous ait contrainte à solliciter les enseignants pour faire passer eux-mêmes le questionnaire aux enfants (nous l'expliquions dans la méthodologie) a pu le renforcer : le cas d'Eliane, dont de nombreux élèves ont cité des jeux qu'elle propose en classe, en est l'illustration.

[97] Nous précisons "plutôt" non numériques car de nombreux jeux, initialement analogiques, sont désormais déclinés en version numérique ou disponibles en ligne. C'est par exemple le cas du *Cluedo*, du *Monopoly* ou du *Uno*. Nous pouvons toutefois raisonnablement penser que les enfants font référence à la version analogique de ces jeux.

occurrences), c'est un jeu de coopération que les élèves d'Eliane ont reçu à la Saint-Nicolas ; le *jeu du loup*, c'est un *jeu plaisir*, toujours selon Eliane, impliquant un loup et trois petits cochons ; le *jeu du renard et des poules* (4 occurrences), c'est un jeu de plateau à construire que Carole a proposé à ses élèves l'année précédant notre venue qui, comme les cinq jeux du même type que nous avons observés dans sa classe (O24 à O28), est présent dans le livre *Copain des jeux* (Frattini, 2011). Il est intéressant de relever que plusieurs élèves d'Eliane, à sa surprise, ont cité différents jeux auxquels ils jouent en classe mais qu'elle qualifie de *jeux loisir* – c'est-à-dire *Croque-carotte*, le *jeu du (petit) chat (et de la souris)*, le *jeu du loup* et *Piratatak* : *on s'attend plus à ce qu'ils jouent ensemble qu'à un apprentissage quoi […], c'est pour jouer, s'amuser, hein.* […] *Je pense qu'ils ont plus pensé à ça, en fait, c'est assez comique*. Enfin, notre entretien avec Gwen nous a apporté un éclairage partiel sur les 3 jeux, également non numériques, auxquels un de ses élèves a fait référence, à savoir le *jeu où il faut attacher le nom au dessin correspondant*, le *jeu où il faut attacher les sillages* et la *roue*. Elle a identifié le dernier sans hésitation, il s'agit de *la roue bingo-loto qui est toute faite chez Ikea,* […] *c'est comme la roue de la fortune : tu tournes la roue et puis tu tombes sur une case où, normalement, il y a un chiffre. Eh bien moi, au niveau de ces chiffres, j'ai collé des petites pastilles Velcro* […] *sur le thème du matériel scolaire.* Concernant les deux autres jeux mentionnés, si elle n'identifie pas le deuxième, elle relie le premier à un *jeu de base pour fixer du vocabulaire* : *c'est le jeu qu'on utilise en tant que maitre spécial en langues* […] *où tu as, par exemple, toutes des A4, avec le dessin, des bandelettes mauves posées sur le banc, toutes mélangées, et les enfants doivent prendre la bonne bandelette mauve pour la scratcher au-dessus du dessin*.

Les enfants ont également encodé les noms de plusieurs franchises de jeux (n=16) : *Barbie*, *Lego* (le mot comptabilise 8 occurrences, et *Lego Avengers* et *Lego Star Wars* ont aussi été cités), *Playmobil* (4 occurrences) et *Pokémon*. Signalons que, si un lien direct ne peut être établi, toutes les occurrences du mot *Lego* se retrouvent chez les élèves de Carole, Eliane et Antoine, qui proposent des activités en classe avec ceux-ci. Quelques jeux numériques (n=9) ont aussi été mentionnés, à savoir : *Brawl Stars*, *Fortnite* (2 occurrences), *Just Dance* et *Minecraft* (5 occurrences). Il est intéressant de souligner que les élèves d'Hugo sont à l'origine de 3 occurrences (sur les 5) de *Minecraft*, jeu vidéo qu'il mobilise avec eux en classe. Enfin, 2 jeux hybrides ont été cités : *Draw your game* et *robot souris*. Ces deux jeux, mentionnés par les élèves d'Hugo, leur sont aussi proposés en classe. Concernant le second, ses explications nous ont permis de comprendre le jeu visé par l'élève : *c'est un petit robot où tu as une souris et tu dois essayer de la faire sortir d'un labyrinthe. C'est de la programmation, mais vraiment gauche-droite, avancer-reculer* […] *c'est "Codage ludique pour les petits - Code & Go Mouse"*.

En ce qui concerne les jeux d'extérieur (n=19) – qui, eux, peuvent être plus aisément dissociés du contexte scolaire – les données encodées par les élèves sont les suivantes : *(faire de la)*

balançoire (2 occurrences), *basket*, *cheval*, *course*, *foot* (3 occurrences), *(jouer dans la) piscine* (3 occurrences), *toboggan*, *touche-touche* (4 occurrences), *trampoline* et *vélo* (2 occurrences). Ainsi, dans une moindre mesure, les enfants effectuent un rapprochement entre le jeu et des activités sportives ou impliquant des agrès.

b. Une activité plaisante, sociale et spatio-temporellement située

Dans près d'un quart des réponses, les enfants ont associé le jeu au plaisir (n=41) ou à une dimension sociale (n=20). Voici les mots que nous avons catégorisés comme relevant du premier cas de figure : *(s')amuser* (10 occurrences), *agréable*, *aime(r)* (2 occurrences), *amusant* (5 occurrences), *amusement* (7 occurrences), *bien*, *chouette* (4 occurrences), *content(e)* (2 occurrences), *cool* (2 occurrences), *drôle* (2 occurrences), *éclate*, *joie*, *relax*, *rigoler* et *rigolo*. Notons que l'amusement (et ses déclinaisons verbale et adjectivale), en apparaissant dans plus de la moitié des réponses, constitue l'élément saillant de cette catégorie. La dimension sociale, quant à elle, émane des données suivantes : *(jouer avec nos) amis* (2 occurrences), *coopération*, *(jouer avec mes / voir ses / se faire des nouveaux) copain(s)* (8 occurrences), *copines* (2 occurrences), *ensemble*, *équipe* (2 occurrences), *esprit d'équipe*, *jouer à plusieurs*, *jouer avec quelqu'un* et *social*. Enfin, une autre dimension revient dans les réponses : la dimension spatio-temporelle (n=12). Plusieurs enfants ont cité des espaces que leur évoque le jeu – *dehors* (3 occurrences), *plein air*, *extérieur* (2 occurrences), le *jardin*, l'*école*, la *forêt*, la *plaine de jeux*, la *maison* –, tandis qu'un enfant a fait référence à sa temporalité – *on joue quand on finit une feuille*.

c. Des termes dérivés et génériques

En outre, les élèves ont encodé des termes issus du champ dérivationnel du mot "jeu" (n=29), c'est-à-dire de la même famille. Ainsi, *jouer* est revenu régulièrement (19 occurrences), et les enfants ont aussi cité *jouet(s)* (5 occurrences) et *joueur*. Nous avons aussi classé *jeudi* (4 occurrences) dans cette catégorie car, en échangeant avec Dominique, dont les élèves sont à l'origine de 3 occurrences sur les 4, nous avons compris que le mot avait été mentionné suivant une association lexicale et non en référence à une dimension temporelle : dans son *semainier, en référentiel, pour les dessins, il y a le mot "jeu" de "jeudi"* [… ,] *c'est pour ça qu'ils ont dit "jeudi".* Malgré leur récurrence, ces termes dérivés apportent peu d'informations sur la représentation que les élèves ont du jeu. Ils ont également cité des termes que nous qualifions de "génériques" (n=19), à savoir : *(jeu(x) de) société* (11 occurrences), *(jeux de) sport* (3 occurrences) et *(jeu(x)) vidéo* (5 occurrences). Bien que leur interprétation soit également limitée, signalons que le constat est similaire à celui que nous avons posé pour la catégorie "noms de jeux" : les jeux de société priment sur les jeux vidéo.

d. Des supports pour jouer

Nous avons aussi relevé une série de mots renvoyant à des supports pour jouer (n=22). Parmi ceux-ci, la plupart sont des supports non numériques (n=15) – *ballon(s)* (3 occurrences), *carte(s)* (4 occurrences), *petit train en bois*, *pions*, *poupée* (3 occurrences), *toupies* et *(petites) voiture(s)* (2 occurrences) –, et certains sont de nature numérique (n=6) – *écran*, *ordinateur*, *Switch*, *tablette* (2 occurrences) et *téléphone*. Cette catégorie reprend aussi *personnages*, mot qui fait tant référence à un support non numérique – l'enfant pourrait évoquer le fait d'incarner un personnage durant un jeu de société, de rôle, etc. – que numérique – s'il s'agit plutôt d'incarner un personnage dans un jeu vidéo. Malgré cette dernière ambiguïté, les supports non numériques prévalent une fois encore sur ceux de nature numérique.

e. Des activités d'apprentissage ou artistiques

Enfin, si quelques élèves ont évoqué des dynamiques ludiques (n=6) – *gagner* (2 occurrences), *participer*, *perdre* et *tricher* (2 occurrences) –, d'autres ont effectué des associations plus extensives (n=15) : ils ont lié le jeu à l'apprentissage – *apprendre* (5 occurrences), *atelier(s)* (3 occurrences) et *faire des exercices* – et à des activités plus artistiques – *(faire des) bricolages* (2 occurrences), *bricoler* (2 occurrences), *dessiner* et *peinture*. Soulignons que les élèves de Gwen sont à l'origine de 3 occurrences (sur les 5) du verbe "apprendre" : nous l'avions expliqué, lors de nos observations, sa manière d'introduire des jeux auprès de ses élèves avait retenu notre attention car elle appuyait sur l'apprentissage sous-jacent au jeu. Par ailleurs, nous l'avons déjà mentionné, Carole et Eliane font partie des enseignants qui affectionnent l'organisation de travail en ateliers. Ce sont leurs élèves qui ont effectué cette association.

Lors des *focus groups*, plusieurs élèves de Gwen ont abordé la dimension apprentissage du jeu. L'échange ci-dessous est un de ceux qui nous ont marquée. Lorsque nous avons demandé à trois enfants de 6e année si, parmi les jeux qu'elle leur propose en classe, certains font partie de ceux auxquels ils jouent en dehors de l'école, voici ce qu'ils nous ont répondu :

- **Camille**[98] : *Le* Uno*, oui, j'ai déjà joué chez moi et chez Juf* [ndlr : Madame en français]*.*
- **Ben** : *Oui, moi aussi.*
- **Camille** : *Mais je préfère* [pas continué]. *Fin, je sais pas, chez Juf, j'aime pas trop le* Uno*. Je préfère chez moi, c'est mieux.*
- **Nous** : *Pourquoi c'est mieux ?*
- **Camille** : *Je sais pas, ça change. Quand je suis chez Juf, j'aime pas trop mais, quand je suis chez moi, j'aime bien.*

[98] Comme pour nos participants, nous leur avons attribué des prénoms d'emprunt afin de garantir leur anonymat.

- **Axel** : *Oui, parce que, quand on est chez Juf, ben on parle pas néerlandais quand on fait le* Uno*. On joue normalement* [les deux autres acquiescent] *et on apprend un peu rien. Parce qu'on joue au* Uno *quoi* [il hausse les épaules]*, et ça sert un peu à rien.*
- **Nous** : *Donc, tu trouves, si je comprends bien, que les jeux auxquels tu joues chez Juf, c'est mieux que ce soit des jeux qui soient en lien avec le néerlandais ?*
- **Axel** : *Oui, qui apprend* [les deux autres acquiescent]. *Parce que, quand on joue le* Uno*, ben on dit "six" au lieu de euh* [il réfléchit]*, en néerlandais.*
- **Camille** : *"Zes"* [elle rit].
- **Axel** : *Quand on joue au* Uno*, on a plus l'habitude de dire "six"…*
- **Camille** : *… que "zes".*
- **Axel** : *Voilà* [en regardant Camille]*.*
- **Camille** : *Donc c'est mieux chez nous que chez Juf*. [Ben acquiesce.]

Dès lors, le discours des enseignants semble influencer la représentation que les élèves ont du jeu – puisqu'ils l'associent à un apprentissage –, mais aussi les inciter à différencier les jeux auxquels ils jouent en classe et en dehors. En effet, leurs propos révèlent que certains jeux – dont le *Uno* – peuvent perdre en intérêt à leurs yeux, en contexte scolaire, s'ils ne constituent pas une opportunité d'apprentissage – du néerlandais, en l'occurrence.

3.2. Leur perception du jeu en contexte scolaire

Si la première question du questionnaire ciblait la représentation que les élèves ont du jeu, la deuxième visait plus spécifiquement la manière dont ils accueillent la proposition de jouer émanant de leur instituteur. Nous l'avions formulée comme suit : *en classe, si [x]*[99] *te dit que vous allez jouer, quelle est la première chose que tu te dis ?*. Afin d'encourager la spontanéité des réponses, elle était précédée de la mention *réponds sans trop réfléchir*. Les 87 entrées encodées par les élèves à cette question ouverte ont également fait l'objet d'une analyse thématique. Au vu de la similarité des données entre la première et la deuxième question, les catégories que nous avons mobilisées pour les classer recoupent celles que nous avons présentées précédemment. La distribution des réponses varie cependant.

Dans les sous-sections suivantes, nous reviendrons sur les neuf catégories au sein desquelles nous avons réparti les données collectées, à savoir : "plaisir" (n=42), "noms de jeux" (n=11), "cadre spatial" (n=9), "associations extensives" (n=6), "questionnement" (n=5), "supports pour jouer" (n=2), "déplaisir" (n=2), "jeux d'extérieur" (n=2) et "social" (n=2). Précisons que 6 réponses se sont avérées être inclassables.

[99] La question a été adaptée pour chaque participant : le titre Juf / Madame / Miss / Monsieur, ainsi que le prénom de l'enseignant, ont été spécifiés au cas par cas.

a. Un plaisir mais aussi un déplaisir ou une source de questionnements

Près de la moitié des réponses font référence à la dimension plaisir du jeu (n=42). En effet, voici ce que les élèves se disent généralement lorsque leur instituteur annonce une activité ludique : *allez on joue !*, *(c'est) (trop) bien* (3 occurrences), *chic !*, *(c'est) (trop) chouette (on va jouer) !* (13 occurrences), *(que c'est) (trop) cool (on va jouer / des jeux au lieu de travail)* (10 occurrences), *(je suis) content(e)* (5 occurrences), *hourra*, *on va s'amuser* (2 occurrences), *ouaissss*, *ouuiiiiii*, *que ça va bien se passer*, *que c'est gai !*, *yes !* et *youpie*. Même s'il s'agit d'une minorité d'élèves, la contextualisation explicite du jeu dans le cadre scolaire fait aussi apparaitre des réponses qui marquent le déplaisir de jouer (n=2) : *ha mince on va travailler :(* et *oh zut parce que je n'aime pas trop jouer avec les autres mais je suis contente si je peux dessiner*. Signalons qu'une réponse, non catégorisée car ambivalente, témoignait du (dé)plaisir éprouvé par l'élève, en fonction visiblement des situations : *des fois, chouette, ou des fois, pas chouette*.

Il est intéressant de revenir sur l'opposition entre les réponses de deux enfants : tandis que l'une évoque la dimension plaisir du jeu parce qu'il est dissocié du travail – *cool des jeux au lieu de travail* –, l'autre exprime le déplaisir de l'élève qui, au contraire, les rapproche – *ha mince on va travailler :(*. Lors de nos entretiens avec Fanny et Ivan, nous sommes revenus sur ces réponses en particulier, qui ont été encodées par leurs élèves. La première a été étonnée qu'un de ses élèves effectue une telle distinction : *je pense que c'est arrivé deux fois dans l'année – et encore, une fois quand ils avaient déjà fait les questionnaires – qu'on ait joué juste pour le plaisir de jouer, sans rien avoir comme but derrière quoi. Donc, ça me fait rire qu'ils se disent "ah des jeux au lieu de travailler" alors que, ben non, ils travaillent quand même.* Ivan, lui, n'a pas été surpris qu'un élève exprime sa réticence face au jeu, qu'il perçoit comme un travail : *j'ai déjà ça, en classe, de la part des enfants, où ils le disent ouvertement.* Ainsi, cette assimilation, variable selon les enfants, peut être une piste d'explication du déplaisir associé au jeu. Au vu de la deuxième réponse manifestant du déplaisir, qui oppose cette fois la dimension collective du jeu à une activité individuelle, l'attrait personnel d'un enfant pour les tâches en groupe peut aussi influencer sa disposition à vouloir jouer. Cette réponse, également formulée par une élève de Fanny, n'a pas étonné cette dernière car elle fait écho à la réaction d'un enfant à qui elle a enseigné l'année précédant notre venue – nous l'évoquions plus haut :

> *L'année passée, j'en avais aussi, tu sais, un garçon <u>très</u> introverti, qui m'avait dit "moi, les ateliers, ça me panique, il faut bouger, il faut être avec les autres gens, et tout, moi, j'aime pas ça, hein"* [elle prend un ton affolé]. *Donc voilà, je pense qu'il faut pouvoir entendre, aussi, les deux choix : ceux qui adorent travailler ensemble et travailler avec des jeux, et ceux qui préfèrent, justement, être dans un schéma très scolaire, très classique.*

Outre les données marquant du (dé)plaisir, certaines démontrent que, en premier lieu, des élèves se questionnent (n=5) sur le(s) jeu(x) qui leur seront proposé(s) : *à quel jeu on peux jouer ?*, *(on va jouer) à quoi ?* (2 occurrences), *est-ce que il y a des jeu bien ?* et *je me demande à quoi on va jouer*. À l'instar de l'élève qui ne réserve pas systématiquement le même accueil au(x) jeu(x) en classe, leur disposition à jouer est peut-être conditionnée par les réponses à ces questions.

Au vu des éléments que nous venons de discuter, il est intéressant d'exposer un autre verbatim issu de nos *focus groups* avec les élèves de Gwen. Voici ce que trois filles, également en 6e, ont déclaré lorsque nous les questionnions sur leurs préférences en matière de jeux :

- **Eva** : *Ben il y a des jeux que j'aime vraiment pas, parce que je trouve que c'est pas* [Flore la coupe].
- **Flore** : *Parfois, aussi, il y a des jeux qu'elle veut qu'on fasse mais, nous, on a pas envie.* [Les deux autres acquiescent.]
- **Eva** : *Parfois, elle nous oblige à faire des jeux et puis on n'a pas toujours envie de faire des jeux, et surtout pas les jeux qu'on n'aime pas*.
- **Déborah** : *Elle nous propose entre ça et ça, ou bien entre ça, ça et ça, et il n'y a pas le troisième qu'on veut.*

Leurs dires démontrent que, plus qu'un déplaisir, elles peuvent ressentir une obligation de jouer – puisqu'elles ne sont pas invariablement disposées à le faire –, surtout si elles n'apprécient pas les activités proposées. Gwen, à l'instar d'autres enseignants dont nous avons présenté les propos précédemment, sait que ses jeux ne sont pas toujours au goût de ses élèves : *il y a des enfants, clairement, qui n'aiment pas jouer. J'ai eu pas mal de soucis en début de P6, parce qu'il y a des enfants qui n'aiment pas ça. Même quand je leur demandais "et ça t'arrive, à la maison, de jouer à un jeu de société ?" : "non". C'est* Minecraft*, c'est la* PlayStation*, c'est des choses comme ça, mais ils n'aiment pas un jeu de société.* Selon elle, toutefois : *si on se sent obligé de jouer, ça n'a plus le même impact, c'est pas positif du tout !* C'est la raison pour laquelle elle pense à prévoir une alternative aux activités ludiques, pour les élèves qui ne désireraient pas s'y engager, afin de *les satisfaire autrement*.

b. Des jeux en particulier

Comme ce fut le cas à la première question, des élèves ont mentionné des noms de jeux (n=11) et des jeux d'extérieur (n=2) **:** *cache-cache*, *Croque-carotte* (2 occurrences), le *jeu de dames*, le *jeu de devinettes*, le *jeu du restaurant*, le *jeu du tableau* (ndlr : de 100)[100], *Lego*, *Minecraft* (3 occurrences) et *touche-touche* (2 occurrences). Il nous faut souligner que, bien que cette question

[100] Cette précision, et les suivantes, qui complètent les réponses des élèves, sont apportées sur base de nos échanges avec leurs instituteurs.

fasse explicitement référence à la proposition de jouer émanant des enseignants, nos entretiens avec ceux-ci ont mis en évidence que plusieurs des jeux cités par les enfants sont en libre accès dans la classe – par exemple, *Croque-carotte*, qui revient chez les élèves d'Eliane – ou ont été lancés sur base de leur propre initiative, comme le cache-cache : *c'est plutôt entre eux qu'ils ont organisé ça. Je me souviens qu'ils ont fait, une fois, une partie de cache-cache quand je recevais les parents de l'autre classe* (Béatrice). Les jeux que les enseignants ont identifiés comme étant ceux qu'ils proposent dans le cadre d'un apprentissage sont les suivants : les dames (mais qui sont également en libre accès chez Antoine), les devinettes (que Béatrice propose régulièrement dans le cadre de son enseignement en immersion), le tableau de 100 (d'Eliane), les *Lego* (mais qui font aussi l'objet d'un atelier *plus cool* chez Carole) et *Minecraft*. Concernant ce dernier, notons que ces 3 occurrences sont imputables aux élèves d'Hugo. Dès lors, tous ses élèves en ont fait mention ; ceux qui ne l'avaient pas évoqué à la première question l'ont fait à la deuxième.

c. Des activités d'apprentissage ou artistiques

Des élèves ont effectué, à nouveau, des associations extensives : quelques-uns ont associé le jeu à l'apprentissage (n=3) – *que nous allons apprendre en s'amusant*, *on va apprendre le néerlandais avec des jeu*, *qu'on va réviser sous forme de jeux* –, d'autres à des activités plus artistiques (n=2) – *colorier*, *dessiner* –, et un enfant au fait de *faire des expériences*. Remarquons que, cette fois encore, ce sont principalement les élèves de Gwen qui font référence à l'apprentissage (2 occurrences sur les 3). Concernant les *expériences*, Eliane nous a révélé : *on a fait <u>plein</u> d'expériences scientifiques, en fait. Et pour eux, c'est un jeu, c'est un peu magique.*

d. Mais aussi …

Certains élèves ont évoqué le cadre spatial dans lequel ils projettent le jeu (n=9) – le *coin* (ndlr : le "coin jeux", durant les ateliers), la *cour* (4 occurrences), *dehors* (3 occurrences) et le *jardin* – ou son aspect social – deux élèves pensent spontanément qu'ils vont jouer avec leurs *copains*. La quasi-totalité (7 sur les 9) des références à un lieu extérieur à la classe sont toutefois attribuables aux élèves d'Eliane. Notre entretien avec celle-ci nous a permis d'avoir une piste d'explication : *on dit "c'est la récré, allez jouer", on les envoie jouer* [elle rit]. […] *Je me suis dit que, <u>certainement</u>, je disais souvent, quand ils vont en récréation*, *"allez un petit peu jouer"*. Dès lors, nous pouvons raisonnablement penser que cette expression, annonçant le début de la récréation, a influencé leur compréhension de la question. Enfin, deux élèves ont indiqué des supports pour jouer : la *grande tablette* (ndlr : le TBI) et l'*ordinateur*. Notons que, s'ils sont moins fréquemment cités qu'à la première question, les élèves qui en font mention, respectivement de chez Eliane et Carole, ciblent les supports de nature numérique.

Concernant la dimension sociale, relevons qu'elle est beaucoup moins présente à cette question qu'à la première, où 20 entrées y faisaient référence. Si le fait que les enseignants composent eux-mêmes les binômes ou sous-groupes n'y est peut-être pas étranger – les enfants pourraient moins spontanément penser qu'ils vont passer un moment avec leurs amis car leurs camarades de jeu leur sont imposés –, un échange avec les élèves de Gwen donne une autre piste d'explication :

- **Nous** [en nous adressant à Axel] : *Tu disais qu'il y a des jeux auxquels vous pouviez jouer seuls, quand vous aviez envie d'être au calme. Qu'est-ce que vous préférez comme jeux : des jeux où vous pouvez jouer à plusieurs ou seuls ?*
- **Ben** : *À plusieurs, moi, j'aime bien.*
- **Axel** : *À plusieurs mais après, Juf, elle aime pas trop, parce qu'on fait quand même du bruit.* [Ben acquiesce.]
- **Camille** : *Oui, elle préfère quand on joue tout seuls.*
- **Axel** : *Oui, quand on est tout seuls. Nous, on préfère être ensemble parce que c'est plus marrant et c'est plus gai que jouer tout seuls dans son petit coin.*

Ainsi, le cadre scolaire pourrait peser sur la dimension sociale des activités ludiques, voire l'entraver, ce qui expliquerait qu'elle soit moins évoquée dès lors que le jeu est y explicitement contextualisé. Précisons que la réaction de Gwen, lorsque nous lui avons rapporté les dires de ses élèves, démontre qu'elle n'était pas consciente que certains d'entre eux avaient un tel sentiment : *c'est vrai que j'insiste sur le fait de ne pas faire trop de bruit* [… , mais] *c'est pas le cas du tout, parce que je suis totalement consciente, en tant que prof de <u>langue</u>, qu'il y a <u>toujours</u> du bruit dans la classe. Donc, ça veut dire que, quelque part, même peut-être physiquement, je leur fais ressentir ça. Je vais essayer de changer ça.*

3.3. Leur appréciation des activités qui leur sont proposées

Pour clore ce chapitre, nous souhaitons aborder les données collectées auprès des élèves à la troisième question du questionnaire. Celle-ci, recueillant leur avis concernant certaines activités qui leur ont été proposées en classe, était formulée comme suit : *voici [4 ou 5] jeux auxquels tu as joué en classe, numérote-les*[101] *de 1 à [4 ou 5] en commençant par celui que tu as le plus aimé, jusqu'à celui que tu as le moins aimé*. Rappelons que, comme expliqué dans la méthodologie, les jeux varient d'un questionnaire à l'autre (puisqu'ils varient d'une classe à l'autre) et ont été définis en concertation avec nos participants, en tenant compte des activités que nous avons observées et des jeux à propos desquels ils désiraient avoir un retour de leurs élèves. Certaines des activités

[101] Précisons qu'il était demandé aux élèves de numéroter les items sur la version papier du questionnaire et de les ordonner (en les déplaçant) dans sa version numérique.

dont nous discuterons nous ont donc été relatées par les enseignants, mais nous ne les avons pas observées. Elles sont référencées avec un "R" et figurent dans l'annexe 8.

Notre analyse a porté sur 10 classements distincts, comprenant un total de 48 activités[102]. Parmi ces dernières, 21, sur lesquelles nous reviendrons dans les sous-sections suivantes, ont retenu notre attention : certaines ont généralement été positionnées en 1er ou 2e choix par les élèves (c'est-à-dire par minimum 70% d'entre eux) et d'autres ont, au contraire, été placées en fin de classement (c'est-à-dire en avant-dernier ou dernier[103], et également par minimum 70% des élèves). En outre, nous avons observé que quelques activités ont divisé les enfants : tandis que les uns les positionnaient en 1er ou 2e choix, les autres les plaçaient en 4 ou 5e choix.

a. Les activités les plus appréciées

Neuf activités se sont démarquées par leur récurrence dans le haut du classement des enfants : le "jeu de rôle" (O72), systématiquement en 1er choix ; *Kaboum* (O42), systématiquement en 1er ou 2e choix ; *Cocotaki* (O31), que 80% des élèves ont mis en 1er choix, et les 20% restant en 3e choix ; le *jeu du renard et des poules*[104] (R1), en 1er ou 2e choix chez 86% des enfants, et maximum en 3e choix pour les 14% restant ; les jeux par navigateur du site logicieleducatif.fr (O20), aussi en 1er ou 2e choix chez 86% des élèves ; le "bingo sur les fruits" (O13), que 83% des enfants ont positionné en 1er ou 2e choix ; *Minecraft* (O71), que 80% des élèves ont mis en 1er ou 2e choix, et les 20% restant en 3e choix ; *Draw your game* (R2), que 80% des élèves ont aussi mis en 1er ou 2e choix ; et *Logikville* (O36), en 1er ou 2e choix chez 70% des répondants.

Au vu de ces activités, et de nos échanges avec les instituteurs à propos des réponses des élèves, plusieurs constats s'imposent. Tout d'abord, la majorité d'entre elles ont soit fait l'objet d'un projet de longue durée, soit été proposées à plusieurs reprises aux enfants : le "jeu de rôle" (O72), le *jeu du renard et des poules* (R1) et *Minecraft* (O71) relèvent du premier cas de figure, les jeux par navigateur du site logicieleducatif.fr (O20), *Draw your game* (R2) et *Logikville* (O36) du second. Par ailleurs, Béatrice et Fanny nous ont confié avoir proposé à leurs élèves des variantes du bingo, pour l'une – *j'ai trouvé des petites cartes bingo en papier, c'est un carré de, je sais pas, 10 sur 10, et j'en ai fait quelques-uns quand on a repris l'école* (Béatrice) –, et du *Kaboum*, pour l'autre – Fanny en a un sur les divisions (celui que nous avons observé), mais également un sur les multiplications et un autre sur les pourcentages, les fractions et les nombres décimaux. Dès

[102] Nous avons réalisé deux questionnaires pour Béatrice – qui ne propose pas les mêmes jeux en 3 et 4e année –, ce qui explique le nombre de classements analysés (n=10 et non n=9). De plus, si, dans la majorité des questionnaires, les élèves étaient invités à classer 5 jeux, à deux reprises, la question en a compté 4.
[103] En 4 ou 5e choix, ou en 3 ou 4e choix, selon le nombre d'activités que comprend la question.
[104] Comme les activités observées, les appellations des activités relatées sont écrites en italique lorsqu'il s'agit d'un jeu édité, développé ou connu (mais non attribuable et non datable, les dames en sont un bon exemple), et entre guillemets lorsqu'elles sont nommées comme telles par l'enseignant.

lors, la mise en place d'un projet autour d'un jeu, ou sa réitération en classe, pourrait avoir une influence sur l'appréciation qu'en ont les enfants. C'est notamment ce que suggérait Eliane à propos de *Logikville* (O36) : *peut-être que, de par la façon dont on le donne, c'est chouette quoi* [et …] *on y a rejoué hein, une fois ou l'autre. Et voilà, parfois, plus on joue, plus on aime* [elle rit].

Ensuite, concernant la nature des supports des activités, relevons que des jeux hybrides et numériques sont impliqués dans près de la moitié (4 sur 9) des activités que les élèves apprécient plus particulièrement. Ainsi, si ceux-ci n'étaient pas prépondérants aux première et deuxième questions, lorsque les enfants sont amenés à classer une liste préétablie d'activités, certains figurent dans le haut de leur classement. Signalons toutefois que deux de ces jeux avaient été spontanément cités par les élèves – *Minecraft* (O71) et *Draw your game* (R2) – et que, lors de nos observations dans la classe de Carole, nous avions été marquée par l'enthousiasme des enfants à effectuer des calculs via navigateur (O20) sur l'unique ordinateur de la classe. Celle-ci en a d'ailleurs conscience, en témoignent ses propos : *le logiciel éducatif, c'est sur le pc, donc, forcément, c'est super sympa*. Nos entretiens ont également mis en évidence que, si la plupart des activités appréciées par les élèves ont un contenu scolaire, les enseignants reconnaissent qu'elles ont une part importante de ludique. À titre illustratif, selon Dominique, *Cocotaki* (O31) est *un jeu assez ludique, où il faut pas trop réfléchir*, tandis que Carole nous a déclaré : le renard et les poules*, c'était vraiment un jeu, on a travaillé plein de notions autour mais c'est vraiment jeu*.

Enfin, remarquons que la majorité des activités les plus appréciées par les enfants impliquent un binôme ou un sous-groupe d'élèves, et une (forme de) coopération. Hugo a d'ailleurs identifié cette dernière comme étant la caractéristique commune, au même titre que la créativité, des jeux occupant les deux premières positions du classement de ses élèves – *Minecraft* (O71) et *Draw your game* (R2). Au sujet du *Kaboum* (O42), l'une des deux activités compétitives appréciées par les enfants (avec *Cocotaki* (O31)), il est intéressant de préciser que, selon Fanny, l'attrait que ses élèves éprouvent pour celui-ci tient plus à la fébrilité qu'il suscite – piocher une carte éponyme fait perdre toutes les cartes remportées précédemment – qu'à son mode de jeu :

> *Le fait que l'autre reçoive une carte avec un calcul, je pense qu'ils se disent aussi "mince, il y a de moins en moins de calculs, ça veut dire que le prochain* Kaboum *est peut-être pour moi". Il y a une notion, un petit peu, de palpitations, là, qui s'ajoute.* […] *J'en ai trouvé un, je t'avais dit, avec, justement, les pourcentages, les fractions et les nombres décimaux*. […] *C'est la même logique de jeu mais il y a pas, justement, ces cartes* Kaboum *qui font tout perdre. Et ils m'ont dit "oui, non, en fait, il y a pas de suspense, c'est pas drôle".*

b. Les activités les moins appréciées

Nous avons également constaté que six activités se situaient généralement dans le bas du classement des élèves : *Scratch* (R3), systématiquement en 4e choix, le "jeu du facteur" (O19), que 86% des élèves ont mis en 4 ou 5e choix ; les "fleurs des sons" (R4), que 86% des élèves ont aussi positionné en 4 ou 5e choix ; le *kiosque de citrons* (O45), en 4 ou 5e choix chez 83% des enfants ; "Suis-je un hibernant ?" (R5), en 3 ou 4e choix (sur 4) chez 83% des élèves ; et *ABC Dring !* (O34), que 80% des enfants ont positionné en 4 ou 5e choix.

Au regard des activités les plus appréciées par les enfants, et sur base de nos échanges avec les instituteurs, deux constats se dégagent. D'abord, il apparait que le contraste entre activités analogiques et numériques est cette fois plus marqué. En effet, *Scratch* (R3), un logiciel éducatif de programmation qu'Hugo propose à ses élèves, est la seule activité impliquant un support numérique qui se situe dans le bas du classement des enfants. Précisons toutefois qu'Hugo, technopédagogue en plus d'être enseignant, utilise fréquemment des outils numériques en classe et que, dès lors, dans son questionnaire, parmi les cinq activités que les élèves devaient classer, une était hybride (*Draw your game*) et deux numériques (*Minecraft* et *Scratch*). Nos échanges avec lui nous ont fourni deux pistes d'explication concernant la différence de positionnement de ses élèves par rapport à ces trois activités : d'une part, il nous a expliqué avoir moins fréquemment mobilisé *Scratch* (R3) durant l'année scolaire 2019-2020 ; d'autre part, selon lui, la coopération et la créativité sont moins prégnantes dans celui-ci : *dans* Scratch*, tu sais coopérer, mais tu sauras pas coopérer comme dans* Minecraft [… et] *tu peux être créatif dans* Scratch*, mais il faut vachement maitriser la programmation avant de pouvoir être bien créatif.*

Par ailleurs, les activités les moins appréciées par les enfants ont un point commun : leur contenu est lié à une discipline scolaire (en l'occurrence, les mathématiques, l'informatique, le français ou l'éveil). Les dires des enseignants révèlent qu'ils sont conscients que, dans ces jeux en particulier, le pédagogique l'emporte sur le ludique. Carole, dont les élèves ont majoritairement positionné le "jeu du facteur" (O19) et les "fleurs des sons" (R4) en fin de classement, nous a confié : *c'est présenté, peut-être, de manière plus scolaire.* […] *Le jeu du facteur, c'est un jeu où, clairement, on travaille les nombres jusqu'à 100. Donc, pour eux, c'était beaucoup moins fun, à mon avis. Et le jeu des fleurs des sons, ben c'est un jeu de lecture.* […] *C'est un exercice, vraiment, qui travaille la lecture.* Fanny, à propos du *Kiosque de citrons* (O45), a déclaré : *je pense que c'est quand même un jeu qui demande de la réflexion, vu qu'il faut convertir* [ndlr : en fractions, pourcentages ou nombres décimaux]*. Donc je pense que, justement, la réflexion a peut-être pris un peu le pas sur le côté amusement du jeu.* Et Dominique a reconnu : ABC Dring !*, en fait, pour eux, ce n'est pas un jeu, c'est du travail scolaire.* Enfin, signalons que Béatrice explique la dépréciation pour "Suis-je un hibernant ?" (R5) par la difficulté de l'activité : *c'était compliqué quand même,* […] *moi-même, je devais vérifier, pour certains animaux, si c'était des hibernants ou pas.*

c. Les activités qui divisent

Pour finir, l'analyse des données relatives aux activités proposées en classe a mis en évidence que quelques-unes divisent les élèves : certains les positionnent en 1er ou 2e choix, tandis que les autres les classent en 4 ou 5e choix. Les six activités concernées par cette disparité sont les suivantes : *Mémo printanier* (O33), que 20% des enfants placent en 1er et 80% en 5e choix ; les jeux de grandeurs *Schubitrix* (R6), à 50% en 1er ou 2e choix et 50% en 5e choix ; *Lexidata* (O54), à 50% en 1er ou 2e choix et 50% en 4 ou 5e choix ; *Concours canin* (O41), également à 50% en 1er ou 2e choix et 50% en 4 ou 5e choix ; *les dames* (O1), à 44% en 1er choix et 56% en 4 ou 5e choix ; et *les échecs* (R7), à 40% en 1er ou 2e choix et 40% en 5e choix.

Les instituteurs ont évoqué des raisons pouvant éclaircir cette scission entre leurs élèves. Tout d'abord, ils ont relevé la difficulté des activités pour certains enfants : *le* Mémo printanier*,* […] *on apprécie ou on apprécie pas, c'est au niveau de la mémoire. C'est un jeu assez difficile, c'est un travail plus intellectuel* (Dominique) ; *le* Triominos *sur les grandeurs,* […] *ils doivent déjà vraiment bien maitriser l'abaque,* […] *ils me disent souvent que c'est difficile, et c'est pour ça qu'ils préfèrent être à plusieurs* […] *: un qui a l'abaque et qui trace, et puis d'autres qui classent* (Béatrice) ; *le* Concours canin*,* […] *il y a des tournures qui sont parfois fort canadiennes* [… et] *le niveau de lecture* [des élèves]*, aussi, qui joue.* […] *J'ai remarqué que, dans ce jeu-là, parfois, ils se faisaient avoir parce qu'ils lisaient pas toute la phrase : "si je te disais que je suis une femme…", "ok, c'est bon, c'est une femme", alors que, à la fin de la phrase, c'était "ce serait un mensonge"* (Fanny). Concernant le *Concours canin* (O41), Fanny a déjà envisagé de *mettre un lexique à disposition* des enfants, parfois déstabilisés par les mots de vocabulaire typiquement canadiens, mais aussi de faire *une version un peu plus assouplie* pour les moins bons lecteurs. Ensuite, si d'autres activités, comme *les dames* (O1), peuvent aussi s'avérer complexes – *certains jouent bien, très bien même, et d'autres, ben, apprennent, donc ils y vont, mais ils ont l'échec* (Antoine) –, elles exigent une grande concentration en continu, ce qui peut indisposer les élèves, surtout durant les premières années du primaire : *les échecs, ça m'étonne pas que ça soit varié, parce que c'est possible qu'il y ait des enfants qui aiment moins ce côté patience, stratégique* [… et les] *plus jeunes, ça leur demande beaucoup d'énergie* (Hugo) ; *il y a des enfants pour qui la partie du jeu de dames est trop longue, toujours en fin de 1re* (Antoine). Enfin, la dimension individuelle du *Lexidata* (O54) a été identifié par Gwen comme étant ce qui plait ou, au contraire, déplait aux élèves, selon leurs préférences personnelles.

4. Croisement des regards : le nôtre, celui des instituteurs et celui des élèves

Il ressort des données collectées auprès des élèves que leur représentation du jeu, à l'instar de celle des instituteurs, est assez large. Nous retenons qu'ils associent le mot "jeu" à des jeux de société et vidéo existants, ainsi qu'à des activités sportives ou impliquant des agrès. Les jeux de

société sont toutefois les plus fréquemment cités. Dès lors, bien que nous ayons envisagé que la passation du questionnaire en contexte scolaire puisse expliquer la prévalence des jeux non numériques au sein de la catégorie "noms de jeux" – bon nombre d'entre eux étant potentiellement des jeux auxquels ils ont joué en classe –, la généralisation de ce constat ne va pas en ce sens. Les enfants ont également évoqué le plaisir qu'ils lient au jeu et sa dimension sociale. Ces deux éléments recoupent ceux qui composent la représentation des enseignants. Certains mots encodés par les élèves témoignent enfin de l'influence potentielle de ces derniers sur leur représentation du jeu : ils l'envisagent comme un apprentissage, un atelier, voire un exercice, et font un rapprochement avec des activités manuelles effectuées dans le cadre de bricolages.

Concernant l'accueil que les enfants réservent au jeu, il apparait que la moitié d'entre eux s'en réjouissent. Le souhait des instituteurs de mêler apprentissage et amusement semble donc rencontrer le sentiment des élèves. Il est néanmoins intéressant de rappeler que, bien que la deuxième question cible les activités initiées par les enseignants, plusieurs des jeux cités sont jugés occupationnels par ceux-ci – ils sont, par exemple, en libre accès dans la classe ou proposés lors de moments de relâche. Ainsi, les jeux qui sont source de plaisir pour les enfants diffèrent peut-être de ceux que nos participants intègrent pleinement à leurs pratiques d'enseignement. Par ailleurs, soulignons que la contextualisation explicite du jeu dans le cadre scolaire a amené deux élèves à exprimer leur réticence à jouer et mis en évidence que d'autres, avant de se prononcer, sont en attente de plus amples informations sur l'activité prévue.

À la troisième question, une vingtaine d'activités se sont démarquées lors de notre analyse : elles figuraient généralement soit dans le haut, soit dans le bas du classement des enfants, ou leur avis était opposé à leur sujet. En mobilisant notamment nos critères de catégorisation des activités observées, nous avons pu établir que les élèves manifestent une préférence pour les activités récurrentes, plus ludiques que pédagogiques, et impliquant un binôme ou un sous-groupe d'élèves, ainsi qu'une (forme de) coopération. Notre ressenti concernant le déséquilibre entre les dimensions ludique et pédagogique de certaines activités semble donc être partagé par les enfants et influencer l'appréciation qu'ils en ont. Nos échanges avec les instituteurs ont révélé qu'ils n'étaient pas étonnés que des activités en particulier divisent leurs élèves. Selon leurs dires, celles-ci ont pour point commun d'être difficiles pour certains d'entre eux car elles exigent un bon niveau dans une discipline scolaire ou une grande concentration. En outre, nous avons observé que les élèves dont les enseignants proposent des activités (partiellement) numériques les apprécient généralement – et surtout ceux d'Hugo, Carole et Eliane. Pour finir, précisons que, comme nous l'avions pressenti, certains jeux cités spontanément par les enfants aux deux premières questions ont été bien classés à la troisième : il s'agit de *Minecraft* (O71), du *jeu du renard et des poules* (R1), de *Draw your game* (R2) et du "bingo sur les fruits" (O13) – ou d'une variante de celui-ci, puisque Béatrice dispose de plusieurs bingos.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord abordé la réalité éclatée à laquelle nous avons été confrontée sur notre terrain en revenant sur les 73 activités auxquelles nous avons assisté dans les classes de nos participants. Afin d'éclairer leur diversité, nous avons mobilisé six critères. Trois se rapportent aux contenants (ou supports) des activités, un à leur contenu et deux à leur dynamique relationnelle. Notre analyse a mis en évidence les éléments suivants : la majorité des activités ont des contenants analogiques, faits manuellement par les enseignants et/ou les élèves et de type cartes ou jeux de plateau ; leur contenu est généralement lié à une ou plusieurs discipline(s) scolaire(s) ; elles impliquent le plus souvent un binôme ou un sous-groupe d'élèves, et les modes jeu compétitif et coopératif sont tous deux répandus.

En outre, la variété de ces activités nous a amenée à investiguer la représentation du jeu des instituteurs dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement. Nous avons montré comment les quatre éléments qui ressortent de leur discours – à savoir les dimensions apprentissage, plaisir, tactile et sociale qu'ils attribuent au jeu – ont complété notre interprétation des activités que nous avons observées : les larges caractéristiques qu'ils prêtent au jeu peuvent expliquer la diversité des activités ; leurs propos témoignent qu'ils sont conscients que certaines activités, qu'ils qualifient de "jeux", sont plus pédagogiques que ludiques ou consistent parfois en une manipulation dans un contexte non ludique, ce qui appuie notre choix d'avoir nommé "activités" les différentes situations auxquelles nous avons assisté ; leur désir de s'impliquer, ou d'impliquer leurs élèves, dans la préparation des activités se manifeste par la prédominance des contenants analogiques et faits manuellement ; leur volonté de lier jeu et apprentissage transparait dans le contenu intrinsèquement disciplinaire de la majorité des activités ; la dimension sociale qu'ils accordent au jeu se reflète dans la récurrence des activités en binômes ou en sous-groupes, qu'elles soient coopératives, compétitives ou les deux à la fois.

Enfin, nous avons présenté les données collectées aux trois premières questions du questionnaire destiné aux élèves. Celles-ci portaient respectivement sur leur représentation du jeu, la manière dont ils accueillent l'annonce d'une activité ludique en classe et leur appréciation de certaines activités qui leur ont été proposées. Nous avons démontré que la représentation du jeu des enfants, contrairement à celle des enseignants, intègre une dimension numérique, bien que celle-ci ne soit pas prépondérante. Certaines réponses, liant jeu et apprentissage ou l'associant à des activités manuelles, témoignent quant à elles de l'influence potentielle des instituteurs sur leurs élèves. Par ailleurs, si, comme nos participants le postulaient, le jeu est synonyme de plaisir pour de nombreux élèves, les activités qui sont source d'amusement pour ces derniers diffèrent peut-être de celles qui sont mobilisées dans le cadre d'apprentissages, notamment parce que les enfants manifestent une préférence pour les activités plus ludiques que pédagogiques. Une potentielle tension entre la perception du jeu des enseignants et celle, peut-être pas si naïve, des élèves a ainsi été soulevée.

Chapitre V : l'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement

Dans ce deuxième chapitre consacré à notre terrain, nous abordons les démarches que nos participants mettent en œuvre pour introduire du jeu dans leurs pratiques d'enseignement durant la phase préactive, ou de planification. Nous présenterons d'abord les sources où ils vont puiser des jeux, ou des idées de jeux, ainsi que les éléments qui les décident, ou non, à les introduire dans leurs pratiques d'enseignement. Ensuite, nous nous intéresserons à ce qu'ils font des (idées de) jeux qu'ils ont retenu(e)s en vue de les introduire dans leur enseignement. Nous nous attarderons enfin sur les outils qu'ils mobilisent durant la phase préactive.

1. Les sources (d'idées) de jeux

Dans le précédent chapitre, nous avons avancé que l'étendue des caractéristiques que les instituteurs prêtent au jeu constitue une piste d'explication de la diversité des activités que nous avons observées. La pluralité de sources où les enseignants vont puiser leurs (idées de) jeux, identifiées sur base de nos entretiens, en est une autre. Nous en avons déterminé cinq principales, c'est-à-dire communes à la majorité de nos participants – à savoir les sites (non) payants, les réseaux sociaux, les connaissances ludiques (personnelles et professionnelles), les livres et les formations – et quelques-unes plus secondaires, citées par un nombre restreint d'entre eux. Nous les détaillons dans les sous-sections suivantes.

1.1. Les sites (non) payants

Comme l'a exprimé Carole, *Internet est une grande source d'inspiration,* […] *on est à une époque où les enseignants mettent beaucoup de choses en ligne, donc il y a vraiment moyen de trouver plein d'idées.* Tous les instituteurs que nous avons suivis se rendent effectivement sur des sites et blogs, généralement tenus et/ou alimentés par des enseignants. La plupart du temps, ils privilégient cependant les moteurs de recherche – en tapant des mots-clés comme "jeux histoire à imprimer primaire" (dans le cas de Béatrice) ou "jeux les mesures de longueur" avec "première année primaire", ou "CP", ou "6 ans" (pour Antoine) –, plutôt que de se rendre directement sur des sites ou blogs précis (qui seraient repris dans un dossier de favoris, par exemple). L'explication de Carole synthétise la motivation sous-jacente :

> *En général, quand je cherche une info, je vais pas directement sur le site. Souvent, je tape l'info que je cherche sur* Google *et je vois vers quels sites ça me renvoie. C'est vrai que c'est souvent les mêmes sites qui reviennent mais, parfois, je découvre des nouveaux blogs de profs.*

À titre illustratif, voici quelques-uns des sites que les enseignants nous ont cités ou montrés : le blog pédagogique de *Monsieur Mathieu* (destiné aux GS, CP, CE1 et CE2), *Charivari à l'école* (partage de ressources pour enseigner à l'école élémentaire), *Chabadou* (blog pour les enseignants des cycles 1 à 3 et de l'enseignement spécialisé), *Lutin Bazar* (destiné aux CP, CE1 et CE2), *Bout de Gomme* (pour les CP, CE1, CE2 et CM2) ou encore *Ipotâme tâme* (blog éducatif proposant des jeux pour les enfants de 5 à 10 ans). Il nous faut souligner qu'aucun site ou blog belge n'a été évoqué par nos participants. Ce constat est également posé par Béatrice, qui s'interroge dès lors sur sa manière de chercher des ressources : *en fait, c'est beaucoup des sites français, je trouve. C'est peut-être moi, dans mes recherches, mais j'ai pas trouvé beaucoup sur les sites belges* […]*, c'est peut-être moi qui ne cherche pas bien.*

Si certains sites ou blogs proposent des jeux à télécharger gratuitement et d'autres moyennant payement, vu leur grand nombre, la majorité de nos participants privilégient la première option. Ivan le résume bien : *je n'ai jamais payé de jeux en ligne, parce qu'il y a déjà énormément de ressources gratuites et je n'en ai pas encore fait le tour.* Trois enseignantes nous ont néanmoins expliqué qu'elles effectuaient des achats de fichiers pdf en ligne, notamment via des plateformes réunissant des acteurs de l'éducation (des enseignants mais aussi des éducateurs ou des parents), comme *Mieux Enseigner* ou *Teachers Pay Teachers*. L'une d'entre elles nous a confié comment son point de vue a évolué :

> *Au tout début, ça m'embêtait d'acheter des jeux sur Internet, donc les pdf. Et, de plus en plus, je me dis "au final, ça ne m'embête pas d'acheter des pochettes plastiques chez* Action*", "si, en salon, je trouvais un jeu qui me plaisait bien, ça ne m'empêcherait pas de l'acheter". Donc, ici, ben oui, c'est aussi des gens qui ont passé du temps à créer ce fichier-là. Ils sont, en général, très bien faits. Et c'est peut-être 2€50, c'est pas non plus des coûts énormes, donc voilà, je me dis "c'est un investissement comme un autre".* (Fanny)

1.2. Les réseaux sociaux

Mis à part Antoine, nos participants ont un compte sur un ou plusieurs réseaux sociaux, qu'ils consultent plus ou moins intensivement pour chercher des (idées de) jeux. Trois réseaux ont été cités : *Facebook*, *Pinterest* et *Instagram*. Puisque les trois enseignantes qui utilisent le plus les réseaux sociaux dans ce but en font chacune un usage très différent, il est intéressant de présenter individuellement leurs pratiques :

Carole envisage depuis peu *Facebook* comme un intermédiaire pour accéder à des ressources partagées par d'autres enseignants : *avant, c'était beaucoup de blogs sur Internet et, maintenant, tu as beaucoup sur Facebook aussi, il y a beaucoup de pages*. Ses propos démontrent toutefois que sa fréquentation du réseau social reste complémentaire à celle de sites ou blogs : *je suis des*

pages sur Facebook [… ,] *et souvent, ces pages me mènent aussi sur des blogs ou des sites que les professeurs ont créés. Donc, il y a des sites plus particuliers sur lesquels je vais régulièrement*. Depuis le premier confinement, elle est y également active dans des groupes d'enseignants :

> *J'ai mis mon temps à profit – parce que l'école me manquait énormément et je tournais un petit peu en rond quoi* [elle a un sourire dans la voix] *– et je me suis inscrite sur des groupes* Facebook *de partage d'ateliers. Et donc, on nous donnait un thème – par exemple, j'ai fait des fiches* Lexidata *sur les livres "Sami et Julie" – et on faisait deux fiches. Et puis toutes les personnes qui avaient participé envoyaient leurs fiches à une personne, et elle les renvoyait toutes à ceux qui avaient participé. Donc, ça m'a permis d'avoir des banques d'exercices* Lexidata *sur les tables, sur les lectures de "Sami et Julie", sur l'heure. Tu vois, j'ai fait plein de choses comme ça pour le* Lexidata [elle rit].

Gwen utilise aussi *Facebook*, ainsi que *Pinterest*, dans une moindre mesure. C'est l'opportunité d'interagir avec ses pairs qui la motive à se rendre sur ces réseaux sociaux, ce qui explique sa préférence pour le premier par rapport au second. Dans son cas, la consultation de réseaux est plus récurrente que celle de sites ou blogs : *c'est plus un échange entre maitres spéciaux que vraiment des sites très concrets*. Sur *Facebook*, elle est aussi active sur des pages et groupes d'enseignants, ce qui lui permet d'établir des contacts qu'elle entretient au-delà du réseau :

> *À force de se connaitre sur les pages, à force aussi de <u>communiquer</u>, en MP ou pas – quand on a, par exemple, une formation à laquelle on est inscrite, ben maintenant on met "moi, je suis inscrite à cette formation-là, machin, j'espère vous rencontrer"* […] –, *ça crée des liens. Et du coup, tu sais vers qui tu peux te tourner en message privé, ou par mail, pour avoir d'autres idées de jeux.* […] *C'est de <u>là</u> que partent toutes ces idées-là. C'est un vrai partage, vraiment.*

L'utilisation qu'elle fait de *Pinterest* est tout autre et elle n'a pas la même approche des jeux qu'elle trouve sur les deux réseaux :

> Pinterest*, c'est vraiment individuel hein ça. Oui, c'est pas pareil. Et je dirais que c'est plus des idées, tu as <u>beaucoup</u> à retravailler quand tu prends quelque chose sur* Pinterest*. Quand tu reçois quelque chose, ou que tu fais un partage, ou que tu prends un fichier sur une page* Facebook*, il y a à retravailler, mais je dirais que c'est une demi-heure ou une heure de travail.* Pinterest*, tu as l'idée, mais là, tu dois refaire tout ton jeu – fin, si tu veux que ce soit bien fait hein.* […] *Ça, c'est plus quand j'ai du temps, que je me dis "oh, j'inventerais bien un petit jeu, mais quoi ? Allez, je cherche". Et si j'ai – ben comme pendant*

les grandes vacances – blindé de temps, ben alors, à ce moment-là, je prends un petit truc sur Pinterest *et je retravaille. C'est beaucoup de boulot, ça.*

Fanny, quant à elle, délaisse *Facebook* et *Pinterest* au profit d'*Instagram* qui est, selon elle, *une source inépuisable de ressources et d'idées*. Au fil de nos discussions, nous avons compris qu'elle articule son usage du réseau avec celui de la plateforme *Mieux Enseigner* :

- Pas tous mais, clairement, mes créateurs préférés sont assez actifs sur Instagram*. Et c'est généralement par* Instagram *que j'apprends qu'ils ont mis quelque chose de nouveau sur* Mieux Enseigner*. C'est très rarement l'inverse.* […] - Et *Mieux Enseigner*, du coup, ça te sert de plateforme pour finaliser l'achat, si je peux dire ? - *Oui, c'est vraiment juste ça. C'est vraiment pour pouvoir avoir les documents, que ce soit des téléchargements gratuits, ou certains que j'achète, mais c'est vraiment l'endroit où je vais chercher les documents. Par contre,* Instagram*, c'est plutôt les idées ou l'existence du document.*

Les dires de ces trois enseignantes démontrent ainsi qu'elles ont un usage distinct des réseaux sociaux, qu'elles fréquentent, selon leurs besoins, en parallèle des sites précédemment cités.

1.3. Les connaissances ludiques

Outre les ressources en ligne, plusieurs de nos participants amènent leurs jeux personnels[105] en classe, soit pour viser un objectif pédagogique, soit pour les mettre à disposition durant les temps libres. Deux jeux apportés par Dominique illustrent le premier cas de figure : elle a amené son *Bata-waf* (O29) afin de permettre à un élève, qui a des difficultés au niveau des nombres, de les nommer et de les manipuler, ainsi que son *ABC Dring !* (O34), pour les élèves qui ont des difficultés de langage et de vocabulaire. Le jeu *Croque-carotte* (R8) – qui, nous l'avons vu au chapitre précédent, a visiblement marqué certains élèves d'Eliane – relève, lui, du second cas : *parfois, on prend un jeu plus comme* Croque-carotte*, qui est vraiment jouer pour jouer, voilà, pour les petits.* […] *Je crois que,* Croque-carotte*, c'est de mes enfants. Quand ils sont trop grands, j'amène leurs jeux à l'école* […] *ça fait plaisir à beaucoup de monde* (Eliane)*.*

Plus largement, les jeux auxquels nos participants jouent (avec leurs (petits-)enfants), ou ont joué durant leur enfance, sont une source d'inspiration pour une majorité d'entre eux, à différents niveaux. Voici quelques exemples : Antoine a pour projet futur la création d'un *Monopoly* sur le thème de l'école, sur base de la version junior à laquelle ses filles jouaient quand elles étaient enfants ; Carole, collectionneuse de jeux de société, a repris des cartes de *Wingspan*, un jeu

[105] Le terme "personnels" désigne, au sens large, des jeux présents au domicile de nos participants, que ceux-ci leur appartiennent ou appartiennent à des membres de leur famille, comme leurs enfants.

ornithologique qu'elle affectionne, pour proposer une version personnelle du *Petit poisson rouge* (R9) ; Ivan, rôliste, a créé des quêtes sur mesure pour ses élèves (O72).

Par ailleurs, l'expérience professionnelle de nos participants influence également leurs démarches d'introduction du jeu dans leurs pratiques d'enseignement. À titre illustratif, Gwen, qui a fait toute sa carrière dans l'enseignement, nous a confié : *après 26 ans de boulot, il y a beaucoup d'idées qui sortent de ma tête, tout simplement*. Et Béatrice, qui a donné des cours d'anglais en formation continue avant d'être institutrice, réutilise des jeux qu'elle a mobilisés dans ce cadre : *je suis retombée sur des jeux que j'utilisais avec des adultes, en fait, en rangeant des affaires* […]*, mais tout bêtes, comme les jours de la semaine, que j'avais plastifiés, ben je peux les redonner, pour les remettre dans l'ordre, les mois aussi.*

Précisons que, si les enseignants amènent des jeux de leur sphère privée à l'école, l'inverse – certes, plus rare – est aussi vrai. Par exemple, Antoine propose à ses petits-enfants des jeux qu'il a, dans un premier temps, mobilisés en classe : *quand je sais qu'il est au point, je le fais pour eux.* […] *Le jeu des syllabes, je l'ai fait une fois et puis je me suis dit* […] *"je vais le refaire".*

1.4. Les livres

Des manuels pédagogiques, ou plus généralement des livres reprenant des jeux, constituent aussi des ressources pour quelques-uns de nos participants. Ainsi, Gwen, qui a pleinement intégré la collection *Onderweg !* (aux éditions *Van In*) à son enseignement, télécharge et imprime tous les jeux que l'auteure met à disposition des enseignants ayant acheté ses livres. Eliane, qui acquiert beaucoup d'ouvrages pédagogiques, propose des jeux mathématiques tantôt issus de ceux-ci – *les jeux sont dedans, il suffit de les construire* –, tantôt inspirés de ceux-ci :

> *L'arithmogone, c'est pour voir combien de tours je peux faire avec quatre couleurs différentes.* […] *Et alors, le livre de l'enfant ne va proposer que les dessins des tours à colorier. Ils le présentent bien mais, moi, je trouvais que c'était mieux de le monter en* Lego*. Donc ça devient un jeu, en fait : "voilà, on a quatre couleurs de petits* Lego*, de la même forme – moi, je prends toujours les mêmes formes – et vous me trouvez toutes les façons différentes de former une tour".*

Nous l'avons déjà évoqué, Carole, elle, a proposé à ses élèves des jeux de plateau à construire (O24 à O28 et R1) issus de son livre *Copain des jeux* (Frattini, 2011). Lors d'une de nos observations, les enfants, en binômes, se sont basés sur les fiches du livre pour tracer différents jeux sur des feuilles quadrillées, avant d'y jouer. Elle nous a expliqué apprécier ce type d'activités car les élèves ont une double réflexion, c'est-à-dire sur la construction du jeu, et plus précisément des plateaux en tant que formes géométriques, et sur la manière d'y jouer : *on a fait des parties* […] *pour essayer de jouer aux différents jeux. Et ils m'ont dit "ah oui, c'est comme dans* Le renard

et les poules*, mais il y a ça qui change, il y a ça qui change". Donc, il y a une vraie réflexion qui s'est mise en place et c'était super chouette.*

En plus de leurs manuels et ouvrages personnels, des enseignants se servent de livres amenés en classe par les élèves : à la suite de son activité avec les cartes du jeu *Wingspan* (R9), Carole a repris des fiches descriptives d'oiseaux dans un livre apporté par un enfant pour créer un jeu de devinette ; Hugo, qui négocie les constructions dans *Minecraft* avec ses élèves, a intégré dans le projet "maisons du monde" (O71) une habitation chère à l'un d'eux : *et la quatrième* [construction] *ne venait pas de moi, c'était un enfant qui avait sorti un livre* Minecraft *sur les igloos* […]*, il a ré-insisté, il a remontré les plans et il a commencé à la faire en version test.*

1.5. Les formations

Parmi les livres que les enseignants utilisent, certains sont arrivés entre leurs mains par le biais de leur formation initiale ou continuée[106]. Par exemple, pour ses jeux mathématiques, Dominique se réfère à un livre dont elle a pris connaissance à l'Ecole normale, tandis qu'Eliane a acquis de nombreux ouvrages lors de formations qu'elle a suivies sur base volontaire. À ce propos, cette dernière nous a confié : *moi, j'aime toujours bien* [me former]*. Mais je le fais toujours, d'abord, pour moi* [… parce que] *parfois, je sais pas le mettre en œuvre, j'ai pas le matériel, ou ils sont trop petits, ou des choses comme ça. Puis parfois, on cherche sur ça, on trouve autre chose, on rencontre des personnes. C'est toujours très sympa, en fait.*

Plus largement, si nos participants sont peu nombreux à s'être formés spécifiquement sur le jeu – ce qui n'est, parfois, pas faute d'avoir cherché mais plutôt parce que *des formations sur le jeu, il y en a pas encore des masses* (Gwen) –, leurs propos démontrent que les formations continues, ciblées jeu ou non, représentent une opportunité de prendre connaissance d'activités ludiques à proposer en classe : *quand on a des formations sur les fractions, sur les maths, on nous montre des petits jeux à faire* (Béatrice) ; *dans mes jeux, je trouve que les enfants sont encore assez statiques* […,] *donc j'avais suivi une formation donnée par un professeur de gymnastique qui s'est reconverti* […,] *justement, pour apprendre certains jeux* […] *où ils doivent plus bouger* (Gwen). Hugo, lui-même formateur, reconnait aussi que ses pairs jouent un rôle important par rapport aux projets qu'il mène avec ses élèves : *il y a quand même des personnes-ressources* […] *et, ce qui est chouette, c'est que je gravite autour d'elles.* […] *Et je pense que c'est elles qui m'inspirent énormément.* […] *Souvent, c'est parce que je vois qu'elles ont développé un truc vraiment génial que je me dis "il faut que j'en fasse profiter les enfants".* Selon ses dires, *les enseignants ne rendent pas assez compte qu'il y a des personnes-ressources* [ndlr : qui donnent généralement des formations] *qui sont incroyables, juste incroyables*.

[106] Par "formation continuée", nous entendons tant les formations obligatoires (effectuées via les réseaux d'enseignement) que suivies sur base volontaire (par l'intermédiaire de diverses asbl).

1.6. Mais aussi …

En plus des cinq sources (d'inspiration) présentées précédemment, quelques instituteurs nous ont expliqué se procurer des jeux par l'intermédiaire des fournisseurs attitrés de leur établissement scolaire (comme *Grand Cerf*, *Bricolux* ou *Gai Savoir*), généralement lors de leur commande annuelle. Des enseignants achètent également, de leur propre initiative, des jeux dans des magasins spécialisés (dont les éditeurs sont souvent *Haba*, *Djeco*, *Asmodee* ou *Goki*) ou du matériel dans des chaines *hard-discount* (comme *Action*). En ce qui concerne la seconde main, Carole et Antoine font les brocantes pour trouver des jeux complets mais aussi dépareillés, ce dans le but de recycler le matériel : *les brocantes, on les faisait avant* […] *parce qu'on te donne. Des jeux dépareillés, on en fera plus rien, mais je garde les voitures et je jette le reste. Je récupère les dés, des choses ainsi* (Antoine).

Enfin, les évènements nationaux ou internationaux et les pratiques d'enseignants au-delà de nos frontières sont une source d'inspiration pour certains de nos participants. Bien que la plupart d'entre eux se rendent rarement dans les salons – et, le cas échéant, généralement sans la volonté spécifique d'y trouver des jeux pour leurs élèves –, Hugo nous a expliqué le potentiel que représentent pour lui de tels évènements :

> *J'ai participé à de nombreux évènements, même en tant qu'enseignant tu vois, des concours d'innovations, des rencontres, etc. Et il y a rien à faire, dans ces moments-là, c'est méga riche aussi, d'aller voir ce que les autres font, ou sur des salons un peu spécifiques.* […] *Mais je trouve que les enseignants vont pas assez sur ces évènements-là. Fin, on va chercher un expert, qui va te présenter ce qu'il fait et, rien que le fait de pouvoir l'entendre comme ça, c'est beaucoup plus facile que de faire une recherche sur Internet au fait. Par exemple,* Minecraft*,* […] *on avait été à un évènement* Microsoft*, à Paris. Et là, on a vu tout ce que les gens faisaient dans le monde entier avec* Minecraft *et on s'était dit "waouh !".*

Outre le cas de *Minecraft* (O71), les comptes rendus d'expérience d'enseignants étrangers l'ont conforté dans son choix d'introduire les échecs (R7) dans ses pratiques d'enseignement :

> *C'est quelque chose que j'aimais déjà <u>bien</u>, et puis* […] *j'ai lu 2-3 bouquins qui étaient <u>vraiment</u> bien faits, sur des professeurs d'échecs qui avaient intégré ça dans des banlieues américaines. C'était des bouquins très euh* [il rit] *américains.* […] *Mais quand tu lisais que ça permettrait de rendre confiance à des enfants, etc. Et puis, je l'ai expérimenté. Et je me suis rendu compte aussi que ça rendait confiance à beaucoup d'enfants, que ça leur permettait de s'amuser aussi, d'anticiper. Ça a plein de vertus au fait, quand tu joues correctement et que tu développes. Donc oui, c'était pour ça que je l'avais intégré.*

Les pratiques d'enseignants canadiens ont aussi influencé Fanny, qui en suit certains sur *Instagram*, et Ivan. En effet, ce dernier a proposé son "jeu de rôle" (O72) à ses élèves à la suite d'un de ses collègues, tout aussi passionné, qui s'est lancé après avoir pris connaissance de l'existence de projets de ce type outre-Atlantique.

Devenir soi-même une source d'inspiration pour les autres

Il est intéressant de s'attarder sur le cas de deux de nos participantes, Gwen et Fanny, qui sont elles-mêmes devenues une source d'inspiration pour d'autres enseignants :

En plus d'être active sur des pages et groupes d'enseignants sur *Facebook*, Gwen y est aussi l'administratrice d'un groupe qu'elle a créé, consacré aux livres de la collection *Onderweg !*. Sous le regard de l'auteure des livres, présente dans le groupe, elle l'alimente de manière à inspirer ses pairs et leur partage ses fichiers, afin qu'ils s'en servent dans leurs propres classes :

> *Quelques fois, je mets des photos des activités que j'ai proposées, pour donner des idées. Quand on me dit "oh c'est vraiment bien, est-ce que vous pourriez partager le fichier ?", il m'arrive de partager des fichiers. Et même quand ils ne le demandent pas, si j'ai inventé un nouveau jeu et que je le trouve vraiment sympa, je me dis "allez, hop, cadeau" et je le mets.* […] *À ce moment-là, il y a des collègues qui mettent "c'est vraiment chouette ton jeu, mais est-ce que tu pourrais le mettre d'une autre manière qu'en pdf* […], *est-ce que je peux changer ton jeu, machin ?", et alors, via MP, on se l'envoie en* Word*.* […] *Oui, ça arrive régulièrement.*

Fanny, elle, dispose d'un compte *Instagram* dédié à ses pratiques en classe et qu'elle destine aux enseignants. Elle nous l'a présenté en nous montrant quelques-unes de ses publications :

> *Ma page Instagram, c'est vraiment ce qui me sert à communiquer par rapport à mon métier, je vais dire.* […] *Oui, il y a un peu de tout quoi* [elle scrolle] *: un nouveau livre que je veux partager avec mes élèves, un bricolage que j'ai fait. Parfois, il y a un peu de perso, mais c'est rare. Voilà, là, ça, c'est moi qui l'ai préparé* [elle pointe un jeu de plateau sur la thématique d'Halloween]*. Donc, une fois qu'il était prêt et que j'étais fière de moi, ben je l'ai publié.* […] *Ça* [elle pointe un jeu avec des sumos]*, c'est le mien, donc il arrive deux fois : tu vois, là* [elle pointe une première image]*, j'étais en train de le préparer et, là* [elle pointe une seconde image]*, il était prêt.*

Elle a également créé sa propre boutique en ligne sur la plateforme *Mieux Enseigner*, en ayant la réflexion suivante : *si j'ai créé du matériel qui me convient à moi, il y a peut-être quelqu'un qui sera bien content de l'avoir aussi*. Voici, de façon plus détaillée, sa démarche :

> *La boutique, ça intervient vraiment en deuxième temps.* […] *Donc, c'est des produits que j'ai faits pour moi – ou pour mes élèves hein, on s'entend – et, qu'après, je remets parfois conformes pour le site. Tu sais, la plupart des jeux que tu télécharges, tu as, à la fin, une page de conditions d'utilisation où tu cites ne fût-ce que les endroits où tu as trouvé les polices d'écriture, les images, etc. Mais ça représente clairement pas la plus grosse partie du travail. Donc, la création, c'est vraiment en fonction de mes besoins ou de mes envies, et puis, par la suite, je me dis "ben tiens, oui, je pourrais le mettre sur la boutique". Et du coup, je fais en sorte qu'il puisse aller sur la boutique.*

Son but n'est pas de *[s]e faire un deuxième revenu* – elle *ne touche que 60% des bénéfices de [s]es ventes* et une partie de ses jeux sont gratuits – mais de *compenser* les achats qu'elle effectue elle-même dans les autres boutiques de la plateforme. Bien qu'elle ne se considère pas comme une *créatrice connue*, des enseignants acquièrent ses fichiers pour s'en servir à leur tour, en Belgique mais aussi à l'étranger : *c'est déjà arrivé que je reçoive un mail de* Mieux Enseigner Canada *qui me disait que quelqu'un avait acheté mon jeu via la plateforme Canada, donc ça veut dire que mes fichiers, à moi, ont déjà, carrément, traversé l'océan quoi.*

2. Les critères de sélection

Afin de dépasser le constat de la diversité des activités observées sur notre terrain, outre notre proposition de catégorisation présentée au précédent chapitre, nous nous sommes demandé : selon quels critères nos participants sélectionnent-ils les jeux qu'ils introduisent dans leurs pratiques d'enseignement ? Durant nos entretiens, nous les avons ainsi questionnés sur les éléments qui les décidaient à adopter un jeu (ou une idée de jeu) pour leurs élèves ou, au contraire, à s'en abstenir. Lors de notre analyse, il est apparu que certains de leurs critères personnels, que nous exposons dans les sous-sections suivantes, se recoupent.

2.1. Le lien avec la ou les matière(s) enseignée(s)

Sans surprise, le premier critère qui guide nos participants dans leur sélection (d'idées) de jeux est le lien avec la ou les matière(s) qu'ils enseignent. Les propos d'Antoine en témoignent : *je ne prends pas si ça ne correspond pas à quelque chose que je suis en train de travailler en classe. Tu vois, je ne vais pas mettre un jeu pour le plaisir de mettre un jeu, l'habitude de mettre un jeu. C'est parce que les enfants ont travaillé sur cette compétence-là, et donc, on peut le mettre à ce moment-là.* Ce critère renvoie à la représentation que les enseignants ont du jeu. Pour rappel, ils l'envisagent unanimement comme un moyen, parmi d'autres, d'apprendre des contenus scolaires. D'autres propos d'Antoine démontrent toutefois que sa vision du jeu a évolué au cours de sa carrière et qu'il établit un rapprochement entre sa conception actuelle du jeu et les contraintes, notamment temporelles, imposées par le système scolaire en vigueur :

> *Je suis un* [il cherche ses mots] *malade de la rentabilité du temps scolaire. Je suis à 200% pour le jeu, tu le sais, mais c'est rentabiliser le temps scolaire* [… qui] *est mangé à grands coups de gueule chaque semaine. Donc c'est pour ça que je te dis que, dans ma conception du jeu actuelle – j'ai vraiment changé en 20 ans –, je pense que l'apprentissage par le jeu, la première partie de l'apprentissage, la découverte, c'est devenu presque impossible en classe. On ne peut arriver qu'à l'entrainement maintenant, le temps scolaire étant tellement court. Tu vois, voilà, c'est pour ça. J'essaye d'être rentable, mais c'est peut-être un petit peu trop cartésien, bref.*

Il est intéressant de signaler que le lien avec les matières scolaires peut soit constituer le point de départ des démarches des instituteurs – certains les incluent par exemple dans les mots-clés qu'ils encodent dans un moteur de recherche –, soit être effectué *a posteriori*, une fois le jeu trouvé. L'explication d'Ivan démontre qu'il a plutôt tendance à opter pour la première option :

> *Généralement, c'est plus quand je me dis "ben tiens, je vais travailler telle matière la semaine prochaine ou la semaine d'après". Je vais commencer à regarder pour avoir un jeu pour quand on aura bien vu, bien travaillé et, à ce moment-là, on pourra le faire. Donc, c'est généralement quand je réfléchis à la matière : je réfléchis déjà aux jeux que je vais pouvoir mettre dedans. Et donc, du coup, je les cherche.*

Si Hugo effectue des recherches similaires à celles d'Ivan, nous comprenons en échangeant avec lui que la deuxième option est tout aussi présente dans sa démarche :

> - *J'ai fait les deux types de recherches, au fait.* - C'est ça. Donc, parfois, tu n'avais pas spécialement planifié, entre guillemets, d'aborder telle chose de manière ludique, mais tu trouves un chouette moyen de le faire ? - *Oui, c'est ça. Je vais tomber sur le jeu, et puis c'est ça qui va m'inspirer, je vais me dire "je pourrais travailler telle ou telle matière à partir de jeu-là, par exemple, ou telle compétence".* - Donc, ça va dans les deux sens. - *Oui.*

2.2. La gratuité ou le faible coût

Outre le lien avec les contenus scolaires, d'autres critères entrent en ligne de compte – le fait qu'il soit parfois effectué *a posteriori* en est un indicateur. Parmi ceux-ci, la gratuité ou le faible coût des jeux est non négligeable pour nos participants. Concernant les jeux gratuits, comme nous l'a expliqué Béatrice, certains évènements constituent des occasions de s'en procurer : *dès que je sais en avoir des gratuits, hop, je me jette dessus.* […] *Et dans les salons, quand il y a des jeux gratuits à la Fédération Wallonie-Bruxelles, ben je les prends* [elle rit]. *Voilà, la dernière fois, c'était des jeux sur l'énergie. Ben voilà, je les ai pris, j'en ai pris pour ma classe et j'en ai pris pour mes collègues.* Par ailleurs, nous l'avons déjà mentionné, il existe quantité de ressources gratuites sur

des sites et blogs, et c'est ce qui en fait une des principales sources (d'idées) de jeux pour nos participants. Les jeux à faible coût sont aussi privilégiés, qu'ils soient disponibles sous forme de fichiers pdf à télécharger moyennant quelques euros, ou dans différents points de (re)vente. Gwen, utilisatrice de la plateforme *Teachers Pay Teachers*, nous a déclaré : *c'est jamais très cher hein, c'est à 1€-1€50, le plus que j'ai payé, je crois, c'était une douzaine d'euros.* Et Dominique, quant à elle, nous a confié : *je vais encore bien dans certains magasins de jouets, ça oui, voir les nouveautés* […mais] *je regarde aussi le prix, évidemment, des jeux*.

Soulignons que la motivation des instituteurs à sélectionner des ressources gratuites ou à faible coût réside dans le fait qu'ils sont nombreux à investir leur propre argent dans les jeux qu'ils proposent en classe (en plus d'amener leurs jeux personnels). En effet, d'une part, les enseignants ont peu d'opportunités de financement des jeux par l'intermédiaire de leur établissement scolaire et, d'autre part, certains expriment une réticence à se faire rembourser les frais qu'ils ont engagés de leur propre initiative. Les propos de Fanny synthétisent les deux principaux financements dont disposent nos participants, à savoir leur budget annuel (prioritairement dédié à l'achat de matériel pour la classe) et celui accordé à la Saint-Nicolas :

> - Et est-ce que vous recevez parfois un budget de l'école pour acheter des jeux ? - *Ça dépend des années, parce que ça dépend des budgets qui sont accordés – je suis dans une école communale, donc c'est à chaque fois le PO* [ndlr : le pouvoir organisateur] *qui décide –, il y a des années où ils sont plus généreux que d'autres* [elle a un sourire dans la voix]. *Ça dépend aussi de nos commandes de matériel parce que, en fonction du nombre d'élèves que l'on a pour l'année scolaire suivante, on a un certain montant et, de là, ben on l'utilise comme on veut, mais il faut qu'on ait tout, donc c'est déjà arrivé qu'on achète des fichiers ou des jeux parce qu'il nous restait, une fois qu'on avait acheté les classeurs, les cahiers. Voilà, s'il reste. Parfois, c'est les budgets Saint-Nicolas aussi.*

Dans certaines écoles, une partie du budget annuel est ponctuellement dédié à l'achat de jeux chez des fournisseurs attitrés. C'est le cas dans l'école de Dominique : *régulièrement, en début d'année, quand le délégué du* Grand Cerf *vient – on a une réunion pendant le temps de midi ou à 10h, où il nous présente des jeux –, le comité scolaire nous offre un jeu.* Ces deux budgets, qui constituent dès lors les seules occasions instituées, pour les enseignants, de se procurer des jeux via leur établissement scolaire, sont toutefois restreints au regard du coût de jeux neufs. À titre illustratif, Eliane reçoit 5€ par enfant à l'occasion de la Saint-Nicolas et Béatrice dispose d'un budget annuel d'environ 400€. Cette dernière nous a expliqué, en prenant l'exemple d'un jeu personnel, combien il lui est difficile d'y inclure de telles dépenses :

> *Par exemple, un jeu comme celui-ci* [elle prend en main un jeu qui était à côté d'elle] [… ,] *ça coûte presque 20€ quoi, alors que c'est juste des petites cartes, le jeu du marchand. Les enfants, ils ont un budget, ils achètent des objets et ils doivent dire combien ça leur coûte, combien ils vont payer et combien on va leur rendre. Mais bon, ça coûte presque 20€ ce truc-là, sur un budget de 400 et quelques euros pour une classe, on peut en acheter deux. Si j'en achète deux, j'en ai pour 40€ donc, 10% de mon budget, il passe dans deux jeux quoi. Donc, c'est énorme.*

Par ailleurs, Carole nous a confié que le budget dont elle dispose pour sa classe ne couvre pas la totalité des frais engagés dans l'achat de matériel servant à l'impression et à la plastification de jeux téléchargés gratuitement : *on a une petite caisse de classe qui nous sert, ben quand je cuisine avec les enfants par exemple,* […] *ou si j'ai besoin de feuilles pour plastifier, ben voilà, je peux l'utiliser. Mais c'est vite utilisé, donc j'utilise aussi beaucoup de ma poche* [elle rit].

S'il leur reste la possibilité de rendre des notes de frais pour les jeux achetés ou les frais engagés en sus, les instituteurs n'en rendent toutefois pas systématiquement. Par exemple, Antoine, amateur de brocantes, ne demande pas à se faire rembourser des jeux pour lesquels il a dépensé de petites sommes :

> - *Je suis dans une école à budget* [… :] *on va acheter, on rend une note de frais, et voilà.* […Mais,] *en général, les jeux et les livres de brocantes, on ne se fait pas rembourser. Je suis à 1€, 2€.* - C'est ça, c'est pas une question de budget de l'établissement, c'est plutôt une estimation personnelle, tu te dis "pour ça, est-ce que ça vaut la peine, ou pas, que je rende une note de frais" ? - *Voilà, c'est comme ça. Mais il nous arrive de demander, sur des brocantes, un "reçu pour la somme de". Quand j'achète 10 livres pour 10€, voilà.*

Fanny, quant à elle, est réticente à rendre une note de frais concernant ses achats en ligne :

> *Je trouve que tout ce qui est numérique n'est pas encore fort, comment je vais dire, reconnu, dans les remboursements de frais. Je me vois très bien remettre un ticket de chez* Action*, par exemple, à ma directrice en disant "j'ai fait des achats pour ma classe, il faut me rembourser". Mais par contre, je me vois mal sortir une facture de* Mieux Enseigner *en disant " j'ai acheté des pdf, il faut me rembourser".* […] *De manière générale, je trouve que c'est pas encore répandu de se faire rembourser pour des achats numériques*.

Elle et d'autres participants nous ont également expliqué que c'est la quantité de jeux téléchargés en ligne, qu'ils impriment et plastifient, qui les incite à effectuer des dépenses en supplément du

matériel mis à leur disposition par leur école. Pour Gwen, l'importance personnelle qu'elle accorde à l'esthétique des jeux est encore un argument :

> *Au niveau des impressions, si on s'y prend à temps et qu'on n'en demande pas trop, on peut envoyer le mail à la direction ou à la secrétaire, qui nous imprime le jeu.* […] *Les plastifieuses, les rogneuses, tout ce dont on aurait besoin pour créer le jeu, est à disposition à l'école.* […] *Par contre, les pochettes plastiques, pour la plastification, comme j'en utilise beaucoup, il y a un moment, c'est pour ma pomme. Ça, c'est un peu normal. Tous les autres jeux que je construis et que j'imprime en couleur, la secrétaire va pas toujours m'imprimer mes jeux. Donc, oui, c'est quand même pas mal de cartouches. Je dirais que c'est 3-4 cartouches noires et 3-4 cartouches de couleur par an.* […] *Et puis, si je veux un joli papier de fond et que je l'ai pas, ben oui, je vais aller le chercher. Par exemple, ici, je construis un petit jeu de Carnaval avec des petits chapeaux et je trouvais rigolo d'aller coller un petit pompon au-dessus de chaque chapeau : je vais aller acheter les pompons, parce que ça fait pas partie du matériel que j'ai à la base quoi.*

2.3. L'accessibilité du contenu

En plus des deux premiers critères, les enseignants accordent de l'importance à l'accessibilité du contenu des jeux, autrement dit à son niveau de difficulté par rapport à l'âge des élèves ou aux obstacles spécifiques qu'ils rencontrent. À titre illustratif, Béatrice, qui a pour habitude de chercher des jeux via *Google Images*, a simulé sa démarche tout en nous expliquant, sur base des miniatures des résultats de sa recherche, comment elle évalue rapidement le niveau de difficulté du contenu de jeux mathématiques pour ses élèves et la manière dont elle envisage de leur proposer en classe :

> *Je vais regarder dans ceux de maths* [elle tape "jeux math à imprimer primaire" dans la barre de recherche puis scrolle les résultats] [… :] *là* [elle clique sur une miniature]*, je vois déjà qu'il y a beaucoup de chiffres, dans les nombres. Donc là, déjà, j'oublie.* […] *Ici* [elle clique sur une autre miniature]*, les énigmes, quand je les vois, il y a beaucoup de texte, donc il faut que je regarde si c'est compréhensible pour les enfants. Par exemple, ça, c'est typiquement le genre de question qu'ils ont à l'examen, en problèmes, fin en nombres et opérations. Là, c'est pas mal, par exemple, mais ça serait plus pour mes 4e. Maintenant, je pourrais le proposer à un enfant de 3e, en cours d'année, si je vois qu'il se débrouille bien. C'est sûrement un jeu aussi que je proposerais aux enfants en leur mettant la consigne "prends ton cahier de brouillon, ou une ardoise et un marqueur, pour t'aider" – parce que, en problèmes, je leur dis toujours "il faut dessiner pour mieux visualiser".*

Dominique, qui privilégie notamment les jeux favorisant le langage et la communication après avoir constaté des difficultés spécifiques chez certains de ces élèves de 1re année, nous a révélé sélectionner des jeux *où on doit parler, mais parler intelligemment,* […] *pour avoir une limite au niveau du langage* [… et] *un contrôle de soi.*

Par ailleurs, nous l'avons déjà évoqué, des expressions ou formulations atypiques peuvent rendre plus ardue la compréhension du contenu de certains jeux, spécifiquement dans le cas de jeux étrangers. Dès lors, les instituteurs qui en sont friands, comme Fanny, sont également attentifs à ce que leur présence, parfois en grand nombre, ne constitue pas un frein trop important :

> *En français, principalement, les appellations sont pas toujours les mêmes. Déjà, entre la France et nous, on a des appellations différentes au niveau grammatical, au Québec aussi du coup. Et ils ont des tournures de phrases parfois très différentes des nôtres. Alors, à force de suivre des instits québécoises, ben je comprends de mieux en mieux ce qu'ils racontent* [elle rit] *mais mes élèves, forcément, moins. Donc là, voilà, s'il y a un mot, ben c'est pas grave. Par exemple, au Québec, ils disent "brasse le dé", au lieu de "lance le dé". Donc, ça, c'est pas grave, je le prends quand même et je dis à mes élèves '"brasse' ça veut dire 'lance', c'est pareil". Par contre, s'il y en a de trop, là, d'office, je l'élimine.*

2.4. La facilité de prise en main

La facilité de prise en main guide aussi les enseignants dans le choix des jeux qu'ils proposent en classe, tant dans leurs aspects immatériels que matériels : les règles et leurs possibles variantes sont examinées attentivement par les instituteurs, tout comme les différents supports qui composent les jeux analogiques. Notons toutefois qu'il ne faut pas confondre facilité de prise en main et simplicité des règles, du moins chez les plus grands : Fanny, qui a des 5e année, nous confiait qu'elle ne s'attardait pas sur des jeux dont la règle est trop simple, car elle sait d'expérience que ses élèves n'apprécient pas être infantilisés. Par rapport aux aspects matériels, le nombre de pièces – qui a une influence sur l'espace physiquement occupé par le jeu et le risque de pertes potentielles – et la maniabilité de celles-ci sont les deux principaux critères appliqués par les enseignants. Ce dernier critère amène plusieurs instituteurs à préférer les jeux de cartes, qui présentent des avantages aussi bien de leur point de vue que de celui des élèves : Béatrice *aime bien le format cartes* [… ,] *pratique à imprimer, à plastifier* et, pour Dominique, ce type de jeux est adapté à ses élèves, parmi lesquels beaucoup *ont des problèmes au niveau de la motricité fine*.

2.5. L'attrait personnel

Quelques instituteurs ont enfin abordé l'intérêt qu'ils portent à l'attrait du jeu, qu'ils évaluent à partir de leur propre perception. Nous avons déjà évoqué le cas d'Hugo, qui sollicite ses pairs

formateurs lorsque leurs réalisations retiennent son attention, mais c'est également celui de Dominique et Fanny, qui nous ont respectivement déclaré : *parfois, quand je vais découvrir des nouveaux jeux quelque part – dans un salon, chez des amis, enfin comme ça –, si je trouve ça gai pour moi, ben j'ai envie de les faire découvrir à mes élèves* (Dominique) ; *si le jeu m'attire pas moi, je me dis qu'il attirera clairement pas mes élèves* [… :] *si j'ai pas envie d'y jouer, il y a peu de chance que mes élèves aient envie d'y jouer vu que, déjà, généralement, j'ai plus envie d'y jouer qu'eux – vu que la matière m'intéresse, tandis qu'eux moins* (Fanny).

En ce qui concerne Fanny, l'attrait qu'elle éprouve pour un jeu passe notamment par son esthétique. En effet, cet aspect entre en ligne de compte dans sa sélection des quelques boutiques qu'elle suit fidèlement sur la plateforme *Mieux Enseigner* :

> *Si moi, déjà, le design me plait pas, d'office, j'ai plus de mal à me dire "ah oui, ça va être sympa". Donc, à force, je vais dire, j'ai mes petits créateurs préférés* [elle a un sourire dans la voix] : *je sais que, quand telle personne sort un nouveau jeu, ben d'office, je vais craquer, je vais le prendre. Donc, je checke, en général, si je suis d'accord avec les concepts qui sont mis dedans, et puis, de là, après, j'élimine ou pas. Mais j'en élimine pas beaucoup. À force, je sais où je peux les prendre.*

Outre ses goûts personnels, elle envisage le graphisme des jeux par rapport à l'âge de ses élèves car, selon ses dires, *si le jeu est trop bébé,* […] *ils ne rentreront pas dedans parce que forcément, en 5^{e} primaire, ça a 10-11 ans, ça s'approche de l'adolescence, donc un jeu qui a l'air trop pour les petits, d'office, ça leur plait pas.* Signalons toutefois que, si elle accorde de l'importance à l'aspect esthétique des jeux, elle ne le privilégie pas au détriment du contenu de ceux-ci :

> *"Le trop est l'ennemi du bien". Donc, parfois, il y a des créateurs qui font des jeux qu'ils veulent être trop beaux. Alors oui, c'est joli mais, au niveau lecture de la consigne ou de la question, ben ça passe pas bien. Il faut penser aussi qu'il y a des enfants qui sont dyslexiques* […] *et il faut pas que la compréhension du jeu soit déjà un obstacle à leur participation. Donc voilà, ceux-là, je les mets de côté direct.*

3. Les démarches d'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement

Après nous être intéressée aux types de sources que les instituteurs consultent ou mobilisent, ainsi qu'aux critères qui les guident dans leur sélection – face, par exemple, aux multiples ressources présentes en ligne –, nous nous sommes demandé : qu'est-ce que nos participants font des (idées de) jeux en vue de les introduire dans leurs pratiques d'enseignement ?

3.1. Une pluralité de termes

Nos participants ont eu recours à différents termes pour décrire leurs démarches vis-à-vis des activités qu'ils proposent en classe. Cette explication de Carole en est une illustration : *il y a des ateliers que je ne fabrique pas moi-même, enfin que je ne crée pas moi-même. Ce sont d'autres enseignants qui les mettent en ligne et je les reprends, et je les plastifie moi-même. Puis, il y en a que je vais fabriquer moi-même, ou créer moi-même, sur base d'une idée que j'ai eue ou une inspiration que j'ai trouvée sur Internet*. Au sujet de fichiers pdf téléchargés puis convertis en Word pour être modifiés, Gwen nous a également déclaré : *j'ai par exemple* [elle marque une pause] *créé, retravaillé pas mal de jeux sur l'heure*.

Leurs hésitations démontrent que mettre des mots sur ce processus n'est pas aisé dans le cadre d'un discours spontané tenu lors d'un entretien. Au fil de nos discussions, nous avons ainsi veillé à éclairer le sens que les enseignants mettent derrière les termes qu'ils utilisent, afin de comprendre la démarche sous-jacente et les différentes réalités exprimées. Précisons que nous avons également été attentive aux significations subjectives que nous attribuons aux mots faisant partie de notre propre vocabulaire pour décrire les pratiques des enseignants. L'extrait suivant, issu d'un entretien avec Antoine, dépeint le type d'échanges qui nous ont permis une clarification mutuelle des termes employés :

> - Les jeux que tu proposes en classe, ce sont majoritairement des jeux que tu construis toi-même, mais [il me coupe]. - *Non.* - Non ? En tout cas, ceux que j'avais vus, tu les avais faits toi-même. - *Oui, je construis moi-même, mais ce n'est pas inventé par moi.* - Dans quel sens tu dis ça ? - *Je n'invente pas le jeu, la règle du jeu. J'ai reproduit le plateau des syllabes, la ruche, mais c'est pas de moi.*

3.2. L'identification de deux dynamiques

En nous attachant au sens des termes utilisés par les instituteurs pour décrire leurs démarches d'introduction des (idées de) jeux dans leurs pratiques d'enseignement, nous avons distingué deux dynamiques à l'œuvre lors de la phase préactive : l'une consiste à reprendre un jeu conçu par un tiers, tandis que l'autre est caractérisée par un processus de fabrication, effectué par l'enseignant lui-même. Précisons que les verbes que nous employons pour désigner ces dynamiques, à savoir "reprendre" et "fabriquer", sont le fruit d'une réflexion par rapport aux mots employés par nos participants : d'une part, ils sont présents à de nombreuses reprises dans notre corpus d'entretiens – ce qui nous permet de rester fidèle aux propos tenus par les instituteurs – et, d'autre part, leur définition nous parait adaptée aux réalités exprimées – bien qu'elles n'aient pas systématiquement été décrites en ces termes.

a. La dynamique "reprendre"

Les dires de nos participants démontrent que, parmi les jeux qu'ils mobilisent en classe, ils en proposent certains tels qu'ils les ont trouvés. Autrement dit, s'ils effectuent parfois une transposition en contexte scolaire qui n'avait pas été présagée – notamment lorsque le(s) auteur(s) ne sont pas enseignants –, ils les intègrent à leurs pratiques d'enseignement en les conservant tels qu'ils ont été conçus. Par exemple, voici ce que Gwen nous a déclaré à propos d'un jeu qu'elle nous a montré, repéré un peu plus tôt sur *Facebook* :

> *Via les réseaux sociaux, les pages* Facebook*,* […] *ou les groupes de profs* [… ,] *quand quelqu'un propose un jeu – le prochain, ici, c'est le "Jeu des vilains*" [elle ouvre le *Word*], *que j'ai trouvé assez sympa, je connaissais pas du tout ce jeu-là, je l'ai enregistré ce matin –,* […] [parfois] *je le reprends comme il est – ce que je vais faire ici, parce qu'il y a rien à noter,* […] *c'est facile, il faut juste savoir compter jusqu'à 7 en néerlandais, enfin en n'importe quelle langue, et puis décompter jusqu'à 0.*

Ce cas de figure est désigné par la dynamique "reprendre". Selon le CNRTL, le verbe "prendre", lorsqu'il est envisagé dans le sens d'"agir de façon à (pouvoir) disposer de quelque chose qui était libre ou en possession d'autrui", signifie "s'approprier quelque chose pour l'utiliser ou s'en servir à ses propres fins" ou encore "faire sien quelque chose qui était à autrui". De plus, dans son sens d'"instaurer une relation d'utilisation avec quelque chose ou avec quelqu'un", il indique "s'approprier quelque chose par le fait de l'utiliser". Ces éléments de définition confirment l'adéquation du verbe "prendre" à l'intention qui caractérise la première dynamique identifiée : les instituteurs intègrent un jeu conçu par un tiers à leurs pratiques d'enseignement en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques qu'ils ont eux-mêmes déterminés et, de ce fait, se l'approprient.

Nous avons cependant préféré le verbe "reprendre" à celui de "prendre". Si ce choix est motivé par notre volonté de respecter le vocabulaire de nos participants – c'est effectivement ce verbe qu'ils emploient, le verbatim ci-dessus en est l'illustration –, une attention portée au préfixe "re" nous a démontré qu'il "a toujours un sens même si ce sens n'est pas de prime abord perçu par les locuteurs, ce qui n'a rien de rare en sémantique" (Weill, 2009 : 123-124). Ainsi, son emploi souligne l'engagement du sujet dans le procès du verbe, notamment de par sa subjectivité, son regard critique et son intentionnalité. Autrement dit, il a une "valeur implicative" (*ibid.*). Nous souhaitons donc conserver cette dernière, qui renforce la notion d'appropriation exprimée par le verbe "prendre". En outre, ce préfixe souligne que cette dynamique n'exclut pas l'éventualité d'une intervention des instituteurs sur le jeu ; ils peuvent reprendre un jeu tout en effectuant certaines opérations sur celui-ci. À titre d'exemple, Dominique nous a expliqué, à propos du jeu édité *ABC Dring !* (O34) qu'elle propose à ses élèves, qu'elle ne sélectionnait *que les cartes avec les syllabes qu'ils ont vues, pas toutes*.

b. La dynamique "fabriquer"

D'autres propos tenus par nos participants révèlent qu'une seconde dynamique est à l'œuvre durant la phase préactive de leur enseignement. Nous avons fait le choix de la nommer "fabriquer". Ce verbe, selon sa première définition au CNRTL, signifie "faire, réaliser (un objet), une chose applicable à un usage déterminé, à partir d'une ou plusieurs matières données, par un travail manuel ou artisanal". En ce sens, bien que les instituteurs lui substituent parfois des synonymes, comme "créer" ou "inventer", ce terme est, à nos yeux, le plus adéquat pour décrire la seconde dynamique que nous avons identifiée : les dires des enseignants mettent en exergue que leurs réalisations personnelles s'appuient généralement sur un ou plusieurs jeu(x) existant(s) et/ou une ou des règle(s), voire mécanique(s), de jeux qu'ils connaissent, qui leur servent ainsi de matière(s) première(s). C'est ce que traduit l'explication d'Antoine, qui a réalisé sa propre version du *Uno* pour ses élèves afin de répondre à un objectif mathématique : *le jeu* Uno*, ça,* […] *c'est moi qui l'ai créé. Il est un peu différent : au lieu d'avoir le 7, ils ont 3 + 4. On introduit les additions simples.* […] *Si on joue à* Uno *pour jouer à* Uno*, c'est le moment, entre guillemets, de plaisir, de gratuité – tu vois, il est réparti sur la semaine. Quand je leur propose le* Uno *que j'ai créé, ben il y a toujours un peu l'objectif pédagogique derrière quand même.*

Dans certains cas, plusieurs jeux peuvent servir de base au processus initié par l'instituteur. En guise d'illustration, prenons l'exemple de l'activité de Carole qui combine les cartes du jeu *Wingspan* et les règles du *Petit poisson rouge* (R9). Voici comment elle a procédé :

> *- À la maison,* […] *j'ai un jeu de société sur les oiseaux. Dans le jeu, tu as des cartes "Oiseau". Tu vois, des cartes comme ça* [elle présente une carte devant sa caméra]*. Donc, j'ai utilisé des cartes représentant des oiseaux de nos régions, parce que je voulais travailler les oiseaux avec eux* [ndlr : les élèves]*. J'ai commencé par scanner mes cartes, j'ai juste enlevé la partie ici* [elle montre un encart sur la partie inférieure de la carte]*, c'était en rapport avec le jeu de société, donc ça n'intéressait pas les enfants, tu vois. Et je leur ai proposé de jouer à un jeu, je sais pas si tu connais : "Petit poisson rouge, peut-on traverser la mer Rouge ?" ?* - Oh oui ! [On rit.] - *Eh ben, c'était, du coup : "Petit oiseau, peut-on traverser la forêt ?". Et sur les cartes, tu vois, ici* [elle montre les indications reprises sur la partie supérieure gauche de la carte]*, il y a 3 plumes et des œufs. Et donc, ils devaient choisir : "oui, à condition d'avoir 3 plumes", ou "à condition d'avoir 5 plumes". Ils ont d'abord un peu découvert les cartes en jouant comme ça.*

3.3. Une distinction toutefois poreuse

Malgré son intérêt pour appréhender les explications de nos participants, la distinction entre ces dynamiques nous est parfois apparue comme étant poreuse. À titre illustratif, voici deux verbatims qui nous ont amenée à nous interroger sur la frontière entre celles-ci :

Gwen, qui intègre à ses pratiques d'enseignement des jeux conçus par des tiers, dont certains ont été partagés par des collègues (au sens large) sur les réseaux sociaux, nous a déclaré *: le* Mille bornes*, c'était un jeu qui était proposé par un collègue, sur une page ou dans un groupe* Facebook*, mais qui était vraiment pas joli et tout, et je l'ai retravaillé, moi. Donc, c'est une idée du collègue, mais c'est mon jeu, parce que j'ai tout reconstruit.* Dès lors, que traduisent ses propos : pouvons-nous considérer qu'elle a repris ce jeu, dans le sens où elle se l'est approprié pour l'utiliser à ses propres fins ? La réponse est "oui". Ce jeu peut-il toutefois également être envisagé comme une matière servant de base à une réalisation qui lui est personnelle ? La réponse est potentiellement "oui". Il est donc difficile de déterminer si le processus de *retravail* ou *reconstruction* auquel elle fait référence s'apparente, ou non, à un processus de fabrication ; le préfixe "re" souligne la subjectivité de son appropriation mais, en étant associé à ces verbes d'action-là, prend-il une dimension nouvelle – elle déclare d'ailleurs *c'est mon jeu* ?

Carole, quant à elle, nous a confié : *pour tout ce qui est ateliers, soit je construis moi-même, soit je pars d'un truc tout fait que je trouve bien construit, soit je reprends un truc qui existe, que je trouve bien mais que j'aimerais améliorer, et donc je le refais, mais un peu à ma sauce quoi.* Les deux premiers cas de figure peuvent être respectivement associés aux dynamiques "fabriquer" – dont *construire* est ici un synonyme – et "reprendre" – puisque le jeu est initialement *bien construit*, il est proposé tel quel. Le troisième cas de figure – *reprendre* tout en *refaisant à sa sauce* – nous questionne : à partir de quel moment une *amélioration* – du point de vue de l'instituteur qui l'effectue – peut-elle exprimer une dynamique de type "fabriquer" ?

Dans les sous-sections suivantes, nous exposons la méthode qui nous a permis de dépasser nos questionnements et d'identifier la dynamique dans laquelle s'inscrit la démarche effectuée.

3.4. Considérer les actions à un niveau de granularité plus fin

Afin de mieux cerner les démarches mises en œuvre par nos participants, nous avons abordé les données collectées lors des entretiens en considérant les actions qu'ils posent sur les jeux à un niveau de granularité plus fin : nous leur avions demandé comment ils avaient procédé par rapport à des jeux en particulier – quelques-uns des verbatims précédemment repris en témoignent –, c'est donc sur ces descriptions plus minutieuses que nous nous sommes penchée.

Ce faisant, notre démarche d'analyse a évolué. Nous envisageons désormais les dynamiques comme un niveau d'approche présentant un certain degré d'abstraction (Grossetti, 2006), qu'il convient d'identifier à partir de plus petites unités d'actions. Dans un souci de clarification, et en nous basant sur le postulat que "les échelles qui définissent les niveaux d'observation ou d'analyse peuvent être utilisées pour qualifier les niveaux d'actions", défendu par le sociologue (Grossetti, 2011 : 5), nous qualifions les dynamiques identifiées de "macro-actions", elles-mêmes composées de "micro-actions", ou d'une suite d'opérations effectuées par les enseignants. Cette différenciation s'appuie sur les trois dimensions que l'auteur associe à un changement d'échelle, à savoir la masse, la durée et la généralité (*ibid.*) : les dynamiques se situent à un niveau plus englobant tandis que les opérations sont des petites unités d'action ; les premières s'étendent sur un temps plus long que les secondes, caractérisées par une certaine brièveté ; les dynamiques ont une portée générale alors que les opérations sont spécifiques. Cette distinction nous permet ainsi d'envisager un nombre plus ou moins important d'actions posées par les instituteurs sur des jeux précis, sans pour autant nous défaire d'une base commune de comparaison entre les procédés mis en œuvre par différents instituteurs, ou par un même instituteur sur des jeux distincts – comme l'a signalé Carole, elle ne *fonctionne jamais de la même façon*. Autrement dit, la stabilité d'un niveau macro nous permet un examen des micro-actions dans leur hétérogénéité sans restreindre sa portée au cas par cas.

En guise d'entrée en matière, prenons deux exemples. D'une part, lorsque nous avons abordé avec Béatrice le cas du "bingo sur les fruits" (O13), son explication a mis en évidence les micro-actions qu'elle a posées sur le jeu en vue de l'introduire dans ses pratiques d'enseignement : *c'est des fiches que j'ai trouvées en ligne, toutes faites, que j'ai imprimées et plastifiées*. D'autre part, voici comment Eliane a présenté sa manière de procéder par rapport à des jeux mathématiques : *les jeux sont dedans* [ndlr : dans un livre]*, il suffit de les construire quoi, ou les photocopier et de les construire.* […] *J'ai la planche de jeu, j'ai les petites étiquettes à colorier et à découper*. À partir des opérations qu'elles ont effectuées – à savoir *imprimer-plastifier* et *photocopier-colorier-découper* –, nous identifions que leur démarche s'inscrit dans la macro-action "reprendre", et ce malgré leur dissemblance apparente, qui s'explique par la provenance des jeux.

Dans cette nouvelle perspective, si nous disposons d'informations précises, il nous est possible de déterminer si ce qui relève d'une *amélioration*, comme le dit Carole, s'inscrit dans la dynamique "reprendre" ou "fabriquer". Par exemple, Fanny nous a déclaré :

> *La semaine prochaine, à mon avis, je vais en mettre un* [ndlr : un jeu] *sur les types de phrases mais clairement, au* [elle hésite] *Québec – je pense qu'elle est, elle –, ben les appellations sont pas* [pas continué]*. Fin si, ce sont les mêmes mais ils englobent, dans les types de phrases, affirmatives et négatives, ce qui, chez nous, ne fait pas partie des*

> *types de phrases. Donc j'ai remodifié, j'avoue, son jeu* [… :] *j'ai adapté juste les appellations. J'ai mis la fonction "commentaire" sur le lecteur de pdf, juste pour pouvoir remettre les bonnes appellations au-dessus des siennes, celles qui me correspondent quoi. Mais le principe global de son jeu, les images, j'ai rien changé à ce niveau-là. J'ai juste changé les appellations qui convenaient pas à mon enseignement.*

La micro-action qu'elle décrit dans cet extrait – à savoir *changer les appellations* –, bien qu'elle consiste en une modification du jeu, s'inscrit dans la macro-action "reprendre" : elle est marginale et ne constitue pas une émancipation par rapport au jeu tel qu'il a été conçu par son auteur.

3.5. Une proposition d'analyse

Au sein de notre corpus d'entretiens, nous avons relevé 98 extraits où les instituteurs dépeignent des opérations qu'ils ont effectuées sur des jeux dans le but de les introduire dans leurs pratiques d'enseignement. Lors d'un premier examen de ces verbatims, deux constats se sont imposés, dans la continuité des précédents. D'une part, nos participants ont recours à une pluralité de termes, principalement des verbes, pour relater les actions qu'ils posent sur les jeux. Ainsi, l'hétérogénéité apparente des micro-actions s'explique par la provenance variable des jeux, mais aussi par la multitude de termes que les enseignants emploient pour les décrire. D'autre part, s'intéresser au sens sous-jacent aux mots qu'ils utilisent permet d'identifier différents types d'actions. Dès lors, il est possible d'éclairer la diversité des opérations effectuées, tout en conservant leur finalité respective. La première étape de notre analyse a ainsi consisté à établir une typologie des micro-actions de nos participants : nous avons distingué huit types d'opérations, que nous présentons dans la sous-section suivante. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment notre typologie permet de dégager des enchainements de types d'opérations récurrents chez nos participants, et également d'exposer des processus plus complexes. Enfin, nous nous intéresserons au passage des micro- aux macro-actions. Autrement dit, nous expliciterons comment les descriptions de petites opérations effectuées sur les jeux nous permettent d'inscrire la démarche de l'enseignant dans une dynamique de type "reprendre" ou "fabriquer".

a. La typologie des micro-actions

Nous avons nommé "matérialiser" un premier type d'opérations qui apparait dans les explications des instituteurs. Il regroupe les actions visant à "**donner à quelque chose un caractère matériel qu'il n'a pas à l'origine**" (CNRTL) **ou**, dans notre cas précis, **une nature matérielle qui puisse être manipulée par les élèves**. Il s'applique aux opérations *imprimer*, *sortir* ou *photocopier*, effectuées sur les jeux acquis sous format numérique (généralement pdf) ou issus de livres. Dans quelques cas, cette opération est la seule à être mentionnée par les enseignants : *je vais sur les*

sites anglais de l'ESL, donc les sites qui sont dédiés aux apprenants de la langue anglaise, […] *où je sais que j'ai des jeux que je peux imprimer, des petites activités* (Béatrice).

Nous qualifions un deuxième type d'opérations de "peaufiner". Les actions qu'il recouvre ont en commun d'"**apporter un soin minutieux** […] **à la finition de quelque chose**" (CNRTL). Il s'agit, par exemple, de *plastifier* un jeu. Il est ainsi généralement complémentaire au premier : *le blog de* Monsieur Mathieu*,* […] *j'ai vraiment envie d'utiliser tout ce qu'il propose, il suffit de les imprimer* [ndlr : les jeux] *et de les plastifier* (Béatrice). Ce type d'opérations reprend aussi des micro-actions comme *arrondir les coins* des cartes – *puisque, le plastique pointu, ça fait mal* (Ivan) – ou leur *mettre des fonds* – car *on voit à travers* (Fanny).

Un troisième type d'opérations, dénommé "construire", renvoie aux actions qui consistent à "**réaliser** […] selon un plan déterminé**" ou** "**assembler des éléments selon un plan**" (CNRTL). Il concerne des opérations comme *(dé)couper* et *rogner* (des cartes, un plateau, etc.), ou encore *coller des morceaux* ou en *replier*. Antoine, par exemple, les a énoncées dans l'extrait suivant : *la course de voitures,* […] *le plateau,* […] *je l'ai imprimé* [… ,] *j'ai fait trois feuilles A4 plastifiées, j'ai coupé le plastique, j'ai collé les trois morceaux, j'ai replié, et puis voilà.* En témoigne ce verbatim, dans une série d'extraits concernant des jeux imprimés, ce type d'opérations intervient consécutivement après les deux précédemment présentés. Par ailleurs, même les jeux non analogiques peuvent faire l'objet de micro-actions de type "construire". Par exemple, Carole et Hugo nous ont tous deux expliqué utiliser le créateur d'exercices *LearningApps*, dont les contenus interactifs sont créés à partir de divers canevas, plus ou moins modulables.

Le quatrième type d'opérations que nous avons répertorié a pour but de "rendre [le jeu] complet" en vue de le mobiliser en classe. Les actions des instituteurs consistant à **combler** "**ce qui manque**" (CNRTL), nous le nommons "compléter". Ces micro-actions sont typiquement effectuées par les enseignants qui intègrent à leurs pratiques d'enseignement des jeux de plateau téléchargés en ligne. Par exemple, Fanny, qui acquiert la majorité des jeux qu'elle propose sur la plateforme *Mieux Enseigner*, nous a déclaré : *j'ai un fichier* Word *avec un tableau où je mets* […]*, pour les jeux,* […] *le matériel éventuel à rajouter pour pouvoir* [les] *utiliser* [… :] *en général c'est les dés et les pions qui manquent*.

Un cinquième type d'opérations, dénommé "modifier", regroupe les actions qui ont en commun de "**changer certains traits, éléments** […] **de quelque chose sans en altérer la nature ou l'essence**" (CNRTL). Il s'applique, par exemple, aux micro-actions *changer les appellations grammaticales* ou *changer les dollars en euros* que Fanny effectue sur certains pdf de jeux canadiens. Les propos de cette dernière démontrent que cette étape fait partie intégrante de sa démarche. Dans l'extrait suivant, elle évoque le cas de figure où il y a *une promo sur* Mieux

Enseigner : *j'en ai 4-5* [ndlr : des jeux] *qui débarquent* […] *dans mon dossier "Téléchargements". De là, je regarde si je dois les modifier, donc par rapport à la monnaie ou aux termes grammaticaux utilisés. Puis, je les mets sur ma clé usb pour les sortir à l'école, pour les imprimer.* Dans le cas d'un jeu de société édité, il s'agit par exemple de *modifier le dé* : quand Dominique a proposé à ses élèves une vieille édition d'un jeu de l'oie (O35), elle a remplacé un dé classique par un dé de jeu de rôle, allant de 1 à 8, *pour qu'ils puissent aller plus loin que 6*.

Le sixième type d'opérations, que nous qualifions de "transformer", consiste à "**donner une autre forme**" **ou** "**un aspect différent à [quelque chose]**" (CNRTL). Contrairement aux actions de type "modifier", celles ciblées ici peuvent donc altérer la nature ou l'essence de l'objet sur lesquelles elles portent. Ce type d'opérations regroupe des micro-actions telles que *changer les pdf en Word* – Gwen a pour habitude de le faire avant de *retravailler* le fichier d'un jeu – ou, à l'inverse, *convertir des fichiers Word en pdf* – dans le cas de Béatrice, pour les *utiliser sur Smart Notebook*, le logiciel qu'elle emploie avec le TBI qu'elle a reçu en fin d'année scolaire. Outre la conversion de fichiers, ce type d'opérations reprend des micro-actions qui visent, plus généralement, à présenter un élément ludique sur un support de nature différente. Par exemple, voici comment Eliane a procédé concernant *Logikville* (O36) : *comment je l'ai adapté ? Ben sur le tableau interactif* […] *j'ai pris les cartes* […] *pour les remettre sur l'ordinateur.* […] *Avec le TBI,* […] *on a une feuille quadrillée,* […] *c'est assez facile comme utilisation.* Ainsi, elle a reproduit les cartes "Enigme" du jeu édité sur *ActivInspire*, un logiciel de création de leçons destinées à être projetées sur TBI. Elle a effectué la même opération par rapport aux maisons en plastique présentes dans la boite de jeu, puisqu'elle a proposé aux enfants de placer leurs pions sur une fiche papier, *créée sur l'ordinateur* de la même manière, représentant schématiquement trois maisons, c'est-à-dire trois carrés accolés surmontés chacun par un triangle. Ces opérations lui ont permis de faire jouer ses élèves dans une configuration collective inédite, qu'elle estime plus *gaie*.

Nous avons appelé un septième type d'opérations "ajouter", dans le sens d'"**apporter un élément nouveau, complémentaire ou supplémentaire**" (CNRTL) – autrement dit, non initialement prévu par le(s) auteur(s) du jeu, ce qui est le cas des éléments apportés dans le cadre de micro-actions de type "compléter". En guise d'illustration, prenons l'exemple de *Minecraft* (O71). Nous l'avons déjà mentionné, la phase de construction dans le jeu vidéo est précédée par une phase de documentation : à partir d'un texte et d'images, accessibles sur tablette via un QR code, les élèves répondent à un questionnaire papier afin de définir, parmi les matériaux mis à disposition dans l'inventaire du jeu, ceux qu'ils vont mobiliser pour construire une habitation, ainsi que le plan de celle-ci, autrement dit sa superficie en blocs dans le jeu. L'initiative d'Hugo – proposer une compréhension à la lecture afin de cadrer la phase de jeu – consiste en une succession d'opérations de type "ajouter" (des éléments textuels, des questions, etc.), effectuées dans une optique complémentaire à la mobilisation du jeu : *dans ce projet-là* [ndlr : "maisons du monde"],

on partait de plans, de formes géométriques, de volumes. […Il y avait aussi] *le côté lecture, parce que j'y ai associé les questionnaires avec* Wooclap*, des questions, de la recherche documentaire.* Soulignons que si, comme pour *Minecraft* (O71), les ajouts peuvent être extrinsèques au jeu, ils peuvent aussi y être intrinsèques, nous l'exemplifierons dans les pages qui suivent.

Enfin, le huitième type d'opérations répertorié, à savoir "supprimer", vise à "**éliminer [quelque chose], de façon définitive ou non**" (CNRTL). Nous attirons l'attention sur le caractère possiblement momentané de ce type de micro-actions. Dans notre cas précis, il s'explique généralement par l'intention de l'enseignant d'écarter temporairement une matière non abordée avec les enfants. Le discours d'Ivan, à propos d'un jeu de cartes sur la conjugaison, en est une illustration : *je me dis "il y a 60 cartes avec plein de temps différents sauf que, ce temps-là, on l'a pas vu, ce temps-là, on l'a pas vu", ben je les enlève.* […] *Et au fur et à mesure – j'ai un paquet avec six temps différents –, dès qu'on voit un en plus, je le rajoute. Et je trie les verbes en fonction de : "ces verbes-là, du deuxième groupe, on les a bien travaillés, maintenant on peut les mettre, ou pas".* Signalons que, si la micro-action effectuée varie de par la nature du support, sa démarche est similaire par rapport à la plateforme *Wazzou* (O73) : *au fur et à mesure, je débloque les zones, en fonction de la matière qu'on a vue*. Par ailleurs, pour son activité "Petit oiseau, peut-on traverser la forêt ?" (R9), Carole a *utilisé*, parmi les différents supports du jeu *Wingspan*, *des cartes représentant des oiseaux de nos régions*, desquelles elle a *enlevé la partie en rapport avec le jeu de société.* La suppression est donc ici définitive et marque sa volonté de s'affranchir du jeu édité.

b. L'application de la typologie

Nous venons de présenter les différents types d'opérations identifiés lors de la première étape de notre analyse. Dans un souci d'intelligibilité, en voici un tableau récapitulatif :

Type d'opérations	Finalité
Matérialiser	Donner un caractère matériel ou une nature matérielle manipulable
Peaufiner	Soigner la finition
Construire	Réaliser ou assembler des éléments selon un plan
Compléter	Apporter un élément manquant mais prévu pour pouvoir jouer
Modifier	Changer un élément sans en altérer la nature ou l'essence
Transformer	Donner une autre forme ou un aspect différent
Ajouter	Apporter un élément nouveau, complémentaire ou supplémentaire
Supprimer	Éliminer, définitivement ou non, un élément

Figure 28 – Tableau récapitulatif des huit types d'opérations effectués sur les jeux

Revenons maintenant sur la deuxième étape de notre analyse, qui a consisté à appliquer cette typologie. Reconsidérer les extraits à l'aune de celle-ci nous a permis de dépasser l'hétérogénéité apparente des micro-actions en formulant la ou les opération(s) décrite(s) dans chaque verbatim en type(s) d'opérations, en fonction de leur finalité.

Il ressort de notre analyse que les micro-actions de type "matérialiser" et "peaufiner" sont évoquées par la majorité de nos participants. Nous pouvons expliquer la nécessité de la matérialisation par leur attrait pour les jeux téléchargeables en ligne ou présentés dans des livres (cf. *supra*, les sous-sections "les sites (non) payants", "les réseaux sociaux" et "les livres"). Les micro-actions de type "peaufiner", elles, ont majoritairement trait à la plastification : la plupart des enseignants souhaitent rendre leurs jeux *durables*. Dans les extraits décrivant un enchainement d'opérations, ces deux types de micro-actions sont souvent consécutifs. En outre, seuls ou en enfilade, ils sont suivis à plusieurs reprises de micro-actions de type "construire". Le recoupement des extraits fait ainsi émerger un enchainement récurrent chez nos participants :

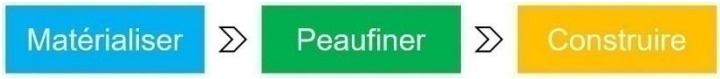


Figure 29 – Premier enchainement récurrent de types d'opérations

Cette démarche est caractéristique de l'introduction de jeux analogiques, faits manuellement et dont le format est de type "cartes", fréquents sur notre terrain (cf. *supra*, la sous-section "les contenants des activités observées"). Concernant la démarche d'introduction de jeux similaires mais de type "plateau", également prisés par les enseignants, l'examen des verbatims nous permet de l'exprimer de la manière suivante :



Figure 30 – Deuxième enchainement récurrent de types d'opérations

En effet, dans ce cas précis, les dires de nos participants révèlent qu'ils incluent eux-mêmes aux jeux le matériel indispensable pour pouvoir jouer, à savoir généralement un dé ou des pions.

Par ailleurs, dans quelques extraits, une ou plusieurs micro-opération(s) de type "modifier" précède(nt) la matérialisation des jeux. C'est notamment récurrent dans les verbatims issus de nos entretiens avec Fanny. Pour rappel, celles-ci marquent son désir d'adapter des jeux canadiens acquis via la plateforme *Mieux Enseigner* à ses pratiques d'enseignement – en *changeant les appellations qui ne conviennent pas* – ou à la réalité belge – en *changeant les dollars en euros*. Puisque Fanny a pour habitude d'utiliser *la fonction "commentaire" sur le lecteur de pdf*, elle modifie directement les fichiers qu'elle a téléchargés. Les propos de Gwen, quant à

eux, mettent en évidence une autre routine : celle de *transformer les pdf en Word*, notamment ceux qu'elle s'est procurés sur la plateforme anglophone *Teachers Pay Teachers*, avant de les modifier pour les mettre en relation avec sa matière. Leurs explications nous permettent de formuler comme suit la démarche d'un enseignant qui intègre à ses pratiques d'enseignement un jeu téléchargé en ligne et modifié par ses soins[107] :



Figure 31 – Troisième enchainement récurrent de types d'opérations

Signalons que, dans le cas de jeux édités ou proposés sur un support numérique, des micro-opérations de type "modifier" ou "transformer" peuvent résumer la démarche effectuée par l'enseignant. Revenons sur deux exemples précédemment évoqués : l'introduction d'une vieille édition d'un jeu de l'oie (O35) dans les pratiques d'enseignement de Dominique passe par une micro-action de type "modifier" (portant sur le dé) ; lorsque Béatrice a proposé à ses élèves diverses activités ludiques sur son TBI, elle a mobilisé des fichiers *déjà existants trouvés sur Internet*, leur introduction dans son enseignement consiste ainsi en une micro-action de type "transformer" (de Word à pdf) pour pouvoir les *utiliser sur Smart Notebook*. Nous avons posé le même constat concernant les micro-opérations de type "ajouter" et "supprimer". À titre illustratif, repensons à Hugo qui *associe* une série d'éléments (un texte ponctué d'images, un questionnaire, etc.) au jeu vidéo *Minecraft* (O71) pour cadrer la phase de construction en son sein, et à Ivan qui intègre progressivement la plateforme *Wazzou* (O73) à son enseignement en *débloquant* l'accès de ses élèves à ses différentes zones en cours d'année scolaire.

Enfin, notre analyse met en évidence que les micro-opérations de type "modifier", "ajouter" et "supprimer", lorsqu'elles surviennent au sein d'un enchainement de types d'opérations, sont caractéristiques de processus d'introduction de jeux plus complexes, dont la formulation doit être envisagée au cas par cas. Autrement dit, ces processus ne peuvent faire l'objet d'une synthétisation comme nous avons pu le faire précédemment. Outre la variété des enchainements de types d'opérations, nous pouvons expliquer leur complexité par le fait que ces trois types de micro-actions portent sur des éléments matériels mais aussi immatériels (les règles, les mécaniques, l'univers, etc.) des jeux. Il convient dès lors de les distinguer (par un "M" et un "I") dans l'expression des démarches effectuées par nos participants. Pour clarifier nos propos, reprenons l'activité "Petit oiseau, peut-on traverser la forêt ?" (R9). Sur base de l'explication de Carole (cf. *supra*), nous pouvons exprimer sa démarche comme suit :

[107] Les parenthèses soulignent que certaines micro-actions ne sont pas systématiques : il n'est pas nécessaire de "transformer", ou convertir, un fichier pdf pour le modifier, et les micro-actions de type "compléter" ne sont requises que dans certains cas de figure, typiquement lorsqu'il s'agit de jeux de plateau.



Figure 32 – Processus d'introduction de "Petit oiseau, peut-on traverser la forêt ?" (R9)

En effet, ses dires démontrent que les premières micro-actions qu'elle a posées sur *Wingspan* sont de type "supprimer" : elle a éliminé les différents supports présents dans la boite de jeu, à l'exception des cartes "Oiseau", et plus précisément de celles *représentant des oiseaux de nos régions*. Pour pouvoir disposer de ces dernières, elle les a ensuite *scannées*. Au regard de notre typologie, cette micro-action est de type "transformer", puisqu'elle vise à leur donner un aspect différent de l'originel. Puis, elle les a *mises dans Word* afin d'*insérer des formes blanches* sur les cartes ou de les *rogner*, dans le but d'*enlever la partie en rapport avec le jeu de société*. Cette micro-action, de type "supprimer", s'applique dès lors aux éléments matériels et immatériels du jeu. Enfin, l'aspect visuel des cartes nous a permis de constater qu'elle les avait plastifiées (micro-action de type "peaufiner") avant de les découper (micro-action de type "construire"). Dans un second temps, afin d'intégrer ces cartes à une activité, elle leur a adjoint les règles d'un autre jeu : *Petit poisson rouge*. Si ses propos indiquent qu'elle en a modifié le vocabulaire pour l'adapter aux cartes – le poisson est devenu un oiseau, la mer une forêt, le nombre d'œufs pondus une condition pour pouvoir la traverser, etc. –, ils confirment qu'elle a conservé les règles à l'identique. La figure ci-dessus retrace donc le processus par lequel Carole a combiné un des supports physiques d'un jeu édité, mais dépourvu de référence à celui-ci, avec les règles d'un jeu oral qu'elle connaissait, pour proposer une activité ornithologique inédite à ses élèves.

Afin d'illustrer quelques processus d'introduction plus complexes, prenons trois autres exemples : le "jeu des fleurs" (R10) d'Eliane, le "jeu de rôle" (O72) d'Ivan et le jeu de plateau "Combasumo" (R11) de Fanny.

Le jeu des fleurs

Durant un entretien, Eliane nous a présenté son "jeu des fleurs" (R10), un jeu de plateau (en base 5), qu'elle a *créé par imitation du jeu de l'aéroport*, ou *Jeu des avions* (en base 3). Voici comment elle a procédé :

Le jeu de l'aéroport, c'est un jeu qui est réellement fait. […] *En fait, c'est : j'ai trois passagers, je gagne un avion, j'ai trois avions, je gagne un aéroport. Et j'ai dit "ben faisons la même chose pour la base 5, avec les pétales" – parce qu'ils proposent souvent, en maths, de faire base 5 avant base 10. Et donc, j'ai fait celui-là* [ndlr : le jeu des fleurs] *sur base des règles du jeu de l'aéroport.* […] *J'ai mis des pétales et des fleurs, un peu comme ça sur mon plateau de jeu, de manière aléatoire quoi. Je trouvais que c'était bien d'avoir : une fois, on monte, on descend, dans les tuyaux – parce que, l'autre jeu* [ndlr : le jeu de l'aéroport]*, on tourne en rond, mais là, je trouvais que c'était bien qu'on redescende, qu'on remonte.* […] *Et donc, le but* [du jeu de l'aéroport]*, c'est d'avoir le plus d'aéroports possible. Moi, sur le mien, c'est d'avoir le plus de bouquets de fleurs possible. Et alors, j'ai des petites étiquettes* [ndlr : ou des cases] *avec juste des pétales, juste des fleurs et juste des bouquets de fleurs. Et j'ai quand même essayé qu'il y ait des fleurs à cinq pétales et des bouquets à cinq fleurs, puisque je veux la base 5, que ce soit logique dans sa totalité.*

Dès lors, suivant notre typologie, nous pouvons formuler sa démarche comme suit :



Figure 33 – Processus d'introduction du "jeu des fleurs" (R10)

En effet, son explication permet de comprendre que, du jeu de l'aéroport, elle n'a conservé que les règles, qu'elle a modifiées pour l'adapter en base 5 et dans une thématique florale. Elle en a donc supprimé la matérialité existante pour ajouter les éléments qu'elle désirait apporter, c'est-à-dire un plateau avec des échelles et des tuyaux faisant avancer ou reculer – elle l'a *trouvé comme ça, vierge*, sur Internet – et des dessins – d'un pétale, d'une fleur à cinq pétales et d'un bouquet à cinq fleurs – qu'elle a *collé dessus*. Par la suite, l'aspect visuel du jeu nous a permis de le constater, elle l'a imprimé (micro-action de type "matérialiser"), plastifié (micro-action de type "peaufiner") et complété par un dé et des pions avant de le donner à ses élèves.

Le jeu de rôle

Revenons maintenant sur les quêtes du "jeu de rôle" (O72) qu'Ivan propose à ses élèves en projetant sur son TBI la carte du monde tirée du jeu vidéo *World of Warcraft*[108]. En entretien, nous avons abordé avec lui la manière dont il a pensé ses quêtes. Pour rappel, celles-ci consistent chacune en une feuille d'exercices recto-verso présentant deux encarts relatifs au jeu de rôle, un

[108] *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment, 2004) est un jeu de rôle en ligne massivement multijoueur, ou un MMORPG (acronyme anglais), qui se déroule dans un univers médiéval-fantastique.

en haut du recto (la quête) et un en bas du verso (le résultat de la quête). Voici comment il procède pour ce projet : *tu as la feuille avec tout ce canevas, ce squelette qui est toujours le même à chaque quête. Donc c'est toujours la même écriture, la même manière de présenter les choses, comme ça,* […] *ils* [ndlr : les élèves] *savent que, à ce moment-là, c'est une quête du jeu de rôle.* Et concernant plus précisément le contenu des deux encarts, voici ce qu'il nous a confié :

> *- Au début, ils ont toujours un texte qui explique la quête, ce qu'ils vont devoir faire, quel est l'objectif, le pourquoi, le comment et le quoi, le monstre qu'ils vont devoir battre, tuer, chasser, ou alors le manoir qu'ils vont devoir libérer, fin voilà, une image* [ndlr : de *Donjons & Dragons*[109]] *qui reprend l'objectif de leur quête, des points de vie du monstre s'ils doivent chasser un monstre, et les points de vie représentent les exercices où ils ont eu plus de difficultés ou plus de facilités.* […] - Tu parles bien du premier encart, en haut du recto ? [Il acquiesce.] - *Et puis, après, il y a tous les exercices en recto-verso. Et à la fin du verso, il y a un grand cadre avec le pourcentage de réussite. Donc ils ont autant de bonnes réponses sur autant* [… ,] *on fait le calcul pour mettre ça en pourcentage, et le pourcentage fait qu'ils ont ce qu'on appelle, en jeu de rôle, une réussite critique, une réussite, un échec ou un échec critique – la réussite critique, c'est quand ils ont réussi quelque chose vraiment haut la main, à ce moment-là, ils ont une réussite et, en plus de ça, ils ont un objet bonus. Et en fonction de leur réussite ou de leur échec, il y a toujours un petit texte qui explique pourquoi ils ont réussi et ce qu'ils ont raté, mais c'est mis de manière scénarisée. Donc, si le but était de devoir aller chasser du gobelin dans une grotte – parce qu'un fermier est toujours embêté et que, du coup, il n'arrive plus à vivre et va devoir déménager –, si l'enfant a super bien réussi, je fais "tu es rentré discrètement dans la grotte, tu as réussi à te débarrasser de tous les gobelins sans te faire voir, sans avoir une seule égratignure, bravo à toi". Si c'est une simple réussite : "tu as essayé de rentrer de manière furtive, tu as réussi à te débarrasser d'un ou deux gobelins mais, après, ils ont repéré que tu étais là et, lors d'un grand combat, tu as réussi". Ou alors, quand ils ratent, c'est : "tu as voulu aller vers la grotte des gobelins mais tu t'es perdu en chemin et tu ne l'as jamais trouvée"* […ou] *"tu as essayé de te battre mais ton adversaire était plus fort que toi, heureusement, le paysan t'a retrouvé et t'a soigné mais, du coup, la quête n'est pas réussie, retente ta chance". Voilà, c'est toujours mis de manière encourageante : "c'est pas grave, tu as fait de ton mieux, tu peux réessayer".*

À partir de ses explications et de ce que nous avons observé dans sa classe, nous pouvons représenter sa démarche de la manière suivante :

[109] Les images qu'Ivan utilise pour illustrer ses quêtes sont tirées de *Donjons & Dragons* (TSR Inc., 1974). Ce jeu de rôle sur table, qui fait partie des premiers du genre, se déroule également dans un univers médiéval-fantastique.



Figure 34 – Processus d'introduction du "jeu de rôle" (O72)

En effet, pour son projet, Ivan s'est appuyé sur les univers du jeu vidéo *World of Warcraft* et du jeu de rôle *Donjons & Dragons*. Il n'en a toutefois conservé que quelques éléments : la carte du monde du premier, qu'il projette sous forme d'image sur son TBI (micro-action de type "transformer"), et les illustrations des cartes du second, qu'il a extraites pour pouvoir les insérer dans les encarts de quêtes (micro-action de type "transformer" également). Par ailleurs, pour élaborer les quêtes et leur résultat, ou les deux encarts au recto et au verso des feuilles, il s'est inspiré du jeu de rôle papier : il en a repris les codes (l'immersion dans un univers fictionnel, l'incarnation d'un personnage qui se voit attribuer une mission, etc.) et le vocabulaire (les points de vie, la réussite ou l'échec critique, etc.), qu'il a adaptés au contexte scolaire et à l'âge de ses élèves (micro-action de type "modifier"). Ainsi, en mêlant ses expériences en tant qu'enseignant, d'une part, et de rôliste, d'autre part, il a *créé un canevas et des scénarios* (micro-action de type "ajouter"), qu'il imprime (ou "matérialise") sur des feuilles A4.

Combasumo

Enfin, il est intéressant de présenter la démarche que Fanny a mise en œuvre pour réaliser son propre jeu de plateau sur la thématique des sumos : "Combasumo" (R11). Lors d'un entretien, elle a commencé par nous expliquer d'où l'idée lui était venue :

> *En fait, pour la fancy-fair, on louait des costumes de sumos. Et c'était justement ma collègue et moi qui nous occupions de ce stand-là. Et, en parallèle, on allait bientôt commencer la partie masses dans notre cours de grandeurs. Et du coup, à un moment – bon, là, ça va pas t'aider* [elle a un sourire dans la voix] *–, ça a fait "pouf" dans ma tête et je me suis dit "ah ben les deux ont un lien, ce serait intéressant que j'essaye de mettre les deux en musique". Et en plus, on avait prévu, pour le stand de notre fancy-fair, de faire des petits diplômes pour le gagnant du combat, à chaque fois, tu vois, comme petite récompense. Du coup, ça m'amusait de chercher un petit peu, au niveau visuel, ce que ça*

pouvait donner comme diplôme dans l'univers des sumos. Et donc, j'ai cherché des images, de base, pour faire mes petits diplômes, et puis, ben en trouvant des trucs sympas, je me suis dit "ah bah oui, dans un jeu, ça pourrait être cool".

Elle a ensuite eu la réflexion suivante :

Pour créer le jeu, j'ai réfléchi un peu à l'univers […]*, à ce que, moi, ça m'inspirait. Je voyais l'idée de combat, de masse, du fait que, quand tu es plus lourd, tu as un avantage. Et donc, je voulais un peu mettre tout ça dans mon jeu. Et je me suis demandée aussi ce que, moi, je voulais travailler au niveau des masses – parce que c'est bien de faire un jeu mais il faut quand même qu'il y ait un certain but. Donc, je me suis dit que, ce qui m'intéressait de travailler dans les masses, c'était la transformation, donc pouvoir transformer des centigrammes en kilogrammes, des choses comme ça. Ce qui m'intéressait aussi, c'était la comparaison, quand c'était pas dans les mêmes unités.*

Pour concrétiser son projet, voici, en condensé, la manière dont elle a procédé :

J'ai réfléchi au type de jeu que je voulais faire et je me suis dit que, comme je voulais travailler deux compétences différentes, donc la comparaison et la transformation, je ne pouvais pas mettre ça dans un jeu style jeu de cartes […] *: il m'aurait fallu deux règles différentes, ou deux jeux différents. Donc, j'ai trouvé que, le plus simple, c'était de faire un jeu de plateau, ce que j'ai fait* [elle ouvre un fichier pdf et montre le plateau du jeu]. […] *Sur le plateau, ils peuvent démarrer d'où ils veulent et aller dans tous les sens* […]*, c'est une idée un peu copiée du* Trivial Pursuit*.* […] *Et je me suis dit que, pour que le combat soit sympa, il fallait, à ce moment-là, qu'ils puissent vraiment combattre, entre guillemets, donc qu'ils puissent affronter un autre joueur. Donc, dans la partie combat, celle-là* [elle montre une planche de cartes nommées "Bataille de masse"]*, les joueurs ont plusieurs cartes et, quand ils tombent sur la case* [du plateau] *avec le petit sumo qui est prêt à la bataille, ils doivent choisir un autre joueur et le mettre en combat. Et donc, chacun doit choisir la carte qu'il estime la plus efficace et puis s'affronter sur la mécanique, à ce moment-là, d'une bataille, simplement quoi. Après, je me suis dit que, pour la partie transformation et comparaison, ben le faire en défiant un autre, c'était plus compliqué. Donc, ici* [elle montre une planche de cartes "Transformation" reprenant des énoncés de type "1305 G = … HG"]*, j'ai décidé simplement de faire des cartes où, si tu donnes la bonne réponse, tu as le point.* […] *Et il y avait une dernière partie dans mon jeu* [elle montre une planche de cartes "La plus lourde ?"] [… :] *il fallait comparer les deux mesures que j'avais données et trouver quelle était la plus lourde.* […] *Ils avaient 20 secondes pour donner la masse la plus lourde, pour mettre un peu de rythme aussi dans le jeu. Donc, quand il y en avait un qui arrivait sur la case* [du plateau] *avec le gong, il y en a un autre*

qui prenait le chronomètre. […] *Et il y avait des scores différents* [elle montre les règles du jeu] *: les transformations, c'était un point, la bataille, c'était un point et le gong, c'était deux points.* […] *À la fin de la partie, c'est le joueur qui a le plus de points qui remporte le jeu.*

Sur base de ses explications, sa démarche peut être exprimée comme suit :

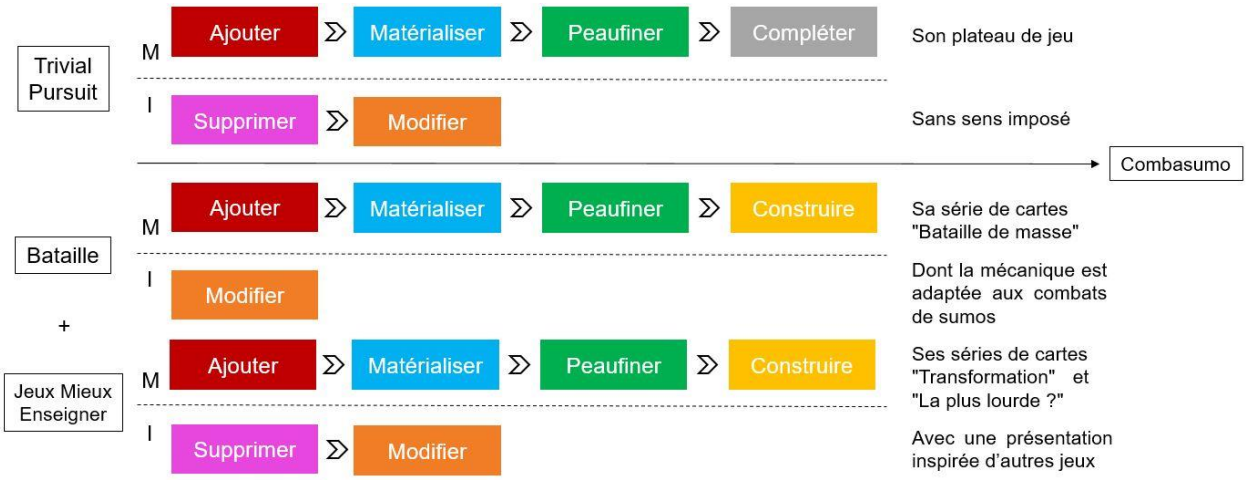


Figure 35 – Processus d'introduction de "Combasumo" (R11)

En effet, d'abord, elle a réalisé le plateau de son jeu en ayant en tête celui du *Trivial Pursuit.* Il s'agit donc d'un élément nouveau créé par ses soins (micro-action de type "ajouter") – qu'elle nous a confié, comme à son habitude, avoir imprimé (ou "matérialisé"), plastifié (ou "peaufiné") et complété par des pions, un dé et un chronomètre avant de le donner à ses élèves – dont les règles recoupent partiellement celles du jeu édité. De fait, les enfants *peuvent aller dans tous les sens* et, suivant le résultat obtenu au lancer du dé, ils tombent sur une case qui renvoie à un certain type de questions. Toutefois, ils *peuvent démarrer d'où ils veulent* et *le but n'est pas d'arriver à un point spécial du plateau*. Si ces deux éléments relèvent du souci pratico-pratique de Fanny[110], ils démontrent aussi qu'elle n'a pas repris l'ensemble des règles du *Trivial Pursuit*. Ainsi, les micro-actions qu'elle a effectuées par rapport à ces dernières sont de types "supprimer" et "modifier". Par ailleurs, elle a également réalisé elle-même les cartes adjointes au plateau. Ses micro-actions sont donc similaires à celles qu'elle a effectuées pour celui-ci, si ce n'est qu'elle a dû découper (ou "construire") les cartes après les avoir imprimées et plastifiées. Et concernant les caractéristiques des différentes séries de cartes, d'une part, elle a repris la mécanique de la bataille en l'adaptant aux combats de sumos (micro-action de type "modifier") et, d'autre part, elle s'est inspirée de certaines questions posées dans les jeux qu'elle a acquis via la plateforme *Mieux*

[110] Elle n'a pas prévu de case "départ" sur son plateau puisque, comme elle comptait l'imprimer en A4, la taille des cases n'aurait pas permis que les tous pions y soient rassemblés, ni de case "arrivée" car, de cette façon, il est toujours possible de désigner un gagnant à la fin du temps imparti pour l'atelier, ce en comptabilisant les points obtenus en cours de partie par chaque joueur.

Enseigner (micro-action de types "supprimer" et "modifier"). À propos de ce dernier point, voici ce qu'elle a déclaré lors de notre échange au sujet de ses potentielles sources d'inspiration pour les cartes "Transformation" et "La plus lourde ?" :

> - Donc tu as adapté la mécanique de la bataille pour une série de cartes mais, pour les deux autres, est-ce que tu t'es inspirée de jeux que tu avais déjà vus ? Je veux dire par rapport au fait de présenter les questions sous ces formes-là, parce qu'on peut pas spécialement parler de mécaniques. - *Non non, c'est pas vraiment une mécanique. Oui, je dirais que oui, mais pas de jeux du commerce alors. Je pense que c'est des jeux* Mieux Enseigner *que j'avais déjà, qui présentaient les cartes comme ça, bêtement.* - Avec des types de questions similaires ? - *Oui parce que,* […] *dans les jeux de grandeurs, c'est quelque chose qui revient assez souvent. Je saurais pas te dire "oui, je me suis inspirée de tels jeux", mais ça sort certainement pas de mon petit esprit.*

Une potentielle évolution des processus suite aux retours des élèves

Il est intéressant de signaler que, lorsque nos participants s'impliquent fortement dans un processus d'introduction – comme c'est le cas pour les processus plus complexes que nous venons de présenter –, ils sont encore plus vigilants par rapport à ce que leurs élèves pensent des jeux. Ces propos, tenus par Fanny au sujet de "Combasumo" (R11), en témoignent : *c'est beaucoup plus stressant, du coup. Fin, ça m'a pas empêchée de dormir mais, le jour où j'ai proposé le jeu à mes élèves, j'étais beaucoup plus à l'affût de leurs réactions, de voir si ça leur convenait, si ça leur plaisait, etc.* […] *C'était un peu mon bébé que je présentais.*

En outre, plus que pour les jeux conçus par des tiers, ils sont preneurs des retours de leurs élèves. Fanny, par exemple, nous a également expliqué : *quand c'est moi qui les fais* [ndlr : les jeux]*, je leur demande ce qu'ils en ont pensé pour pouvoir les ajuster éventuellement l'année suivante. Que, quand je les trouve en ligne, forcément, la marge de modification est moins grande, donc j'ai pas toujours l'occasion de leur demander ce qu'ils en pensent vu que je saurais pas spécialement faire les modifications qu'ils me proposent.* Ainsi, elle envisage les remarques de ses élèves comme une opportunité d'améliorer ses propres jeux. Un échange avec Ivan démontre qu'il est dans une optique similaire par rapport à son "jeu de rôle" (O72) :

> *- Je leur ai dit, à la toute première* [quête]*, quand on a démarré, que c'était en construction, que rien n'était encore défini, complètement coincé, figé, que c'était en évolution, qu'eux étaient nos testeurs, à mon collègue et moi.* […] - Et comme ils sont au courant que c'est en construction, comme tu dis, est-ce que tu leur as demandé leur avis sur la manière dont tu as pensé le jeu de rôle ? - *C'est quelque chose que j'ai déjà*

fait plusieurs fois avec eux, et que je compte refaire, pour vraiment avoir un bilan à la fin de l'année – un bilan complet de tout ce qu'ils ont pu vivre, de tout ce qui est à améliorer, de tout ce qui est à retravailler.

Concernant "le jeu de rôle" (O72) et "Combasumo" (R11), les élèves d'Ivan et Fanny leur ont d'ailleurs fait des commentaires qui ont retenu leur attention. En effet, Ivan nous a confié : *j'ai eu 2-3 petites choses à changer. Un enfant a dit "oui, ce qui serait bien, ça serait d'avoir plus de classes de personnages, ou un métier qu'on peut choisir" – parce qu'il y en a une qui aimerait être dragonnière, ou ce genre de chose –, ben là, du coup, c'est toutes des possibilités que, avec mon collègue, on est en train de construire pour l'année prochaine.* Fanny, quant à elle, compte modifier son jeu, et plus précisément la règle de la bataille :

Ce que j'avais prévu, dans la règle initiale, c'était que les enfants avaient, je sais plus, 4 ou 5 cartes par joueur, et puis, qu'au moment de la bataille, ils pouvaient choisir la carte qu'ils voulaient, affronter l'autre joueur, celui qui gagnait mettait des points sur sa carte de points, et puis on rangeait les cartes chacun dans sa pile. Et les élèves qui l'avaient testé m'ont reproché, du coup, qu'une fois qu'on avait identifié celui qui avait la carte la plus forte, ben lui, d'office, on l'affrontait plus parce que, sinon, on perdait. Et quand c'était lui qui était en combat, ben on savait d'office qu'on avait perdu. Donc, il faudra que je change la règle en faisant soit piocher au moment du combat – mais alors, il y a pas cet esprit de stratégie du choix de la carte –, soit, une fois qu'elle a été mise en combat, la remettre dans la pile. […] *Mais c'était cool que les enfants puissent me le verbaliser pour que je puisse, moi, changer après coup.*

Ces deux exemples nous permettent de souligner que les processus que nous avons présentés – et principalement les plus complexes – peuvent évoluer avec le temps, notamment si les enseignants prennent en compte les retours de leurs élèves pour perfectionner leurs jeux.

c. Le passage des micro- aux macro-actions

Pour achever notre analyse, envisageons le passage des micro- aux macro-actions, autrement dit la manière dont nous pouvons, à partir de petites opérations décrites par un enseignant, comprendre la dynamique dans laquelle s'inscrit sa démarche – tel était notre objectif lorsque nous avons considéré les actions posées sur les jeux à un fin niveau de granularité, rappelons-le.

Nous l'avons démontré, quatre types de micro-actions – à savoir "matérialiser", "peaufiner", "construire" et "compléter" – peuvent être associés à l'introduction de jeux fréquents sur notre terrain : les jeux téléchargeables en ligne et présentés dans des livres. Les extraits étudiés mettent en lumière que, dans le cadre d'un tel enchainement de types d'opérations, nos participants

agissent de manière à pouvoir disposer de jeux conçus par des tiers. Leurs démarches s'inscrivent donc dans la première dynamique que nous avions identifiée et nommée "reprendre".

En outre, notre analyse a mis en évidence que les types de micro-actions "modifier" et "transformer" peuvent constituer des étapes préalables à la matérialisation de jeux ou, dans le cas de jeux édités ou numériques, peuvent résumer les micro-actions posées en vue d'une introduction dans les pratiques d'enseignement. Il en est de même pour les opérations de type "ajouter" et "supprimer". Dans ces différents cas de figure, nos participants s'approprient, de manière active et critique, des jeux en vue de les introduire dans leur enseignement. Cette intention est également caractéristique de la dynamique "reprendre". Dès lors, nous en concluons que, lorsqu'un enseignant relate un enchainement de type "matérialiser > peaufiner > construire", précédé d'opérations de type "transformer" et/ou "modifier", et/ou suivi d'opérations de type "compléter", sa démarche s'inscrit dans la dynamique "reprendre". De plus, si les opérations de type "modifier", "transformer", "ajouter" et "supprimer" résument à elles seules les micro-actions effectuées par l'instituteur, sa démarche s'inscrit aussi dans la dynamique "reprendre".

Enfin, nous avons exposé que les micro-opérations de type "modifier", "ajouter" et "supprimer", lorsqu'elles surviennent au sein d'enchainements de types d'opérations, sont révélatrices de processus plus complexes. Ces derniers ont généralement pour résultat un jeu qui constitue une réalisation personnelle de l'enseignant – les quatre exemples précédemment présentés en sont l'illustration –, effectuée à partir d'une ou plusieurs matière(s) donnée(s), c'est-à-dire un ou des matériau(x) de jeux existants et/ou une ou des composante(s) immatérielle(s) (les règles, les mécaniques, l'univers, etc.) de ceux-ci. Ces éléments sont caractéristiques de la seconde dynamique. Ainsi, nous en concluons que si nous identifions des micro-opérations de type "modifier", "ajouter" et/ou "supprimer" dans le discours de l'enseignant, et que le processus aboutit à une réalisation personnelle, sa démarche s'inscrit dans la dynamique "fabriquer".

4. Les outils mobilisés

Avant de clôturer ce chapitre, nous souhaitons nous attarder plus spécifiquement sur les outils que les instituteurs mobilisent pour créer leurs propres supports, notamment dans le cadre de processus plus complexes d'introduction de jeux. En témoignent les verbatims repris précédemment, les outils varient d'un enseignant à l'autre. Ils ont toutefois un point en commun : ils sont très majoritairement numériques. En effet, mis à part Antoine qui nous a confié, en toute franchise, ne pas maitriser ces derniers – *moi, je suis au crayon-papier, même un copier-coller, ça me demande un temps fou –,* nous avons constaté qu'ils occupent une place centrale dans la phase préactive de l'enseignement de nos participants.

Dans les sous-sections suivantes, nous présentons les logiciels que les enseignants utilisent pour créer leurs supports, puis les ressources qu'ils mobilisent pour les agrémenter.

4.1. Des logiciels de la suite Microsoft Office

Nos échanges avec nos participants ont mis en évidence qu'ils utilisent des logiciels de la suite *Microsoft Office*, et *Word* principalement. Même ceux qui reconnaissent que ce dernier présente des désavantages ont tendance à le privilégier. Carole, par exemple, nous a déclaré : *j'essaye d'utiliser* PowerPoint *mais j'utilise beaucoup* Word*. Quand j'arrive pas à utiliser* PowerPoint*, je retourne dans* Word*, parce que j'ai l'habitude de travailler avec ça*. Gwen, elle, nous a expliqué :

> *Je travaille beaucoup en* Word*. J'ai essayé en* Publisher*, parce que je voulais mettre des fonds, au niveau de mes petites cartes, mais ça m'énerve, parce que je suis pas assez rapide. Donc, moi, je travaille en* Word*, tout simplement, avec des tableaux. Là, j'arrive à gérer, plus que dans* Publisher *et compagnie. C'est vrai que les cartes étaient toutes jolies, j'arrivais – fin, après x jours – à faire des cartes avec des petits bouts arrondis et un fond, pour mettre mon dessin, bon, j'y étais arrivée, mais ça m'avait pris beaucoup plus de temps. Donc, je préfère rester sur ce que je connais.*

Fanny est ainsi la seule de nos participants à utiliser un autre logiciel de la suite *Office*, à savoir *Publisher*. Selon elle : *l'avantage* […]*, par rapport à* Word*, c'est que toute ta mise en page bouge pas quand tu rajoutes un élément, parce que c'est toutes des zones différentes* […]*, des pages bien distinctes. Donc, tu as rien qui déborde,* […] *tu peux bouger les éléments d'une page à l'autre super facilement, vu que tout est dans des cases.*

Il est également intéressant de signaler, qu'en parallèle de *Word*, quelques enseignants ont recours à des créateurs de contenus interactifs en ligne. Nous l'avons déjà mentionné, Carole et Hugo utilisent *LearningApps*. Hugo a également évoqué *Canva*, *Wooclap* et *Genially*. À propos de ce dernier, il a déclaré : *comme l'outil se développe de plus en plus, ça peut être vachement chouette pour créer des jeux*. Sur ce point, il rejoint Gwen. En effet, elle a nous a confié : Genially*, c'est très à la mode. Je me suis lancée là-dedans pendant le* [premier] *confinement puisqu'on devait, via la plateforme* Klassroom*, envoyer des exercices aux enfants et* […] *je voulais rester dans ce : "Juf, c'est aussi pour s'amuser, pour jouer et tout".*

4.2. Des banques de polices d'écriture et d'illustrations

Outre les logiciels, certains de nos participants ont abordé les ressources qu'ils mobilisent pour agrémenter leurs documents. Ainsi, si Gwen et Fanny n'utilisent pas le même logiciel pour créer leurs supports, elles recourent toutes deux à une diversité de polices d'écriture pour les mettre en

forme. La première se définit comme *une fan de jolies petites polices d'écriture*, tandis que la seconde nous a déclaré : *j'ai énormément de polices sur mon pc qui sont téléchargées sur* Dafont*,* […] *j'utilise très peu des polices de base.* […] *Et parfois,* […] *pour certains jeux – donc qui sont pas de moi mais que j'aime bien –, je vais voir le nom des polices d'écriture qui sont utilisées parce que, dans les fichiers pdf, tu sais le voir.* […] *Et donc, de là, je vais en chercher d'autres.*

Par ailleurs, quelques enseignants ont leurs habitudes concernant les illustrations qu'ils insèrent dans leurs documents. Afin d'assurer une continuité pédagogique avec la collection *Onderweg !*, qu'elle a pleinement intégrée à son enseignement, Gwen adopte la démarche suivante :

> *Si je sais que les enfants ont besoin d'être en connexion avec le livre, je scanne, par exemple, la page du livre, ou je fais un print screen, et je reprends les mêmes dessins, parce qu'il y a des enfants pour lesquels c'est important : si c'est une carotte <u>en photo</u> dans le livre, eh ben ne pas mettre une carotte qui sourit – une carotte, c'est stupide comme exemple, mais tu vois ce que je veux dire –, ils ont vraiment besoin de ça.*

Elle achète aussi des banques de données, parmi lesquelles figure *Les dessins de Marianne* (*Crayaction*), réalisée par une illustratrice pédagogique belge. Cette banque de données était également, jusqu'à il y a peu, la référence de Carole. Mais depuis qu'elle est active dans des groupes d'enseignants sur *Facebook*, son approche a évolué :

> *- Avec les groupes d'ateliers auxquels j'ai participé*[111]*, j'ai découvert, aussi, tous les sites d'images libres de droits.* […] *Tu sais, c'est des questions que je me posais pas vraiment au début de ma carrière. Fin voilà, ça me tracassait pas, j'avais pas pensé à cette idée de "tu peux pas prendre". Tu vois, je me disais "ben c'est sur Internet, donc on peut l'utiliser" mais, en fait, pas forcément* [elle rit]*. Du coup, les sites d'images libres de droits, c'est quand même fort utile.* - Donc maintenant, pour tes jeux, tu vas chercher des images libres de droits *? - Oui, si je veux les partager, ben ça sera plutôt là-bas, et puis, si c'est juste pour moi et mon collègue, j'ai mon cd de Marianne* [… ,] *donc je jongle entre les deux.*

La démarche de Fanny est similaire à celle de Carole. Elle nous a expliqué : *parfois, j'en fais* [ndlr : des jeux] *avec des images dont j'ai pas spécialement tous les droits ou que j'ai achetées et que, du coup, je peux pas revendre, des choses comme ça. Donc, ben ceux-là, je les mets pas en ligne* [ndlr : sur sa boutique *Mieux Enseigner*]. *Et ceux dont j'ai les droits, si j'estime qu'ils peuvent en valoir la peine, ceux-là, je les mets en ligne.* Pour se procurer gratuitement des images libres de

[111] Nous l'évoquions précédemment, sa participation active date du premier confinement, lors duquel elle a notamment créé des fiches *Lexidata*, qu'elle a échangées avec d'autres enseignants par le biais de ce qu'elle appelle des "groupes d'ateliers".

droits, elle se rend sur le site *Freepik*, une banque de ressources graphiques et également, mais plus rarement, sur *Flaticon*, une base de données d'icônes vectorielles.

Une réflexion concernant la propriété intellectuelle

Au vu des derniers éléments abordés mais aussi, plus globalement, du contenu de ce chapitre, nous nous permettons une réflexion concernant la propriété intellectuelle. Il ressort de nos échanges avec nos participants que c'est un sujet de préoccupation pour peu d'entre eux. Les deux qui y sont les plus sensibles sont Gwen et Fanny et, à nos yeux, le fait qu'elles partagent leurs jeux à d'autres enseignants – pour rappel, dans un groupe *Facebook* consacré aux livres la collection *Onderweg !* pour la première, et via un compte *Instagram* et la plateforme *Mieux Enseigner* pour la seconde – n'y est pas étranger. L'évolution de l'approche de Carole va également en ce sens.

Il est intéressant de souligner que le souci de respecter la propriété intellectuelle n'est pas motivé par les mêmes raisons chez Gwen et Fanny. En effet, Gwen veut s'assurer *de rester un peu dans la lignée, dans la vision de l'auteure* [ndlr : de la collection *Onderweg !*]*, ce qui est important par respect pour son travail à elle.* C'est pourquoi elle la contacte régulièrement pour avoir son avis à propos des jeux qu'elle a créés. Fanny, quant à elle, se montre particulièrement consciencieuse vis-à-des des jeux qu'elle met à disposition sur sa boutique *Mieux Enseigner* afin de répondre aux exigences de la plateforme. De plus, étant elle-même sensible à la question, elle s'applique à conscientiser ses élèves : *c'est important aussi de pouvoir leur faire passer le message que, même si c'est un travail trouvé sur Internet, il y a quelqu'un qui a bossé derrière pour le faire* [… ,] *qu'ils voient que, en fait, il y a des documents, c'est parfois Madame qui les faits, mais c'est pas toujours Madame qui les faits.* C'est la raison pour laquelle elle met ses sources, ou les laisse bien visibles sur les jeux qu'elle leur propose.

Dans ce chapitre, nous avons commencé par présenter les sources où nos participants vont puiser leurs (idées de) jeux, à savoir : les sites (non) payants, les réseaux sociaux, leurs connaissances ludiques, les livres et les formations. De par leur hétérogénéité, elles peuvent être envisagées, au même titre que l'étendue des caractéristiques que les instituteurs prêtent au jeu (cf. le précédent chapitre), comme une piste d'explication de la diversité des activités que nous avons observées dans les classes de nos participants. Nous avons également abordé les critères de sélection des instituteurs, autrement dit les éléments qui les décident, ou non, à introduire des (idées de) jeux dans leur enseignement. Ils sont au nombre de cinq : le lien avec la ou les matière(s) enseignée(s), la gratuité ou le faible coût, l'accessibilité du contenu, la facilité de prise en main et l'attrait personnel. Ces critères se révèlent être complémentaires à ceux de la catégorisation que nous avons proposée pour dépasser le constat de la diversité des activités auxquelles nous avons assisté. En effet, ils mettent également en lumière les points communs des jeux proposés par nos participants, mais cette fois depuis leur perspective.

Nous nous sommes ensuite spécifiquement intéressée à ce que les enseignants font des (idées de) jeux en vue de les introduire dans leurs pratiques d'enseignement. Après avoir constaté qu'ils décrivent leurs démarches par l'intermédiaire d'une pluralité de termes, nous avons exposé les deux dynamiques que nous avons identifiées en nous attachant au sens des mots qu'ils emploient : "reprendre", c'est-à-dire s'approprier un jeu, de manière active et critique, en vue de le mobiliser en classe ; "fabriquer", c'est-à-dire réaliser un jeu à partir d'un ou plusieurs jeu(x) existant(s) et/ou de règle(s), voire mécanique(s), connue(s). Cette seule distinction présentant toutefois des limites, nous avons décidé de considérer les actions que nos participants posent sur les jeux à un niveau de granularité plus fin pour caractériser leurs démarches : nous avons envisagé les dynamiques comme des macro-actions, identifiables à partir de plus petites unités d'actions, ou micro-actions. Notre analyse d'extraits dépeignant des opérations effectuées sur des jeux a ainsi consisté en l'élaboration d'une typologie des micro-actions. Celle-ci nous a permis de dégager les enchainements de types d'opérations effectués par rapport à des jeux fréquents sur notre terrain – à savoir analogiques, faits manuellement par les enseignants et/ou les élèves et de type cartes ou jeux de plateau – et d'exposer des processus plus complexes d'introduction de jeux. Nous avons aussi démontré comment les types d'opérations effectués permettent de comprendre la dynamique dans laquelle s'inscrit une démarche.

Enfin, nous avons présenté les outils que les instituteurs mobilisent pour créer leurs propres supports, notamment dans le cadre d'une démarche s'inscrivant dans la dynamique "fabriquer". S'ils varient d'un enseignant à l'autre, ceux-ci sont très majoritairement numériques. Dès lors, bien que les classes de nos participants soient inégalement équipées en outils numériques, il apparait qu'ils occupent une place centrale dans la phase préactive de leur enseignement.

Chapitre VI : l'expérience du jeu en classe

Dans ce troisième et dernier chapitre consacré à notre terrain, nous nous intéressons à la phase interactive de l'enseignement, qui prend place durant le temps scolaire, sous trois angles : le rapport des élèves au jeu, les relations entre élèves et les relations entre enseignants et élèves. En croisant les données issues de nos observations dans les classes, de nos entretiens avec les instituteurs et des questionnaires complétés par les enfants, nous envisagerons différentes dimensions de l'expérience ludique en contexte scolaire.

1. Le rapport des élèves au jeu

Dans cette section, nous abordons le rapport que les élèves entretiennent avec le jeu en distinguant deux cas de figure : celui où ils participent à l'élaboration du jeu avant d'y jouer et celui où ils jouent à un jeu préparé par leur instituteur durant la phase préactive de son enseignement.

1.1. Quand les élèves participent à l'élaboration du jeu avant d'y jouer

Durant nos observations, nous l'avons déjà évoqué, certains instituteurs ont proposé à leurs élèves des activités ludiques où l'élaboration du support de jeu, ou des règles du jeu, précédait la phase de jeu. Autrement dit, ils ont amené en classe des jeux "à construire" ou "à inventer" et, avant d'y jouer, les enfants ont posé sur ceux-ci des micro-actions similaires aux leurs, lorsqu'ils préparent un jeu durant la phase préactive de leur enseignement. Bien qu'il ait été rare sur notre terrain, nous souhaitons aborder ce cas de figure car il induit un rapport particulier au jeu, dans le sens où il mêle deux formes d'expérience ludique – l'expérience du processus d'élaboration du jeu et l'expérience du jeu en tant que tel, comme résultat du processus – et que la première n'est pas sans influence sur la seconde. Nous nous attarderons spécifiquement sur trois activités, deux auxquelles nous avons assisté, et une qui a abouti à la création du support avec lequel nous avons observé les élèves jouer. Puisque les phases d'élaboration s'y prêtent, nous commencerons par mobiliser notre typologie afin d'éclairer, comme précédemment, la dynamique dans laquelle s'inscrit chaque démarche mise en œuvre. Précisons que nous n'avons délibérément pas abordé ce type de démarches dans le chapitre précédent car nous n'y avons exposé que celles effectuées par nos participants durant la phase préactive de leur enseignement ; les démarches exposées dans le présent chapitre ont empiété sur le temps scolaire, ou la phase interactive. C'est la raison pour laquelle nous distinguerons ici les actions de l'enseignant de celles des élèves.

a. L'analyse de la phase d'élaboration

Dans cette sous-section, nous présenterons successivement les démarches propres aux activités de Carole et Eliane, auxquelles nous avons assisté. Nous synthétiserons ensuite la démarche qui

a permis à Antoine d'intégrer durablement le jeu de dames à ses pratiques d'enseignement, ses élèves jouant encore actuellement avec le fruit de celle-ci.

Les jeux de plateau à construire

Intéressons-nous d'abord aux jeux que Carole a proposés à ses élèves lors de notre deuxième venue dans sa classe (O24 à O28). Pour rappel, ils ont construit, en binômes, différents jeux de plateau, avant d'y jouer selon les règles prescrites. Sur base de nos observations, nous pouvons exprimer la démarche relative à l'élaboration de ces jeux de la manière suivante :



Figure 36 – Processus d'introduction des jeux de plateau à construire (O24 à O28)

En effet, durant la phase préactive de son enseignement, Carole a photocopié (ou "matérialisé") les fiches du livre *Copain des jeux* (Frattini, 2011) qu'elle souhaitait proposer à ses élèves. Ensuite, en classe, en suivant scrupuleusement les consignes qui y figuraient, ceux-ci ont réalisé les plateaux de jeu. Pour ce faire, ils ont tracé les formes géométriques qui les constituaient sur des feuilles quadrillées (micro-action de type "construire"). Puis, afin de pouvoir y jouer, toujours en se référant aux consignes, certains ont été prendre des pions dans la boite de la classe contenant le matériel pour les activités ludiques (micro-action de type "compléter"). Carole nous ayant confié qu'elle envisageait, par la suite, de *plastifier* les plateaux de jeu pour *les mettre dans le bac occupationnel*, elle clôturera donc la démarche par des micro-actions de type "peaufiner", à nouveau durant le temps extrascolaire.

Le jeu de Noël à inventer

Revenons également sur le jeu de Noël d'Eliane, que nous avons observé dans sa classe avant les fêtes de fin d'année (O37). Voici comment elle a introduit l'activité auprès de ses élèves : *vous allez avoir la planche d'un jeu de Noël, inventez les règles d'un jeu auquel on pourrait jouer*. Après les avoir répartis en sous-groupes, elle leur a distribué ladite planche – un plateau de jeu de l'oie de 35 cases – et les a invités à dessiner les règles qu'ils imaginaient à partir de celle-ci. Par la suite, elle leur a proposé de jouer à leur jeu, dans le but de le tester : *essayez votre jeu, pour voir si ça fonctionne, si pas, vous rechangez*. La totalité de la démarche précédant la phase de jeu peut être représentée de cette manière :

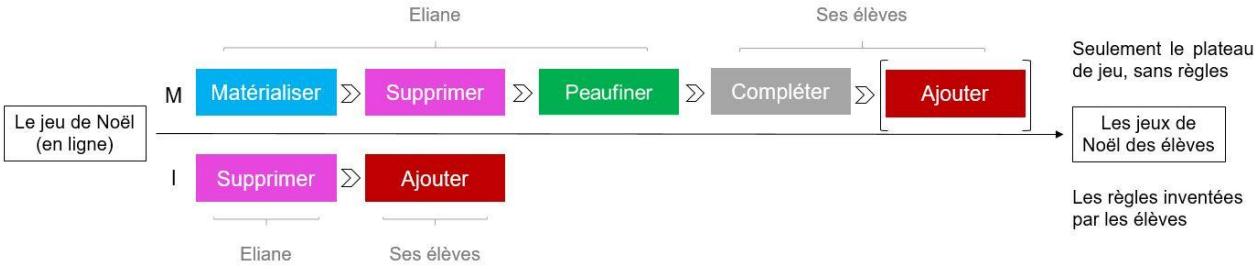


Figure 37 – Processus d'introduction du jeu de Noël (O37)

En effet, nos échanges avec Eliane nous ont permis de comprendre qu'elle a imprimé (ou "matérialisé") le jeu, disponible en ligne sur un site en *grande section, 3e maternelle*. Elle a ensuite *découpé* la règle accolée au plateau – *reprenant trois choses : "rejoue", "recule" ou "avance"* – (micro-action de type "supprimer" qui porte tant sur les aspects matériels qu'immatériels) et, enfin, *plastifié* celui-ci (micro-action de type "peaufiner"). Toutes ces actions ont donc été effectuées lors de la phase préactive. Par la suite, en classe, concernant les éléments immatériels, les enfants de chaque sous-groupe ont inventé (ou "ajouté") leurs propres règles. Suivant ces dernières et dans le but de jouer, ils ont complété le plateau par des pions et un dé – prévus dans le jeu initial –, et éventuellement ajouté du matériel – non prévu initialement donc. Par exemple, un sous-groupe souhaitait faire un jeu semblable au *Monopoly Tricheurs* et a ainsi ajouté des euros.

Le jeu de dames artisanal

Pour finir, présentons le cas du jeu de dames d'Antoine, auquel nous avons observé ses élèves jouer lors de nos deux visites, dans le cadre d'ateliers (O1). L'aspect artisanal des pions et du damier nous ayant interpelée, nous lui avons demandé de plus amples renseignements sur ceux-ci lors de notre premier entretien. Concernant les pions, il nous a révélé : *c'est une création des enfants* [… ,] *ce sont des manches de brosses que j'avais sciés, et c'est les enfants qui les avaient peints en blanc et noir*. C'est aussi le cas du damier, en témoigne ces propos : *j'ai acheté une plaque* [en bois]*, j'ai tracé et les enfants ont colorié au marqueur noir dessus*. Nous ne nous en étions pas doutée mais *le jeu a 25 ans*. Pour les élèves de l'époque, nous pouvons résumer la démarche d'introduction des dames dans les pratiques d'enseignement d'Antoine comme suit :

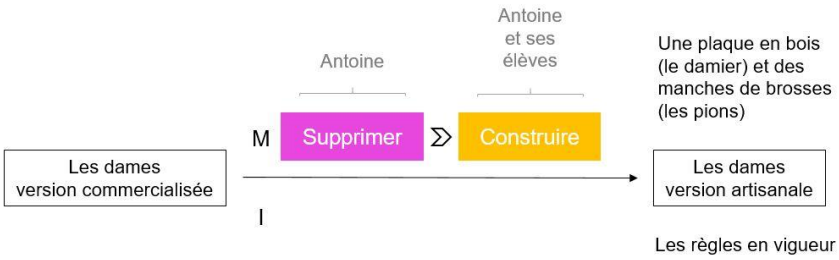


Figure 38 – Processus d'introduction des dames (O1)

En effet, son explication permet de comprendre qu'il a entièrement supprimé la matérialité existante du jeu de dames pour lui-même la reproduire, en version agrandie. Pour ce faire, il a sélectionné deux types de matériaux, c'est-à-dire un grand support en bois et des manches de brosses, et les a préparés à dessein, en traçant un damier sur la plaque et en sciant les manches pour en faire des pions (micro-action de type "construire"). Il a effectué toutes ces actions seul, durant la phase préactive de son enseignement. Ensuite, en classe, il a proposé aux enfants de finaliser le jeu en coloriant certaines cases du damier en noir et en peignant les pions en noir ou blanc. Ils ont ainsi également posé des micro-actions de type "construire" sur le jeu. Les éléments immatériels, quant à eux, ont été conservés à l'identique (aucune action n'a donc été effectuée) car les élèves ont joué, et jouent encore, selon les règles en vigueur, enseignées par Antoine.

b. Trois démarches, deux dynamiques différentes

Les trois activités que nous venons de détailler constituent des illustrations des démarches impliquant les enfants dans l'élaboration de jeux en contexte scolaire – bien qu'elles aient été peu nombreuses sur notre terrain, les possibilités sont diverses. Nous l'avons démontré, elles peuvent également être envisagées comme une suite de micro-actions, effectuées cette fois par les enseignants et leurs élèves. Dès lors, pour parachever notre analyse, déterminons la macro-action, ou dynamique, dans laquelle s'inscrit chacune des démarches. Pour rappel, nous avons distingué la dynamique "reprendre" de celle nommée "fabriquer" (cf. *supra*, la sous-section "l'identification de deux dynamiques"). La démarche de Carole et ses élèves s'inscrit dans la première. En effet, les types d'opérations effectués renvoient à un enchainement récurrent chez nos participants lors de la phase préactive – à savoir "matérialiser > peaufiner > construire > compléter" –, et caractéristique de leur intention de mobiliser des jeux conçus par des tiers (cf. *supra*, la sous-section "l'application de la typologie"). La seule différence réside dans l'ordre des opérations : puisque ce sont ses élèves qui construisent les jeux, Carole les plastifiera en dernier lieu. La démarche d'Antoine est similaire : avec ses élèves, il s'est approprié, tout en y restant fidèle, les aspects matériels du jeu de dames en vue de l'intégrer à son enseignement. Cette conduite est typique de la dynamique "reprendre". Signalons que, dans les deux cas, les dimensions immatérielles des jeux ont été conservées à l'identique, ce qui est un marqueur supplémentaire de la dynamique "reprendre". La démarche d'Eliane s'inscrit elle dans la dynamique "fabriquer" : à partir d'un jeu disponible en ligne, elle a amené les enfants à produire des réalisations qui leur sont personnelles. De plus, la complexité du processus, qui porte tant sur les aspects matériels qu'immatériels du jeu initial, et la présence de micro-opérations de type "supprimer" et "ajouter", en sont révélatrices. L'analyse de cet échantillon restreint d'activités met ainsi en lumière que, lorsque l'élaboration des jeux a partiellement lieu en classe, la dynamique intrinsèque à la démarche peut aussi varier.

c. L'influence de la phase d'élaboration sur la phase de jeu

Concernant ce type d'activités en particulier, il est intéressant de considérer l'influence de la phase d'élaboration sur la phase de jeu. En effet, nos observations ont mis en évidence que la première peut y prendre le pas sur la seconde : les difficultés rencontrées par les élèves de Carole pour construire les jeux, notamment en termes de proportions des formes géométriques constituant les plateaux, ou les règles inventées par les sous-groupes d'Eliane, ont rendu ardue la phase de jeu qui a suivi. Les institutrices nous l'ont confirmé. Carole a qualifié les plateaux réalisés par les enfants de *brouillons*, tandis qu'Eliane nous a confié : *les règles, c'est parfois tellement farfelu* [elle rit] *que, on joue une fois, puis on se dit "oh mais non".* […] *Eux aiment bien de le créer mais, y jouer, quand c'est créé par des 1re primaires, c'est pas toujours très ludique.* […] *C'est pour ça que je veux qu'ils jouent en se disant "mais si j'avance, sur la case 17, de 17 cases, alors on arrive vite au bout, qu'est-ce qu'on fait ?".* Effectivement, les règles inventées par ses élèves étaient généralement irréalistes (ils avançaient du nombre écrit sur la case où ils se trouvaient, reculaient du chiffre obtenu au lancer du dé, etc.) ou peu créatives (ils rejouaient s'ils tombaient sur une case en particulier, reculaient d'une case suivant certains symboles ou si la case était déjà occupée, etc.). Même le dérivé du *Monopoly Tricheurs* n'était pas original : les enfants lançaient le dé à tour de rôle et le premier qui arrivait sur la dernière case était riche, c'est-à-dire qu'il gagnait la caisse contenant tous les euros. À son sujet, Eliane nous a déclaré : *c'est pas très élaboré mais on gardera l'idée des tricheurs et des euros, j'y réfléchirai pour une prochaine fois*.

Dans les deux cas, il s'avère que c'est la phase d'élaboration, plutôt que le résultat de celle-ci, qui intéressait les enseignantes : nous l'avons déjà mentionné, Carole apprécie ce type d'activité car les élèves ont une réflexion, à la fois sur la construction du jeu, lors de laquelle ils mobilisent des notions de géométrie, et sur la manière d'y jouer, notamment en comparant les différents jeux entre eux ; Eliane, quant à elle, nous a expliqué : *c'est pas vraiment le jeu qui est l'objectif, en fait, c'est parler, s'organiser entre soi, coopérer*. C'est la raison pour laquelle toutes deux envisagent les productions des élèves comme des jeux occupationnels pour l'année en cours. L'intention d'Antoine était différente – il souhaitait utiliser le jeu sur le long terme et l'intégrer pleinement à ses pratiques d'enseignement – mais l'implication des élèves dans la phase d'élaboration a, chez lui, été moindre ; bien qu'il présente le jeu comme une *création des enfants*, ses propos indiquent qu'il a effectué lui-même la majorité des micro-actions constituant la démarche d'élaboration durant la phase préactive de son enseignement. Dès lors, si la phase d'élaboration n'a pas desservi (et ne dessert pas actuellement) l'expérience ludique des élèves durant la phase de jeu, c'est parce qu'il y est davantage intervenu. Ces éléments démontrent qu'il peut être difficile de concilier différentes formes d'expérience ludique en contexte scolaire : une forte implication des enfants dans l'élaboration d'un jeu peut altérer leur expérience de celui-ci mais, si la démarche est orientée vers son résultat, leur expérience du processus peut en être amoindrie.

1.2. Quand les élèves jouent au jeu sans participer à son élaboration

Centrons-nous maintenant sur le cas de figure le plus fréquent : celui où les enfants jouent à un jeu préparé par leur instituteur durant la phase préactive de son enseignement. Dans les sous-sections suivantes, nous présenterons différents éléments ayant retenu notre attention lors de nos observations. Puisqu'ils sont à l'origine de la plupart des questions que nous avons posées aux enfants, nous les mettrons en perspective avec les données collectées auprès de ces derniers. Nous exposerons aussi les réactions et dires des enseignants lorsque nous leur avons rapporté, pour chaque question, les résultats de leurs élèves au questionnaire. Ceux-ci apportent des pistes d'interprétation supplémentaires, notamment concernant d'éventuelles singularités.

a. Un enthousiasme (presque) collectif

Dans les classes de nos participants, le premier élément qui nous a marquée est l'enthousiasme des élèves lorsque leur instituteur leur propose d'entamer une activité ludique : ils sourient, disent des *ouiii !* enjoués, etc. Dans le cadre du questionnaire, nous avons dès lors demandé aux enfants : *en classe, quand tu apprends que tu vas jouer, comment réagis-tu ?* Ils devaient sélectionner une réponse parmi celles-ci : *tu es très content(e)* ; *tu es content(e)* ; *tu n'es pas content(e)* ; *tu n'es pas du tout content(e)* ; *tu ne ressens rien de particulier* ; *autre* (champ à compléter). Le graphique ci-dessous reprend les réponses des 87 élèves ayant rempli le questionnaire, regroupés selon leur enseignant – raison pour laquelle les différents groupes sont désignés par la première lettre du prénom d'emprunt de chacun de nos participants[112] :

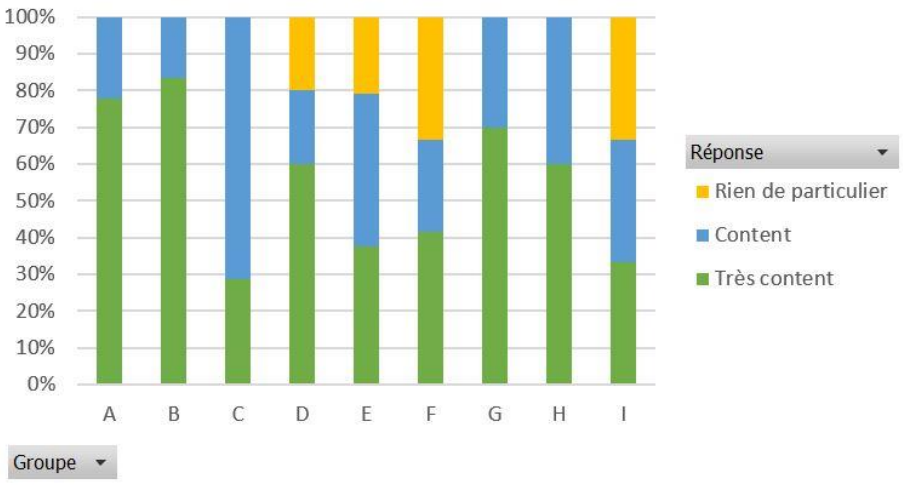


Figure 39 – Ressenti à l'annonce d'une activité ludique (Q7)

[112] Bien que nous ayons réalisé deux questionnaires pour Béatrice – car, rappelons-le, elle ne propose pas les mêmes jeux en 3 et 4e année –, nous avons regroupé les réponses de ses élèves pour présenter les résultats des questions qui y étaient identiques.

Les données recueillies confirment ainsi notre ressenti : les enfants sont majoritairement *très contents* (n=47) ou *contents* (n=29) à l'annonce d'une activité ludique. Dans certains groupes, ces deux réponses sont les seules à avoir été sélectionnées par les élèves. Béatrice l'a interprété de la manière suivante : *ça reste des enfants, donc le jeu est souvent synonyme de joie quoi. On pourrait leur présenter presque n'importe quoi, tant que c'est sous la forme de jeu, je pense*. Dans d'autres groupes, une troisième modalité de réponse a toutefois été choisie, à savoir *tu ne ressens rien de particulier* (n=11). Fanny, chez qui cette tendance est la plus marquée, s'est dit *étonnée* qu'*autant* d'enfants (4 sur 12) aient opté pour cette réponse. Après réflexion, elle explique la réaction de ces quelques élèves comme suit : *ils le vivent comme le reste de leur journée quoi*.

Signalons que, si aucun enfant n'a coché les propositions *tu n'es pas content(e)* et *tu n'es pas du tout content(e)*, sur le terrain, nous avons entendu quelques *ooh !* ou *oh non !* de déception. Bien que les réponses à cette question ne mettent pas en lumière ce type de réactions, nos observations s'accordent néanmoins avec les données collectées aux deux premières questions du questionnaire : si le jeu est synonyme de plaisir, lorsqu'il est explicitement contextualisé dans le cadre scolaire, certaines réponses témoignent d'un déplaisir ou d'une disposition hésitante à jouer, notamment suivant le jeu proposé (cf. *supra*, la sous-section "un plaisir mais aussi un déplaisir ou une source de questionnements"). Au sujet des réactions plus maussades, précisons que l'une d'elles concernait *Concours canin* (O41) – *le jeu avec les chiens, je l'aime pas celui-là !* – qui, les réponses des élèves à la troisième question du questionnaire l'ont mis en évidence, fait partie des activités par rapport auxquelles les enfants sont divisés (cf. *supra*, la sous-section "les activités qui divisent"), et qu'une autre – un *ooh !* dépité – marquait la protestation d'un élève concernant la première phase de l'activité *Minecraft* (O71) : lorsqu'Hugo lui a demandé d'expliquer sa réaction, il a exprimé son envie de jouer *tout de suite*, sans réaliser la compréhension à la lecture au préalable.

Ce dernier élément renvoie à un autre de nos constats : dans les classes équipées d'outils numériques, l'intérêt des enfants pour les activités, ou les phases, impliquant ces derniers est grand. Par exemple, lorsque Carole a proposé, parmi d'autres ateliers, un sur l'ordinateur (O20), ses élèves lui ont demandé à plusieurs reprises pour changer d'atelier afin de pouvoir y aller. Lors de notre premier entretien, elle nous a d'ailleurs confié : *la fois d'après, ce que j'ai fait, c'est que j'ai dit "voilà, aujourd'hui, c'est tel groupe, tel groupe et tel groupe qui vont à l'ordinateur". J'ai demandé "qui n'y est pas encore allé ?" et j'ai fait la liste, dans l'ordre de passage, parce que, sinon, ils vont se disputer pour y aller.* Selon elle, *avoir trop d'ordinateurs, ça provoque plus de remous et d'excitation* […, et avoir] *un ordinateur, ça leur permet aussi de gérer un peu leur impatience.* Ce sont les raisons pour lesquelles elle apprécie son fonctionnement actuel, c'est-à-dire proposer un atelier sur l'unique ordinateur de bureau de la classe et d'autres dont les supports sont de nature analogique. Les élèves de Gwen ont également manifesté leur joie – en criant

ouiii ! en cœur – lorsqu'elle a annoncé que l'activité "mijn gezicht" (O49) s'effectuerait avec le TBI, et étaient tristes quand elle ne les choisissait pas pour la remplacer à l'ordinateur raccordé à celui-ci – pour atténuer leur déception, elle a dû les rassurer sur le fait qu'ils auraient tous l'occasion d'y aller d'ici leur 6e année. Et la semaine qui a suivi l'activité avec l'application *Plickers* (O52), nous avons entendu que ses élèves, lorsqu'ils étaient en rang devant sa classe, lui ont demandé : *on va jouer avec le QR code aujourd'hui ?.*

Pour confirmer ou infirmer ce constat, nous avons demandé aux élèves dont l'enseignant mobilise des outils numériques lors des activités ludiques de répondre à cette question : *en classe, comment te sens-tu quand tu joues avec [x]*[113] *?* Ils devaient se positionner sur l'échelle suivante : *très bien* ; *bien* ; *ni bien ni mal* ; *mal* ; *très mal*. Le graphique ci-dessous reprend les réponses des 49 élèves concernés par cette question, c'est-à-dire ceux de Carole, Eliane, Gwen, Hugo et Ivan :

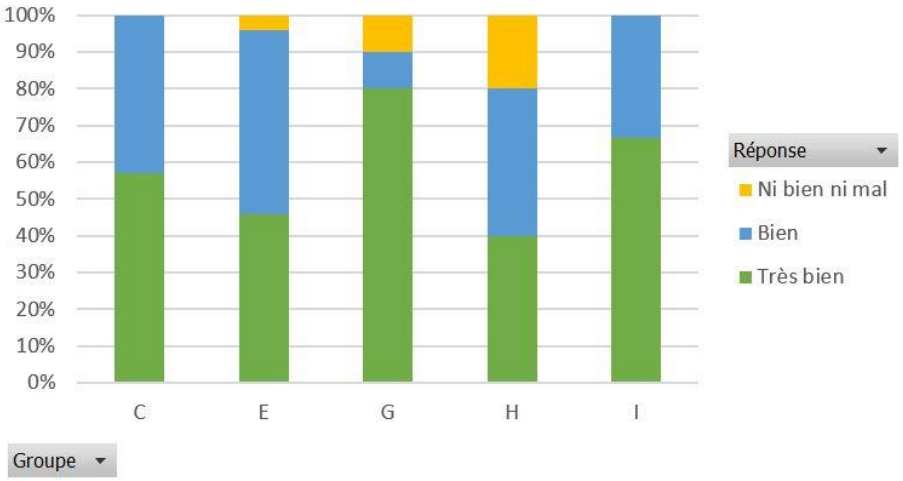


Figure 40 – Sentiment vis-à-vis des outils numériques (Q14 - ligne 7)

Il apparait donc, qu'effectivement, les enfants sont généralement *très bien* (n=27) ou *bien* (n=19) quand ils jouent sur des supports numériques. Si quelques-uns se sentent *ni bien ni mal* (n=3), aucun n'a sélectionné les réponses *mal* et *très mal*. Ces résultats n'ont pas surpris Ivan : *dès qu'on est sur quelque chose de numérique, là, ils adorent*.

b. Des routines, acquises ou non

Durant nos observations, nous avons aussi été frappée par les routines que les élèves avaient intégrées ou, au contraire, qui ne leur étaient pas acquises. Concernant les premières, nous avons

[113] La question a été adaptée pour chaque participant, selon le ou les outil(s) qu'il mobilise. Ainsi, les élèves de Carole avaient la formulation suivante *quand tu joues sur l'ordinateur ou avec un tableau numérique*, ceux d'Eliane et Gwen la suivante *quand tu joues avec un tableau numérique*, ceux d'Hugo la suivante *quand tu joues sur une tablette ou un ordinateur* et ceux d'Ivan la suivante *quand tu joues sur une tablette ou avec un tableau numérique*.

constaté que, dans certaines classes, la mise en place des activités s'effectuait selon un fonctionnement bien rodé pour les enfants, notamment dans le cadre d'une organisation en ateliers. Par exemple, dans la classe de Carole, dès qu'elle a annoncé les binômes à former, les élèves vont chercher, sous le tableau, la farde ou la boite relative à l'atelier par lequel ils choisissent de commencer et s'installent où ils le désirent, c'est-à-dire par terre ou aux différents coins prévus dans la classe (avec des ballons, des petits fauteuils, etc.). Dans la classe de Fanny, le lancement des ateliers suit également certaines étapes : 1) elle répartit les élèves en sous-groupes, auquel elle a attribué un numéro ; 2) elle présente les ateliers entre lesquels ils tourneront et leur attribue aussi un numéro ; 3) elle détermine les différents endroits de la classe où auront lieu les ateliers ; 4) elle lance la minuterie. Les enfants commencent par l'atelier qui porte le même numéro que leur sous-groupe puis tournent dans le sens des aiguilles d'une montre, à chaque sonnerie de la minuterie. Ce fonctionnement est assimilé par les enfants qui n'hésitent à se manifester lorsqu'elle saute une de ces étapes : lors de notre deuxième visite, elle a omis de déterminer les endroits où auraient lieu les ateliers et, lorsqu'elle a eu fini son explication, une élève s'est directement enquise *ils sont où, les ateliers, ils ne sont pas placés ?*.

Si des routines de ce type, qui sont de l'ordre du fonctionnement de classe, sont intégrées par les enfants, nous avons remarqué que d'autres, qui relèvent cette fois de ce que nous pouvons appeler une "habitude de jouer", ne sont pas toujours assimilées. À titre illustratif, à "la course de voiture" (O11), les élèves d'Antoine remettaient systématiquement la carte dont ils venaient d'effectuer le calcul au-dessus de la pioche. Dès lors, à tour de rôle, ils ont refait plusieurs fois le même calcul, sans toutefois en avoir l'air perturbés. Dans la classe de Fanny, nous avons également assisté à une drôle de partie de *Kiosque de citrons* (O45). En effet, alors que les élèves étaient censés jouer avec trois séries de cartes – représentant respectivement des fractions, des pourcentages et des nombres décimaux –, ils ne jouaient qu'avec l'une d'entre elles – celle reprenant des fractions. Ils ont néanmoins joué toute une partie de la sorte, même si leurs commentaires – *et du coup, il faut faire quoi ?*, *ça doit être compliqué !, qui a dit que c'était le plus grand nombre qui gagnait ?* – témoignaient de leur incompréhension du but du jeu, c'est-à-dire associer correctement le plus de trios pour gagner la partie. Une fois la partie terminée, un élève a demandé à la fillette qui avait préparé le jeu si elle avait bien mélangé les cartes : elle lui a répondu que non, qu'elle les avait triées mais pas mélangées. Ils ont alors refait une deuxième partie suivant le principe du jeu, avec les cartes mélangées cette fois.

En outre, nous avons noté que des réflexes liés à des types de jeux en particulier n'étaient pas acquis chez certains élèves. Par exemple, au memory sur les tables de multiplication (O21), les élèves de Carole ne remettaient pas les cartes à leur emplacement après les avoir consultées. Elle a donc dû leur rappeler qu'*il ne faut pas que les cartes bougent pour pouvoir les mémoriser et les retrouver*. Dans la classe de Gwen, nous avons également observé deux binômes jouer

différemment au *Puissance 4* qu'elle propose en version jeu de plateau (O55) : alors que deux garçons jouaient à la manière du *Puissance 4*, c'est-à-dire en disposant leurs pions à partir du bas du plateau, deux filles plaçaient leurs pions partout sur celui-ci. Interpelée, nous nous sommes demandé comment Gwen avait prévu que les enfants jouent à sa version personnelle du jeu et si, à l'instar des élèves de Carole, une méconnaissance du jeu originel pouvait expliquer la façon dont certains enfants y jouent. Un de nos échanges, durant lequel nous lui avons fait part de nos interrogations, démontre qu'elle souhaite que ses élèves jouent à son jeu comme le premier binôme et qu'elle partage notre ressenti concernant le second, à savoir que les filles devaient certainement ignorer le fonctionnement initial du *Puissance 4* :

> - Par rapport au *Puissance 4*, j'ai observé deux binômes et je voulais voir avec toi comment se joue le jeu : deux garçons disposaient leurs pions à partir du bas du plateau, alors que deux filles y jouaient en mettant leurs pions partout sur le plateau. J'ai eu le sentiment que les garçons connaissaient la version originale du jeu et qu'ils transposaient la manière d'y jouer à ton adaptation, et que les filles, elles, ne connaissaient pas le *Puissance 4*, tout court. - *Ah mais c'est tout simplement ça, tu as mis le doigt dessus. De nos jours, un enfant ne sait plus, par exemple, ce que c'est un* Jeu des 7 familles*.* […] *Je leur ai expliqué, depuis le début, que c'est comme si on tenait un vrai* Puissance 4 *: quand tu lâches le petit pion au-dessus, il tombe. C'est ce que je leur ai expliqué. Donc, c'est pour ça qu'ils commencent par le bas, et c'est comme ça qu'ils doivent jouer.*

Enfin, nous avons constaté que la manipulation des supports de jeu, qu'ils soient numériques ou non, s'avère complexe pour certains enfants. Dans la classe de Dominique, les élèves manquaient de dextérité pour tenir en main et manipuler les cartes du *Bata-waf* (O29), tandis que faire une partie du jeu de l'oie (O35) s'est révélé difficile : l'enjeu a principalement été de leur apprendre le fonctionnement des jeux de plateau, c'est-à-dire avancer son propre pion suivant le résultat obtenu au lancer du dé – ils avançaient souvent le pion d'un autre joueur et, une fois qu'ils avaient identifié le chiffre affiché, ils peinaient à compter simultanément qu'ils avançaient leur pion. Par ailleurs, lors de l'activité "mijn gezicht" (O49), nous avons remarqué que Gwen a dû expliquer aux deux élèves qui l'ont remplacée à l'ordinateur comment manipuler la souris – même si le second enfant a affirmé, de prime abord, savoir comment l'utiliser, il a dû la rappeler car il n'y parvenait pas. De manière générale, ses élèves ont aussi éprouvé des difficultés à manipuler le stylet lorsqu'ils jouaient aux jeux du "blog" sur le TBI (O59) : ils la sollicitaient régulièrement car ils se disaient *bloqués* (lorsqu'ils avaient fini un jeu et voulaient passer à l'autre, quand ils avaient fait une erreur et voulaient la corriger, etc.).

Ces différents constats nous ont amenée à poser aux enfants la question suivante : *si tu compares le nombre de fois où tu joues en classe et chez toi (en temps normal, pas pendant le*

confinement[114]*), que dirais-tu ?* Ils devaient se positionner parmi ces propositions : *tu joues plus en classe que chez toi* ; *tu joues autant en classe que chez toi* ; *tu joues moins en classe que chez toi* ; *tu ne sais pas*. Voici les résultats :

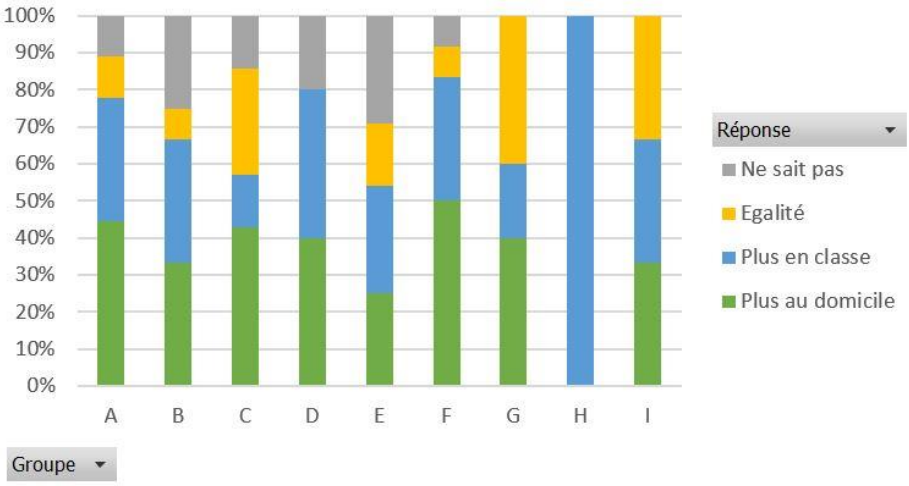


Figure 41 – Comparaison de la fréquence du jeu en classe versus au domicile (Q15)

Si le sujet mérite d'être approfondi, et même de faire l'objet d'un questionnaire à part entière – qui aborderait la fréquence hebdomadaire des activités ludiques dans la sphère extrascolaire, la proportion de jeux numériques et non numériques, les partenaires de jeu des enfants, etc. –, cette question met bien en évidence une disparité entre les élèves : 30 d'entre eux ont répondu jouer plus à leur domicile qu'en classe et 29 ont affirmé le contraire. De plus, 14 élèves disent jouer autant en classe que chez eux (et 14 ne savent pas répondre à la question). Les tendances varient selon les groupes mais aucun de nos participants n'a été surpris par la répartition des réponses entre ses élèves. En effet, Hugo, dont les élèves ont unanimement répondu qu'ils jouaient plus en classe qu'à leur domicile, nous a déclaré : *ça m'étonne pas* […] *parce que, encore une fois, le jeu est vraiment vecteur d'apprentissage chez nous, de plein de manières différentes*.

Les autres enseignants, quant à eux, nous ont expliqué que les réponses de leurs élèves correspondaient à leur expérience en classe. Ces propos, tenus par Antoine, l'illustrent :

> *Ça reflète ce qu'on constate et les difficultés de certains de trouver leur place dans un jeu, de comprendre un règlement. Chaque année, nous avons, je vais dire, entre 10 et 15% des enfants qui ne connaissent pas le dé, peut-être 20% des enfants – je dis 20 parce que ça fait 4/20 – qui ne peuvent pas compter sur un jeu de l'oie : on refait "un" à la case où on est. […] Cette réponse, j'aurais donné la même. J'aurais donné 50-50, plus et autant, et tu joues moins en classe. Voilà, 60-40, 50-50, c'est ce que, moi, je constate.*

[114] Nous avons effectué cette précision car le confinement a pu modifier les habitudes familiales, nous espérons qu'ils en auront tenu compte.

Signalons que plusieurs instituteurs ont regretté qu'il n'y ait pas plus d'enfants qui optent pour la réponse *tu joues moins en classe que chez toi* : *c'est pas vraiment étonnant, mais je trouve ça juste triste. Parce que, au final, oui, on joue peut-être plus dans ma classe que dans d'autres classes, mais on joue pas non plus énormément. Fin, c'est grand maximum 2h sur la semaine. Et encore, c'est pas spécialement toutes les semaines. Donc, s'ils estiment que, ça, c'est plus que chez eux, c'est triste* (Fanny).

c. Une palette d'émotions

En regardant les élèves jouer, nous avons aussi été attentive à leurs réactions. Sur base de ces dernières, nous avons observé que le jeu pouvait induire chez eux trois types d'états : la fébrilité, la joie et la frustration. Nous avons constaté que la fébrilité des enfants est principalement liée à la dimension temporelle des jeux et/ou au fait de donner, ou non, les bonnes réponses aux questions. Le *Kaboum* (O42) est une illustration parlante du premier élément. Nous l'avons déjà expliqué, l'aléa du jeu – qui fait qu'un enfant peut piocher, à tout moment, une carte éponyme faisant perdre toutes les cartes précédemment remportées – induit une nervosité chez les élèves, et surtout ceux qui possèdent un grand nombre de cartes : plus le temps passe, plus ils font référence à la minuterie enclenchée par Fanny, avec des réflexions de type *si ça s'arrête maintenant, j'ai gagné !* ou *oh non, une carte Kaboum, ça a pas encore sonné !*. Lors d'activités plus posées, nous avons néanmoins remarqué qu'ils gardaient aussi un œil sur la minuterie, cette fois pour être sûrs de pouvoir trouver la ou les bonne(s) réponse(s). Un des élèves qui jouait à *Concours canin* (O41) s'est même permis de prolonger le temps de l'atelier afin que son sous-groupe puisse trouver le "chien mystère" : échappant au regard de Fanny, il a été manipuler la minuterie puis est revenu vers ses camarades en disant *j'ai mis 2 minutes de plus, ça nous laisse le temps de trouver*. Dès lors, le délai imparti pour chaque activité, et ce peu importe les mécaniques ludiques, semble influencer la manière dont les enfants expérimentent le jeu en classe. Dans la classe de Gwen, nous avons aussi été marquée par l'ambiance de l'activité *Plickers* (O52). Les élèves étaient agités et nous avons entendu plusieurs d'entre eux dire qu'ils étaient *stressés* lorsqu'elle scannait les cartes QR code. Puisque leur enseignante ne leur imposait pas de contrainte de temps pour répondre – ils avaient le temps de la réflexion, aucun chronomètre n'était affiché –, leur effervescence trouvait son origine dans le fait donner, ou non, la bonne réponse : à chaque question, ils attendaient impatiemment la correction et le pourcentage de réponses correctes. Ainsi, indépendamment de la dimension temporelle, cet enjeu suscite la fébrilité des élèves. Précisons que, dans ce cas en particulier, celle-ci a potentiellement été exacerbée par la dynamique collective de l'activité (tout le groupe-classe y était impliqué) et les possibilités offertes par l'application (afficher le pourcentage de bonnes réponses à chaque correction, le nom des élèves, etc.).

Par ailleurs, nous avons observé diverses manifestations de joie et de frustration, pendant ou à la fin d'une partie : des élèves s'exclamaient *yes !* ou serraient leurs poings, tandis que d'autres avaient un visage fermé ou faisaient des gestes d'énervement (comme se taper le front avec le plat de la main). Lors de certaines activités, des élèves se sont même montrés très démonstratifs. Par exemple, durant *Logikville* (O36), ils levaient les bras en disant *wahey !* quand leur réponse était correcte et s'exclamaient *encore, encore !* après la présentation de chaque solution. Eliane leur a d'ailleurs proposé de lever les bras et d'articuler *wahey !* sans le prononcer, pour ne pas déranger les autres classes. L'ambiance était similaire chez Gwen durant l'activité "mijn gezicht" (O49) : lorsqu'elle affichait la réponse au TBI, les enfants serraient leurs poings, sautillaient et certains faisaient même une petite danse s'ils avaient composé le bon visage sur leur gabarit. Signalons que, comme nous l'avons avancé précédemment, il nous semble que la dynamique collective des activités exacerbe les réactions des élèves. Mais certains enfants se sont aussi montrés expressifs durant des activités en groupes plus restreins ou en binômes. Dans la classe d'Antoine, un des quatre élèves jouant avec les cartes "les contraires" (O5) affichait ostensiblement son mécontentement d'être celui qui constituait le moins de paires – il râlait quand il ne piochait pas, chez les autres, une carte qui lui permettait de former une paire, disait à ses camarades de piocher *la bonne carte* quand ils piochaient dans sa main, s'exclamaient *enfin !* quand il pouvait constituer une paire etc. – et, à la fin d'une des parties de *dames* (O1), un élève s'est exclamé *yeah, j'ai gagné, je gagne toujours !*. Notons que son binôme, d'abord visiblement contrarié par sa réaction, lui a ensuite rétorqué *de toute façon, il n'y a pas de gagnant ni de perdant, c'est un jeu*. Effectivement, perdre un jeu n'est pas synonyme de frustration pour tous les enfants – du moins sur le moyen terme –, en témoigne également cet échange entre Eliane et une de ses élèves :

- Élève : *Moi, je perds tout le temps !*
- Eliane : *Et ça t'ennuie ?*
- Élève : *Non* [en souriant] *!*
- Eliane : *Ah ben voilà* [en souriant elle aussi] *!*

Concernant la frustration, il nous faut mentionner, qu'outre le fait de jouer une mauvaise partie ou de la perdre, elle peut être liée à l'insatisfaction de ne pas savoir la finir. À ce propos, revenons sur deux activités observées chez Fanny : *à l'orée des compléments de phrase* (O38), aucun élève n'a eu l'occasion de se rendre sur la case "départ" d'un de ses adversaires pour lui prendre un objet, dès lors aucun gagnant n'a pu être désigné, celui-ci étant le premier joueur qui ramène un objet de chacun de ses adversaires dans sa "zone" ; au *désert des terminaisons* (O46), aucun élève n'a pu arriver sur la case "marchés publics" pour échanger ses pièces d'or contre une bouteille d'eau alors que, pour remporter la partie, il fallait en posséder trois. Dans les deux cas,

nous avons senti les élèves contrariés de devoir changer d'atelier à la fin du temps imparti. Lorsque nous en avons discuté avec Fanny, celle-ci nous a confié en être consciente :

> *Le problème c'est que, quand je travaille en ateliers, je fais des tournantes de 20-25 minutes et puis on change de jeu. Et du coup,* […] *il y a des jeux pour lesquels ils n'ont pas le temps d'atteindre la case d'arrivée. En soi, moi, d'un point de vue pédagogique, ça m'est un petit peu égal – vu, qu'en général, ce que je veux, c'est qu'ils travaillent les questions qui sont posées pendant le jeu –, mais je peux comprendre, qu'eux, en tant que joueurs, ben ça les embête de pas atteindre la case finale quoi.*

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle n'a pas prévu de case "arrivée" sur le plateau de son jeu "Combasumo" : *c'est le joueur qui a le plus de points qui remporte le jeu, donc je peux l'arrêter quand je veux, du coup.* […] *Dans l'absolu, il faudrait que je puisse trier et ne garder que des jeux qui peuvent s'arrêter quand je veux, mais bon, les journées font que 24 heures, voilà.* […] *Mais c'est l'avantage de faire les trucs toi-même : tu les fais en fonction de ce qui t'arrange le mieux.*

Afin de comprendre plus précisément les émotions que les enfants éprouvent, nous les avons interrogés, dans le cadre du questionnaire, sur ce qu'ils ressentent quand ils se trompent durant un jeu, et lorsqu'ils perdent une partie ou la remportent. À la question *en classe, si tu te trompes lors d'un jeu, que ressens-tu ?*, ils devaient choisir une proposition parmi celles-ci : *tu es en colère* ; *tu es triste* ; *tu es gêné(e)* ; *tu es étonné(e)*[115] ; *tu ne ressens rien de particulier* ; *autre* (champ à compléter). Voici leurs réponses :

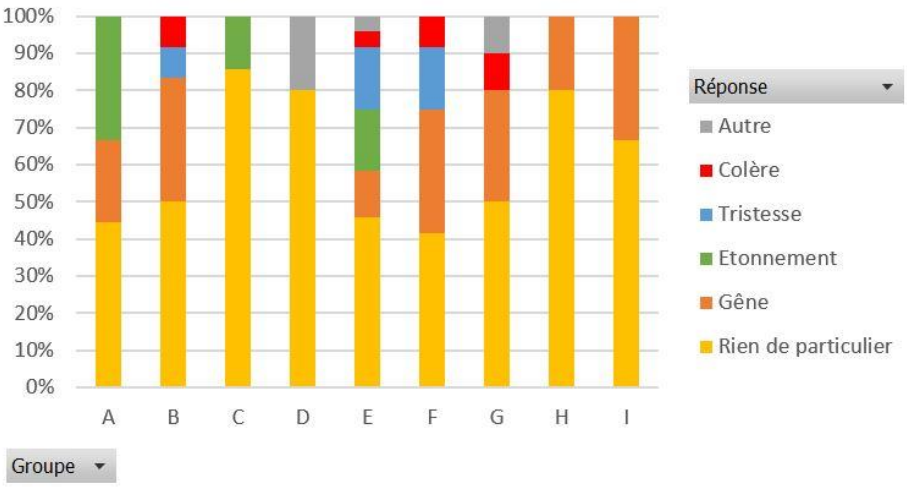


Figure 42 – Ressenti dans la situation "se tromper lors d'un jeu" (Q9)

[115] Ces items sont inspirés des six émotions dites "fondamentales" ou "primaires", à savoir : la tristesse, la peur, la colère, la joie, le dégoût et la surprise.

Elles concordent ainsi avec nos observations : si la plupart des élèves ne sont pas très expressifs – puisqu'ils ne ressentent *rien de particulier* (n=47) –, certains sont en proie à une émotion plus vive. Les données collectées nous apprennent que les réactions plus exubérantes peuvent principalement s'expliquer par la *gêne* (n=18), mais aussi par la *tristesse* (n=7) et la *colère* (n=4). Il est intéressant de souligner que la gêne est proportionnellement plus marquée dans les groupes de Béatrice (4 élèves sur 12 ont opté pour cette réponse), Fanny (également 4 élèves sur 12) et Gwen (3 élèves sur 10). Toutes les trois ont attribué la présence de ce ressenti à l'âge de leurs élèves[116]. Béatrice, chez qui 3 élèves sur les 4 ayant opté pour cette réponse sont en 4e année, nous a déclaré : *en préadolescence, ils sont plus soucieux du regard des autres. En 4e, il y a des clans qu'il n'y a pas forcément en 3e* [… et] *je vois une attitude différente par rapport aux erreurs, par rapport au fait qu'un enfant se trompe* [… :] *les 4e, ils vont être plus, peut-être, à faire une remarque.* […] *Il y a encore une certaine naïveté en 3e, qui est plus marquée que chez les 4e.* Enfin, signalons que la tristesse et l'*étonnement* (n=8) sont plus marqués chez les plus jeunes élèves : 4 enfants sur les 7 ayant choisi la proposition *tu es triste* sont du groupe d'Eliane et les 8 élèves ayant opté pour *tu es étonné(e)* sont issus des groupes d'Eliane, Antoine et Carole. Dès lors, s'il est indéniable que la personnalité individuelle des élèves joue un rôle dans leur expérience du jeu en classe, leur tranche d'âge semble aussi influencer leur ressenti face à l'erreur durant les activités ludiques.

Nous avions aussi demandé aux enfants de se projeter dans la situation où ils perdent une partie : *en classe, si tu perds au jeu auquel tu joues, que ressens-tu ?*. Ils avaient le choix entre les mêmes modalités de réponses. Les résultats démontrent que, lorsqu'ils éprouvent une émotion, les ressentis diffèrent :

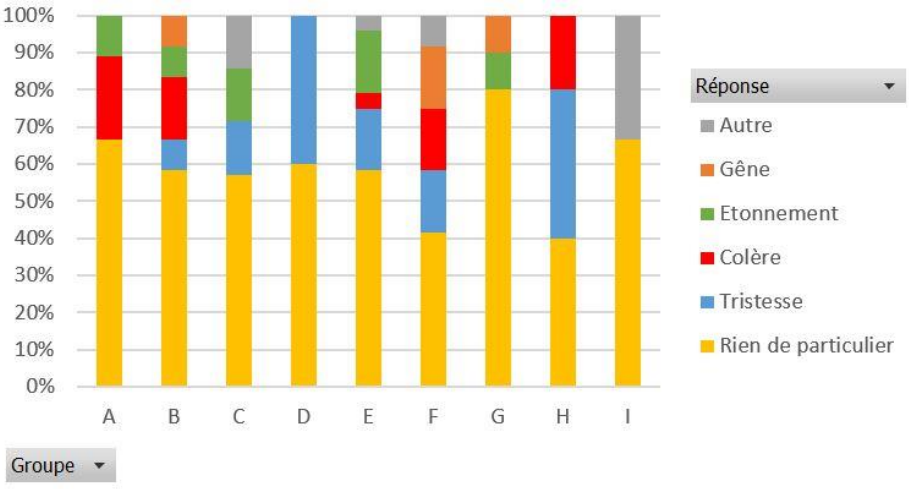


Figure 43 – Ressenti dans la situation "perdre à un jeu" (Q12)

[116] Pour rappel, seuls les élèves de 5e année de Gwen ont répondu au questionnaire.

En effet, la majorité des élèves ne ressent toujours *rien de particulier* (n=51), mais la *tristesse* (n=12), la *colère* (n=8) et l'*étonnement* (n=8) sont ici plus fréquents que la *gêne* (n=4). Notons que les enfants qui éprouvent de la gêne sont cette fois uniquement issus des groupes de Béatrice, Fanny et Gwen, et que la colère, mais surtout la tristesse, sont ressenties par plus d'enfants et dans plus de groupes. Lorsque nous lui avons exposé les résultats, Hugo n'a pas été surpris que la tristesse et la colère apparaissent à cette question, alors qu'elles étaient absentes à la précédente. De son point de vue, *se tromper et perdre, c'est différent hein : s'ils se trompent, ben voilà, c'est une petite erreur, etc., mais quand tu t'investis dans un jeu et que tu as envie de gagner et que, à la fin, tu perds, c'est pas toujours facile*. Remarquons aussi que les élèves qui ressentent de l'étonnement sont maintenant répartis au sein des différents groupes d'âge. Pour finir, il est intéressant de mentionner les réponses encodées par les enfants dans le champ *autre* (n=4) : *je me dis que ça ira mieux la prochaine fois* ; *très bien* ; *je suis contente d'avoir joué* ; *je rigole*. Elles démontrent que, si perdre un jeu n'est pas synonyme de frustration pour tous les enfants – nous l'avions constaté –, certains le prennent même avec bonne humeur.

Enfin, attardons-nous quelque peu sur la question *en classe, si tu gagnes au jeu auquel tu joues, que ressens-tu ?*, autrement dit le pendant de la situation "perdre à un jeu". Les élèves devaient sélectionner une réponse parmi celles-ci : *tu es très content(e)* ; *tu es content(e)* ; *tu n'es pas content(e)* ; *tu n'es pas du tout content(e)* ; *tu ne ressens rien de particulier* ; *autre* (champ à compléter). Voici les résultats :

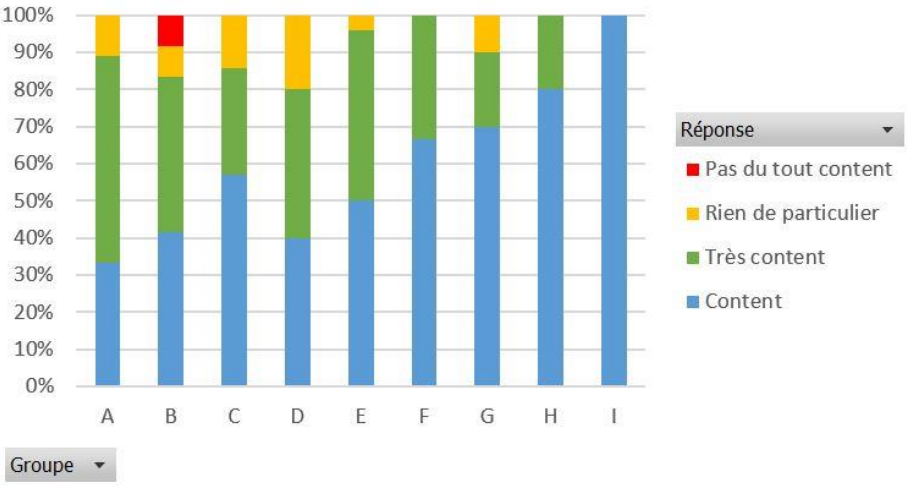


Figure 44 – Ressenti dans la situation "gagner à un jeu" (Q13)

Les enfants sont donc généralement *contents* (n=48) ou *très contents* (n=32) quand ils remportent une partie. Antoine qui, nous l'avons déjà dit, est plutôt compétiteur dans l'âme, nous a confié : *ça me rassure* [… :] *quand on gagne, on est content* […, donc] *ils jouent pour gagner quand même*. Quelques élèves ont également répondu qu'ils ne ressentaient *rien de particulier* (n=6). Eliane,

qui a elle-même fait passer le questionnaire dans sa classe, a émis une piste d'explication à ce propos, en nous rapportant la réflexion de l'élève qui a choisi cette réponse au sein de son groupe : *elle a dit "oui mais, pour les autres, quand même, c'est pas sympa de montrer trop qu'on est très content". Voilà : "j'ai gagné, je suis contente – à mon avis, contente intérieurement – mais il faut pas le montrer". Je trouvais que c'était gai aussi, au niveau des valeurs des enfants, je me suis dit "oh là, chouette quoi".* Un élève a quant à lui affirmé qu'il n'était *pas du tout content*. S'il est possible, comme le soupçonne Béatrice, qu'il ait voulu *se faire remarquer*, nous avons observé que certains enfants n'appréciaient pas de gagner. Peut-être en fait-il partie.

2. Les relations entre les élèves

Dans cette section, nous nous intéressons à la dimension sociale des jeux, à travers diverses facettes des relations entre les élèves durant les activités ludiques.

2.1. De la coopération mais aussi des tensions

Quelques-uns des éléments précédemment évoqués l'ont laissé présager, les élèves entretiennent différentes relations dans le cadre spatio-temporel dédié à une activité ludique. Si certaines s'apparentent à de la coopération, d'autres laissent transparaitre une forme de rivalité. Exposons d'abord deux des nombreuses manifestations de complaisance dont nous avons été témoin dans les classes de nos participants : aux *dames* (O1), les enfants jouaient généralement en se réexpliquant les règles de déplacements et s'entraidaient, plusieurs élèves ont été jusqu'à montrer à leur adversaire comment prendre leurs propres pions ; à "la ruche" (O3), la gagnante, presque gênée de l'être, encourageait son binôme à finir de placer toutes ses "abeilles" : les enfants nous ont expliqué que celui-ci avait joué de malchance en piochant cinq "ours" – qui lui ont fait passer son tour – en cours de partie. Nous avons néanmoins aussi assisté à l'apparition de tensions entre les élèves. Par exemple, lors du "bingo sur les fruits" (O13), certains élèves de Béatrice monopolisaient le marqueur au sein des binômes, ce qui a irrité les enfants lésés au fil de l'activité. Ou au *Méchanlou* (O32), une dispute a éclaté dans le sous-groupe car, quand une élève de Dominique a dû "voler" une carte, elle n'a pas ciblé sa camarade la plus proche de la victoire mais une autre fillette, qui s'est alors exclamée *c'est dégueulasse !* – lors des échanges qui ont suivi, nous avons compris que l'élève n'avait pas voulu empêcher sa camarade de gagner car c'était sa meilleure amie. Par ailleurs, toutes classes confondues, nous avons assisté à des discussions animées concernant la désignation de l'élève qui allait être le premier à jouer, à une comparaison constante entre les enfants au cours des activités présentant une dimension compétitive et à des accusations de tricherie. Notons que le fait qu'il soit possible de voir à travers les supports imprimés par les enseignants (les cartes d'un memory, le corrigé si le correcteur ou la correctrice met son doigt sur la réponse à vérifier, etc.) était souvent à l'origine des querelles.

Durant nos observations dans les classes de Gwen, et également lors des *focus groups* avec ses élèves, un autre sujet de discorde est apparu : le soin accordé au matériel. En effet, en classe, les enfants se faisaient des réflexions hérissées comme *hé, fais attention à la carte !* et signalaient régulièrement, à Gwen et même à nous, qu'un élément avait été abimé par les élèves précédents (si un coin commençait à se décoller, par exemple). Une piste d'explication à ce type de comportements a émané des *focus groups* :

- **Flore** : *Il y a des jeux, fin, comme elle les faits elle-même ben, du coup, il y a des pièces cassées. Par exemple, quand elle plastifie, ben il y a déjà eu des pièces où il y avait plus euh, fin, le plastique, il partait.*
- **Déborah** : *Quand on plastifie, même avec la méga plastifieuse, si on chipote un peu, ben on peut l'ouvrir en deux.*
- **Flore** : *Ça, on a déjà eu avec X* [elle cite le prénom d'une élève]*. On avait une carte, elle était limite ouverte comme ça* [elle fait un "v" avec ses mains].
- **Nous** : *Et ça, ça vous embête quand vous jouez ?*
- **Déborah** : *Oui, parce que ça gâche un petit peu, quand même.*
- **Eva** : *Il y en a, par exemple, des plus petits qui vont venir, ils vont dire "ah, c'est ouvert". Ils vont venir jouer avec, puis, le plastique, il est attaché à la feuille, du coup, ça va se faire en deux et puis il y aura que du blanc.*
- **Flore** : *Comme, les jeux, elle les achète pas, elle les faits, ben c'est normal que ça fasse ça. Mais c'est vrai que c'est un peu dommage. Ça casse.*
- **Déborah** : *Oui, c'est un peu du gâchis quoi.*

Dès lors, si certains enfants sont soucieux du matériel, c'est parce qu'ils sont conscients de l'investissement de Gwen, mais aussi parce que sa dégradation *gâche* leur expérience du jeu. Cette préoccupation n'étant cependant pas partagée par tous, des tensions peuvent apparaitre entre les élèves d'une même classe durant les phases de jeu, mais aussi entre les élèves des différentes classes, les enfants plus jeunes étant, du point de vue des plus âgés, moins soigneux. Ces éléments ayant retenu notre attention – notamment parce qu'ils sont liés aux types de supports que Gwen propose à ses élèves, généralement imprimés et plastifiés –, nous avons souhaité inclure un item concernant le respect du matériel au questionnaire. Nous y reviendrons dans les pages qui suivent.

Sur base de nos observations, nous avons souhaité, par l'intermédiaire du questionnaire, interroger les enfants sur leurs priorités et préoccupations lorsqu'ils jouent à plusieurs. Dès lors, nous y avons inclus cette question : *quand tu joues en classe avec d'autres élèves, qu'est-ce qui*

est important pour toi ? Numérote[117] *les 4 phrases en commençant par ce qui est le plus important pour toi, jusqu'à ce qui est le moins important pour toi*. Les quatre phrases qu'ils devaient classer par ordre d'importance sont les suivantes : *d'être le premier ou la première à commencer à jouer* ; *de participer* ; *de gagner* ; *d'aider les autres*. Précisons que, bien que le questionnaire soit anonyme, nous sommes consciente qu'une telle question est soumise au biais de désirabilité sociale[118]. Il nous a toutefois semblé intéressant de recueillir ce type de données et d'échanger à leur propos avec les enseignants. Après analyse, il apparait que *participer* et *aider* figurent généralement dans le haut du classement des élèves : 45 ont placé *participer* en 1re position et 23 en 2e, et 29 ont choisi *aider* en 1er et 39 en 2e. *Commencer* et *gagner* ont, eux, plutôt tendance à arriver en fin de classement : 32 enfants ont encodé *commencer* à la 3e position et 40 à la 4e, et 31 ont choisi *gagner* en 3e et 33 en 4e. Le graphique ci-dessous reprend la répartition des six combinaisons (sur les 24 possibles) les plus fréquemment saisies par les enfants (66 ont opté pour l'une d'entre elles) :

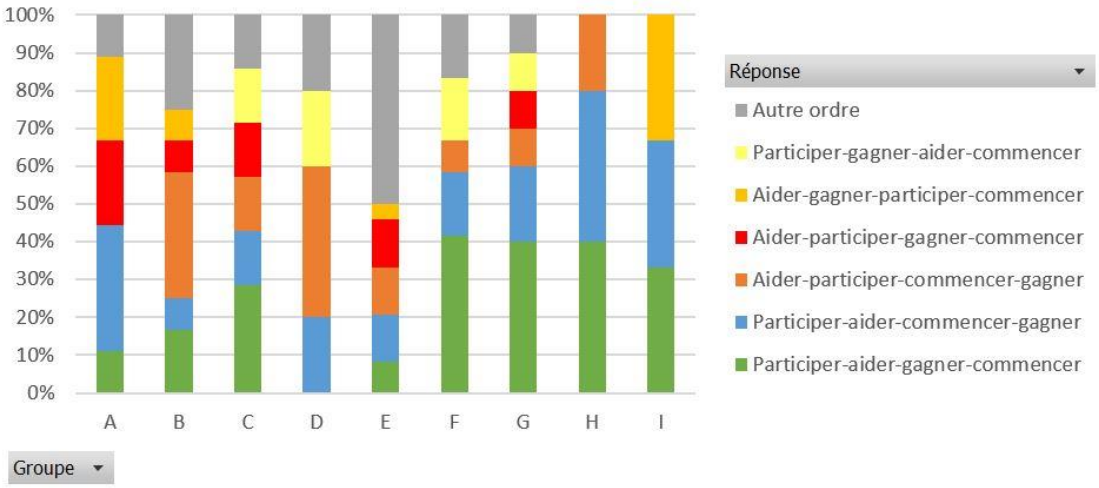


Figure 45 – Priorités dans les jeux à plusieurs (Q5)

Signalons que, si le groupe d'Eliane est moins représenté sur le graphique, c'est parce que 8 de ses élèves (sur 24) ont placé *gagner* en 1re position et 7 *commencer* en 2e. Elle n'en pas été surprise. Au contraire, c'est qu'*aider les autres* soit majoritairement le 1er ou 2e choix des enfants (10 l'ont mis en 1er et 8 en 2e) qui l'a étonnée : *sur le coup, je me suis dit "oh tiens, aider les autres"* [elle rit] [… ,] *mais bon, d'un autre côté, je me suis dit que, comme on jouait souvent,* […] *c'est des choses qui s'atténuent – le fait de vouloir être toujours le premier, toujours gagner – puisqu'ils savent bien qu'ils vont rejouer*. D'autres participants se sont également montrés dubitatifs face aux classements de leurs élèves : *je pense que c'est influencé, pour plus de la moitié des enfants,*

[117] Reprécisons qu'il était demandé aux élèves de numéroter les propositions sur la version papier du questionnaire et de les ordonner (en les déplaçant) dans sa version numérique.
[118] Ce biais consiste à vouloir donner la meilleure image de soi, notamment en optant pour les réponses qui sont valorisées socialement.

quand même, le but du jeu – et, entre guillemets, c'est ce que je leur explique –, c'est gagner (Antoine) ; *je m'attendais à voir "gagner" comme 1er choix quoi* [elle a un sourire dans la voix]*, ou être le premier ou la première* (Béatrice). La plupart des instituteurs ont cependant rattaché les classements au discours qu'ils tiennent durant les phases de jeu ou, plus généralement, aux principes prônés au sein de leur établissement : *je leur dis toujours ça, que le plus important c'est de participer,* […] *donc peut-être aussi que ça les a influencés* [… ,] *je trouve qu'on sent vraiment dans leurs réponses qu'il y a des choses qui sont passées entre eux et moi* (Carole) ; *je travaille beaucoup ça aussi, en disant "ben c'est pas grave si on est le premier ou le dernier, l'important c'est de s'amuser et de profiter"* (Dominique) ; *ça m'étonne pas du tout parce que ça fait partie des points importants qu'on essaye de mettre en pratique au sein de l'école, et auxquels on tient : le fait de participer, le fait d'être tolérant, d'aider les autres, d'accepter les autres avec leurs difficultés et leurs différences. Donc, c'est clairement le credo de l'école quoi* (Gwen). Enfin, Fanny a soulevé une potentielle évolution des priorités des enfants : *à ce stade-ci de l'année, je dirais que oui, grosso modo, ça correspond au climat de classe. En début d'année, je t'aurais clairement pas dit ça, parce que j'en avais quelques-uns, là, qui étaient vraiment pour la gagne, à mort. Mais je pense qu'ils se sont adoucis*. Ainsi, indépendamment du biais de désirabilité sociale, les classements des élèves sont peut-être le reflet des valeurs que leur enseignant a voulu leur transmettre, ou d'un changement de mentalité qui s'opère durant l'année scolaire, notamment au fil des activités ludiques.

Afin de mieux cerner les préoccupations des enfants lorsqu'ils jouent à plusieurs, nous leur avons aussi posé cette question : *quand tu joues en classe avec d'autres élèves, à quoi fais-tu attention ? Numérote les 4 phrases en commençant par ce à quoi tu fais le plus attention, jusqu'à ce à quoi tu fais le moins attention*. Les quatre phrases qu'ils devaient classer sont celles-ci : *que personne ne triche* ; *que tout le monde s'amuse* ; *que tout le monde respecte le matériel (cartes, pions, ...)* ; *que personne ne se dispute*. Les tendances sont moins marquées qu'à la question précédente. Notre analyse met en évidence que la *dispute* apparait généralement dans le haut du classement des élèves (36 l'ont positionné en 1er et 23 en 2e) mais qu'ils sont plus divisés concernant les autres propositions : l'*amusement* figure majoritairement en 1er ou en 3e choix (n=30 et n=26) et la *triche* en 4e ou en 2e (n=32 et n=20), tandis que le *matériel* est presque autant classé en 2e, 3e et 4e position (à respectivement n=26, n=28 et n=29). C'est la raison pour laquelle les six combinaisons les plus fréquentes, reprises sur le graphique ci-dessous, n'ont cette fois été encodées que par un peu plus de la moitié des enfants (48 sur les 87) :

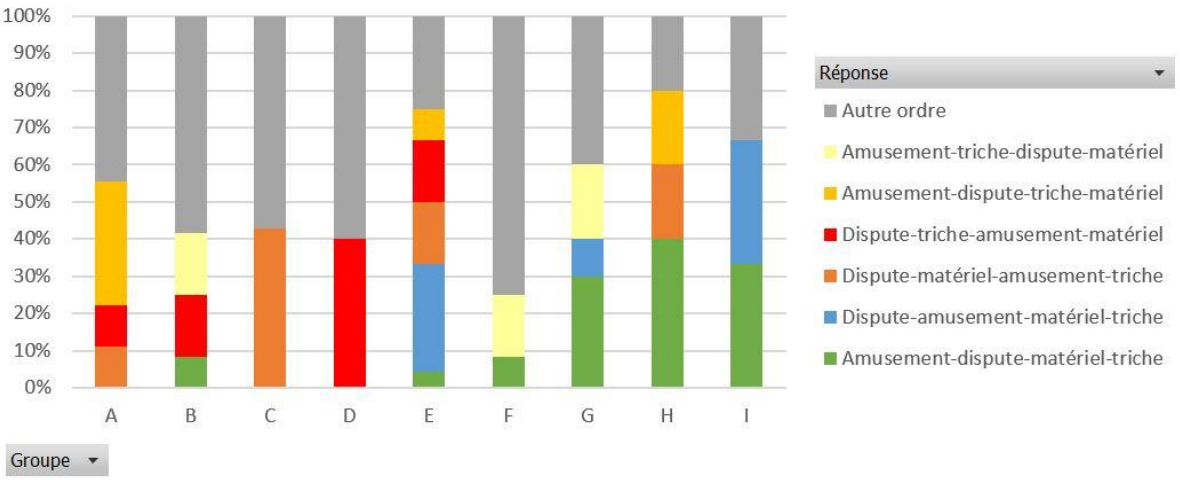


Figure 46 – Préoccupations dans les jeux à plusieurs (Q6)

Concernant la *dispute*, plusieurs instituteurs nous ont confié qu'elle les incitait à mettre en pause, voire un terme, au(x) jeu(x) concerné(s). Ceci pourrait expliquer pourquoi elle arrive généralement au début du classement des élèves. Par ailleurs, à propos du fait que la *dispute* et l'*amusement* se partagent la première place chez la majorité des enfants, Antoine nous a fourni une piste d'explication intéressante : de son point de vue, si ses élèves se préoccupent davantage *que personne ne se dispute* (78% l'ont placé en 1er ou 2e choix) et *que tout le monde s'amuse* (56% l'ont positionné en 1er ou 2e choix), c'est parce que c'est lui *le garant de la non triche, donc du respect du règlement, et du respect du matériel*. Attardons-nous maintenant sur les quatre groupes les moins représentés sur le graphique. Il s'avère que, dans ces groupes, les élèves portent une attention particulière à la *triche* et/ou au *matériel* : dans le groupe de Béatrice, 83% des élèves ont placé *que personne ne triche* en 1er ou 2e choix ; chez Carole, *que tout le monde respecte le matériel* arrive en 1re ou 2e position à 86% ; les élèves de Dominique ont été 80% à indiquer la *triche* en 2e choix dans leur classement ; et dans le groupe de Fanny, la *triche* arrive à 50% en 1er choix et le respect du *matériel* à 42% en 1er choix également. Aucune des quatre enseignantes n'a été surprise par ces classements. Voici la réaction de Béatrice : *comme ils sont compétiteurs, il faudrait pas qu'il y en ait un qui gagne en trichant, ça, c'est sûr.* […] *Maintenant,* […] *sûrement que j'insiste là-dessus en classe.* Carole, elle, nous a expliqué : *je dis souvent aux enfants que je passe du temps pour préparer le matériel, ils sont conscients que je travaille beaucoup à la maison. Je leur ai déjà dit que je voulais vraiment qu'ils fassent attention, que je puisse réutiliser mon matériel après, que j'avais passé du temps à le faire et que, donc, c'était important pour moi qu'ils le respectent.* Au vu des propos tenus par les élèves lors des *focus groups* (cf. encadré *supra*) et de la similarité entre les types de supports que Carole, Fanny et Gwen proposent aux enfants – généralement imprimés et plastifiés –, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'attention portée au matériel, marquée chez certains d'entre eux, est liée à leur conscience de l'investissement de leur enseignant dans la préparation des jeux. De manière

générale, les propos de nos participants nous amènent à avancer, comme à la question précédente, qu'outre les préoccupations individuelles des élèves, leurs classements peuvent refléter les discours et comportements de leur instituteur.

2.2. Les inégalités mises en exergue

Sur le terrain, nous avons aussi remarqué que certaines activités mettaient en évidence les inégalités entre les enfants. Par exemple, lors du jeu *ABC Dring !* (O34), nous avons remarqué que le principe de rapidité – être le premier à appuyer sur la sonnette pour pouvoir répondre – a été excluant pour une fillette : elle s'est mise en retrait et ne donnait aucune réponse. Lors de notre discussion, Dominique nous a confié qu'elle était dyspraxique[119]. Et de manière générale, puisque la plupart des activités auxquelles nous avons assisté présentaient un contenu disciplinaire (cf. *supra*, la sous-section "le contenu des activités observées"), les inégalités mises en exergue étaient scolaires. Bien qu'extérieure à la classe, nous étions en effet rapidement en mesure de déterminer quels élèves maitrisaient leurs matières et, dès lors, avaient un avantage sur leurs camarades. À titre illustratif, à "la course de voitures" (O11), certains élèves d'Antoine se servaient de leurs doigts pour calculer les additions reprises sur les cartes, tandis que d'autres effectuaient les calculs mentalement en faisant moins d'erreurs. Ou, dans la classe de Carole, lors de l'atelier à l'ordinateur (O20), même si les enfants s'alternaient au clavier, un élève du binôme effectuait plus rapidement les multiplications et donnait systématiquement les réponses.

En outre, les inégalités scolaires entre les enfants étaient particulièrement visibles lors des échanges relatifs à la correction des réponses. Durant les activités n'incluant pas de corrigé, nous avons noté qu'un élève était généralement pris comme "référence" par son ou ses camarade(s). Par exemple, dans la classe de Fanny, nous avons observé le même sous-groupe jouer au memory sur les fractions (O39) puis au *Kaboum* (O42). En débutant le memory, alors que certains élèves hésitaient sur la manière de résoudre les fractions – *5/4 de 35, on calcule ça dans quel sens ?* –, un de leurs camarades leur a donné l'explication. Au fur et à mesure de la partie, il a endossé le rôle de correcteur : les enfants ont fini par attendre qu'il (in)valide chaque réponse des cartes "fraction" avant de tenter de former une paire. Et quand, plus tard, nous avons revu les mêmes élèves au *Kaboum*, nous avons constaté que ce réflexe avait perduré ; ils guettaient son approbation pour le résultat de chaque division, même les plus simples. La volonté commune à nos participants de composer eux-mêmes les groupes n'est peut-être pas étrangère à de tels comportements. Dans le cas du sous-groupe que nous venons d'évoquer, nous avions en effet le sentiment que Fanny l'avait constitué de sorte à ce qu'un élève ayant plus de facilités puisse notamment superviser les autres. Nous lui en avons fait part et ses propos nous l'ont confirmé :

[119] Ce trouble induit notamment des difficultés au niveau de la coordination motrice.

> - Quelque chose m'a frappée par rapport au sous-groupe que j'ai suivi au memory et au *Kaboum* : dans les deux cas, il n'y avait pas de corrigé, et j'avais l'impression qu'il y avait comme un "élève référent" pour ses camarades. - *Oui, qui s'en sortait mieux et qui gérait la correction.* - C'est ça, il était le correcteur et il avait été désigné comme tel par les autres. Ils se fiaient totalement à lui. - *C'est pour ça, justement, que je fais les groupes moi-même parce que – je veux pas stéréotyper ou quoi –, si tu as un groupe de plus faibles, qui sont tous ensemble, tu en as aucun qui peut, justement, jouer ce rôle-là. Fin, c'est pas que je veux qu'il y ait des élèves de référence mais, parfois, c'est important aussi qu'eux puissent dire "ah ben oui, c'est bon". Et si tu en as aucun qui dit "ah oui, je pense que ça va", ou "non, c'est pas bon", la partie avance pas. Et s'ils se retrouvent à faire 42 divisé par 6 égal 12, et qu'il y en a aucun qui dit "ben non, c'est pas bon"* [elle prend un ton agacé]*, il y a aucun intérêt au jeu. Et puis, faire un correctif pour un jeu comme* Kaboum*, je sais pas comment ils s'en sortiraient pour s'y retrouver. Et ça n'a pas de sens : ça casserait, justement, la dynamique de ce jeu-là. Donc, autant qu'il y ait un élève, qui maitrise ses tables, qui puisse dire "ben non, celui-là, il est pas bon".*

Lorsque qu'un corrigé était prévu, nous avons également remarqué que les enfants réagissaient différemment au fait d'endosser le rôle de correcteur. Alors que des élèves étaient visiblement très à l'aise – un enfant (in)validait les réponses de manière théâtrale, les faisant parfois précéder d'un *c'est faux* prononcé sur un ton grave et en levant les bras – d'autres l'étaient beaucoup moins – ils étaient embarrassés, voire passaient leur tour en tant que correcteur. En effet, ce rôle pouvait se révéler inconfortable : au "dragon" (O12), l'élève correcteur avait parfois un mauvais calcul à vérifier si l'élève joueur (qui lisait le calcul à haute voix en piochant sa carte) confondait les additions et les soustractions, et ce dernier ne comprenait pas pourquoi sa réponse se voyait invalidée ; lors du jeu sur graag (O65), les enfants n'acceptaient pas toujours d'être sanctionnés par leurs camarades. Le ton est ainsi monté entre deux élèves d'une même équipe. Lorsque Gwen est intervenue, la capitaine lui a expliqué avoir refusé de placer la carte sur son tableau à double entrée car sa coéquipière n'avait *pas dit la phrase avec le bon pronom*.

Ces différents constats nous ont poussée à demander aux enfants comment ils se sentent durant, d'une part, les activités individuelles et, d'autre part, les activités impliquant plusieurs élèves[120]. Notre interrogation était la suivante : si la mise en exergue des inégalités nous a frappée, empêche-t-elle les enfants d'apprécier les activités à plusieurs ? Les questions que nous leur avons posées, dans le but de les mettre en perspective, sont celles-ci : *en classe, comment te sens-tu quand tu joues tout(e) seul(e) ?* et *quand tu joues avec d'autres élèves ?*. Dans les deux

[120] Nous n'avons pas démultiplié les questions pour distinguer les activités en binômes, en sous-groupes et collectives, au risque de complexifier le questionnaire. Les trois dynamiques y étaient donc regroupées dans l'expression "jouer avec d'autres élèves".

cas, ils devaient se positionner sur cette échelle : *très bien* ; *bien* ; *ni bien ni mal* ; *mal* ; *très mal*. Il ressort des données collectées que les élèves préfèrent jouer à plusieurs que seuls : 41 disent se sentir *très bien* lorsqu'ils jouent avec d'autres élèves, 37 *bien* et 9 *ni bien ni mal*. Aucun enfant n'a donc sélectionné les propositions *mal* ou *très mal*, ce qui n'est pas le cas dans la situation "jouer seul(e)" : 18 affirment se sentir *mal* et 10 *très mal*. De plus, dans cette situation, les élèves se sentent majoritairement *bien* (n=29) ou *ni bien ni mal* (n=21), seuls 9 se sentent *très bien*. Dans le graphique ci-dessous, nous avons comparé, pour chaque enfant, le sentiment qu'il éprouve quand il joue seul avec celui qu'il éprouve quand il joue avec d'autres élèves. Trois possibilités y sont ainsi distinguées : le ressenti est plus positif lors des jeux individuels que lors des jeux à plusieurs, le ressenti est identique lors des jeux individuels et à plusieurs, et le ressenti est plus négatif lors des jeux individuels que lors des jeux à plusieurs. Sans surprise, c'est ce dernier cas de figure qui est le plus fréquent (n=62) :

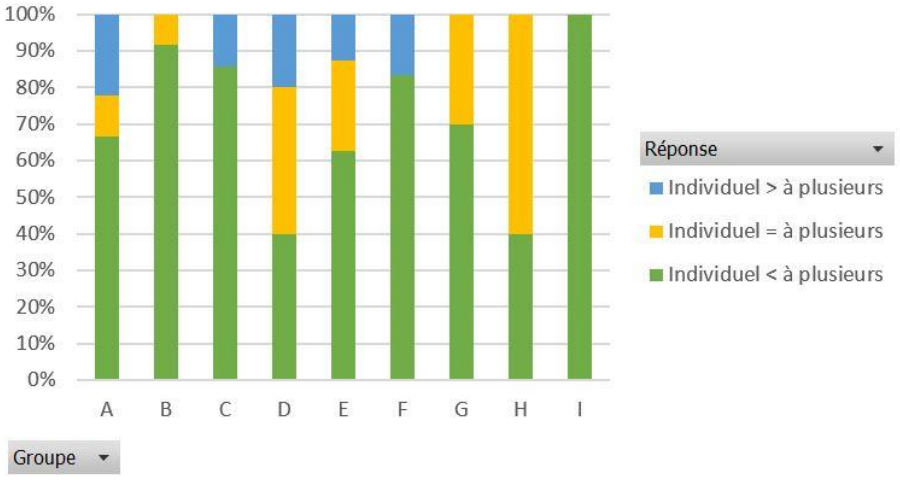


Figure 47 – Sentiment "jouer seul(e)" versus à "jouer à plusieurs" (Q14 - lignes 1 et 2)

Il est intéressant de signaler que, lorsque le ressenti est identique (n=16), le sentiment éprouvé est (très) positif ou neutre. La plupart des enfants se sentent *bien* dans les deux situations (n=10). Quand le ressenti est plus positif lors des jeux individuels que lors des jeux à plusieurs (n=9), les élèves passent d'un sentiment très positif à positif (n=4) ou neutre (n=1), ou d'un sentiment positif à neutre (n=4). Nos participants n'ont pas été étonnés par ces résultats, qui corroborent la dimension sociale qu'ils attribuent au jeu : *ils n'aiment pas tellement jouer tout seuls finalement. Il y en a qui aiment bien, un petit peu, mais le jeu reste quand même quelque chose de groupe, et ça, c'est bien* (Eliane) ; *j'ai bien 2-3 cocos un peu plus individualistes, qui aiment bien être dans leur coin – surtout un –, sinon c'est vrai qu'ils aiment bien jouer ensemble, c'est quand même des enfants* (Béatrice). Notons que, par rapport aux différentes dynamiques, Gwen nous a expliqué : *les jeux qui ont le plus de succès sont par deux ou quatre, grand maximum. Je suis en train de les visualiser quand ils jouent* : *ils sont très peu à jouer à des jeux où ils sont plus nombreux, et les quelques jeux* […] *où <u>toute</u> la classe doit fonctionner <u>ensemble</u>, c'est pas ce qu'ils préfèrent*.

Le fait, qu'à nos yeux, la dynamique collective des activités exacerbe potentiellement la fébrilité des élèves constitue une piste d'explication à cette observation.

Nous avons aussi invité les enfants à se projeter dans les situations où ils corrigent un pair et sont corrigés par un pair : *en classe, comment te sens-tu quand tu corriges un autre élève pendant un jeu ?* et *quand tu es corrigé(e) par un autre élève pendant un jeu ?*. Les modalités de réponse sont les mêmes qu'au binôme de questions précédent. Notre analyse met en lumière que les élèves sont globalement à l'aise lorsqu'ils corrigent un pair – 39 se sentent *bien*, 26 *ni bien ni mal* et 12 *très bien* – mais plus partagés quand il s'agit d'être corrigé par un pair : 24 le vivent *bien* et tout autant le vivent *mal*, 21 se sentent *ni bien ni mal*, 14 *très bien* et 4 *très mal*. Certains de nos participants en ont été surpris, d'autres pas : *je pensais qu'ils auraient été moins gênés qu'un autre élève les corrige, à la limite, si c'est moi qui les corrige, ils sont peut-être moins gênés, c'est marrant* (Béatrice, dont 7 élèves sur 12 se sentent *mal* quand ils sont corrigés par un pair) ; *c'est être corrigé par un pair, donc c'est-à-dire un égal. "Quand tu es corrigé par Monsieur pendant un jeu, comment te sens-tu ?", ben ils auraient dit "très bien" à "bien". Je pense que, pour des enfants de 6-7 ans, c'est pas toujours facile d'être corrigé par un pair,* […] *il y a une sorte de sentiment d'infériorité* (Antoine, dont 2 élèves se sentent *très mal* lorsqu'ils sont corrigés par un pair). Dans le graphique ci-dessous, nous avons comparé, pour chaque enfant, le sentiment qu'il éprouve quand il corrige un pair avec celui qu'il éprouve quand il est corrigé par un pair durant une phase de jeu. Comme précédemment, trois possibilités sont distinguées : le ressenti est plus négatif quand il corrige que quand il est corrigé, le ressenti est identique quand il corrige et est corrigé, et le ressenti est plus positif quand il corrige que quand il est corrigé. Les deux derniers cas de figure sont les plus fréquents (respectivement à n=32 et n=36) :

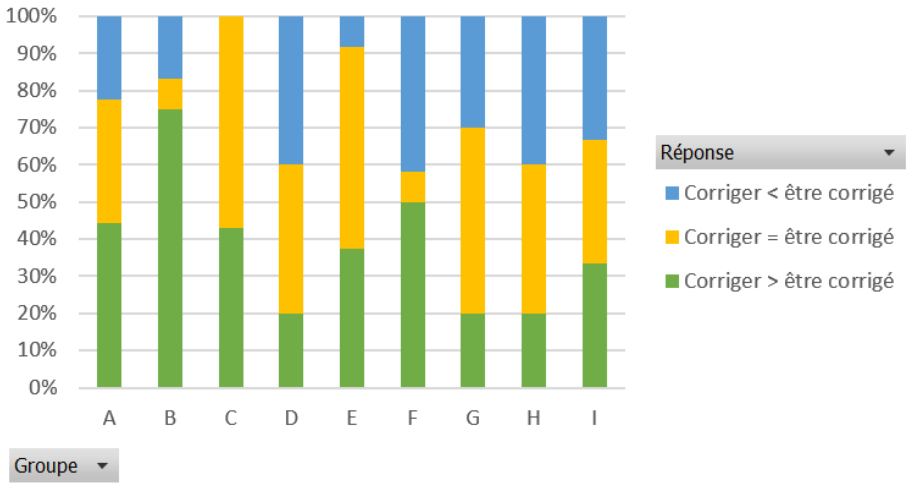


Figure 48 – Sentiment "corriger un pair" versus "être corrigé(e) par un pair" (Q14 - lignes 5 et 6)

Précisons que, lorsque le ressenti est identique, le sentiment éprouvé est généralement positif (n=15) ou neutre (n=9). Dans les deux autres cas, les contrastes apparaissent : certains élèves passent d'un sentiment (très) positif lorsqu'ils corrigent un pair à négatif lorsqu'ils sont corrigés par celui-ci (n=11), tandis que d'autres éprouvent un sentiment neutre ou négatif lorsqu'ils corrigent un pair et (très) positif quand ils sont corrigés par celui-ci (n=10). Certains instituteurs ont été surpris d'observer de grandes divergences dans leur groupe. Eliane, dont 5 élèves vivent *bien* le fait de corriger un pair mais *mal* le fait d'être corrigés par celui-ci, nous a déclaré : *c'est assez comique hein, comme réponse, parce que, finalement, ils peuvent dire aux autres "allez, tu dois faire ça comme ça", mais on peut pas leur dire quoi* [elle rit]. Fanny, elle, a été étonnée qu'un tiers des enfants vit mieux le fait d'être corrigé par un pair que de corriger un pair : *c'est rigolo ! Pourtant, la plupart du temps, il y a les correctifs, donc c'est même pas qu'eux doivent être sûrs de leur réponse pour pouvoir corriger l'autre, ils doivent juste lire la réponse.*

Les résultats que nous venons de présenter démontrent que les élèves se sentent *(très) bien* durant les activités ludiques à plusieurs, ce malgré le fait que, de notre point de vue, elles révèlent des inégalités entre eux, notamment scolaires. Cependant, ces dernières se marquent principalement lors des échanges relatifs à la correction des réponses et, à ce propos, les avis sont plus divisés. Il serait donc intéressant de connaitre les raisons sous-jacentes aux réponses des élèves, notamment pour ceux chez qui elles sont (très) contrastées suivant les situations, afin de mieux cerner le ou les facteur(s) qui les influence(nt). Si le premier binôme de questions a conforté les instituteurs vis-à-vis de la dimension sociale qu'ils attribuent au jeu, aborder l'(in)confort des enfants à corriger un pair ou à être corrigé par celui-ci durant les activités ludiques a néanmoins permis à certains de nos participants de prendre conscience que des élèves pouvaient *(très) mal* le vivre. Cet échange avec Gwen en est l'illustration :

> - Quand ils corrigent un autre élève, ils se sentent majoritairement *ni bien ni mal*, à 60%, et quand ils sont corrigés par un autre élève, il y en a 20% qui se sentent *mal*. Ça t'étonne ?
> - *Ah oui, c'est interpellant parce que, justement, dans la dernière formation que j'ai suivie avant le confinement – c'était une formation sur la classe flexible et pour guider les enfants vers encore plus d'autonomie –, une idée du formateur, que j'ai mise en pratique, c'était de prévoir des experts.* […] *En fait, l'enfant qui est le premier à avoir terminé son exercice, et chez qui il n'y a pas de faute,* […] *il peut m'aider à corriger, tu vois. Mais alors, ça veut dire qu'il y a des enfants qui vont pas apprécier cette démarche, puisqu'ils n'aiment <u>pas</u> être corrigés par quelqu'un d'autre. Ça veut quand même dire que, dans ma démarche,* […] *je dois leur donner la possibilité de continuer à venir chez moi, pour que ce soit <u>moi</u> qui les corrige, <u>pour</u> tenir compte de ces 20% d'enfants qui ne sont pas forcément à l'aise avec le regard de l'autre quoi. Donc, ça, c'est bon à savoir. Oui, je dois absolument rester ouverte à ça, et pas me dire "ah ben je laisse faire l'expert, et moi, je passe à autre chose".*

3. Les rôles de l'enseignant

Enfin, lors de nos visites dans les classes de nos participants, nous avons observé les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous aborderons celles-ci par l'intermédiaire des différents rôles que les enseignants endossent, parfois simultanément, durant les activités ludiques. Le recoupement de nos notes de terrain nous a permis d'en identifier huit, que nous présentons dans les sous-sections suivantes.

3.1. Un maitre du jeu et/ou du temps

Dans le cadre d'activités collectives, comme *Logikville* (O36) ou *Plickers* (O52), les enseignants sont des maitres du jeu : ils gèrent le groupe-classe et le déroulement de la partie. Lors des autres activités, ils deviennent des maitres du temps. En effet, les jeux étant pensés en autogestion par les enfants, ils veillent à ce qu'ils respectent le délai imparti pour chaque activité et, dans le cadre d'une organisation de travail en ateliers, se chargent de les faire tourner entre ceux-ci, généralement en se fiant à une minuterie. Mais les deux rôles ne sont pas incompatibles. Par exemple, durant des ateliers, un instituteur peut être maitre du jeu auprès d'un sous-groupe et signaler les tournantes ou, dans le cas particulier du "jeu de rôle" (O72), Ivan assure la transition entre le premier temps (en individuel) et le second temps (en sous-groupes) prévus pour chaque quête, ainsi que la cohésion du groupe-classe en menant l'activité :

> *Le professeur n'existe plus, Monsieur n'est plus là, puisqu'on change de monde. À ce moment-là, je joue un personnage.* […] *Et je prends des accents différents, des manières de parler différentes en fonction du personnage. Je fais comme si je les connaissais pas et, à chaque fois, je demande leur nom, mais dans le jeu, pas leur nom réel.* […] *Moi, j'incarne celui qui va donner la quête, ou celui qui va pouvoir aider un petit peu. La classe disparait pendant une heure ou deux.*

3.2. Un joueur et/ou un observateur

Lors des activités en groupes restreints, ils sont également des joueurs ou des observateurs. Ce n'est toutefois que rarement que nous les avons vus prendre part aux activités aux côtés de leurs élèves et, le cas échéant, sur du court terme. Les dires des enseignants ont confirmé notre constat, en témoigne cette explication de Béatrice : *quand il en manque un dans une équipe, je fais l'élève manquant. Ça, il y a pas de souci. Et puis, quand le petit groupe est parti et que ma présence n'est pas indispensable, alors je commence à tourner dans les groupes*. Si nos participants privilégient cette posture, c'est notamment parce qu'elle leur permet de jauger le niveau des enfants par rapport au contenu disciplinaire des activités :

Comme eux voient principalement le côté jeu – ils travaillent la matière sans spécialement s'en rendre compte –, moi, j'en profite pour faire des observations par rapport à leur maitrise de la matière. […] [À l'atelier *Le temps d'un café*,] *il y en a qui sont encore partis du principe, tout à l'heure, genre 16h20 moins, je sais plus, 1h39 : "ah ben je peux faire 1620 - 139".* [Elle grimace :] *Mmh non… Donc, je sais que je devrai retravailler.* (Fanny)

3.3. Un facilitateur

Les instituteurs sont aussi des facilitateurs et facilitatrices pour leurs élèves. En effet, bien que la plupart des activités soient prévues pour être gérées par les enfants eux-mêmes, ceux-ci sont, de manière générale, peu autonomes : ils sollicitent régulièrement leur enseignant, souvent pour poser une question (concernant une règle, un mot de vocabulaire, une manière d'effectuer un calcul, etc.), mais aussi parfois simplement pour lui montrer ce qu'ils ont fait. Par exemple, lorsqu'ils étaient sur *Wazzou* (O73), les élèves d'Ivan l'appelaient, non pour vérifier leurs réponses (la plateforme assurait cette fonction), mais pour qu'il constate qu'ils avaient bien réussi.

Afin d'intégrer l'autonomie des enfants au questionnaire, nous leur avons demandé : *en classe, si tu ne comprends pas les règles d'un jeu, quelle est la première chose que tu fais ?*. Ils devaient choisir entre ces modalités de réponse : *tu relis les règles du jeu une deuxième fois* ; *tu demandes de l'aide aux autres élèves* ; *tu demandes de l'aide à [x]*[121] ; *tu joues selon tes propres règles* ; *tu ne sais pas*. Deux propositions font ainsi référence à l'autonomie des élèves (ils relisent eux-mêmes les règles, ou jouent selon leurs propres règles[122]), une cible l'entraide entre élèves (et donc l'autonomie vis-à-vis de l'enseignant) et une renvoie à la dépendance vis-à-vis de l'enseignant (c'est vers lui qu'ils se tournent). Voici les résultats :

[121] La question a été adaptée pour chaque participant : le titre Juf / Madame / Miss / Monsieur, ainsi que le prénom de l'enseignant, ont été spécifiés au cas par cas.

[122] Nos observations vont en ce sens pour les plus jeunes élèves, qui ne sont pas bons lecteurs, et les élèves de Gwen, qui jouent en néerlandais. Une fillette l'a d'ailleurs confirmé lors des *focus groups* : *quand les règles sont en néerlandais, ben là, on joue un peu comme on veut, parce qu'on comprend pas*.

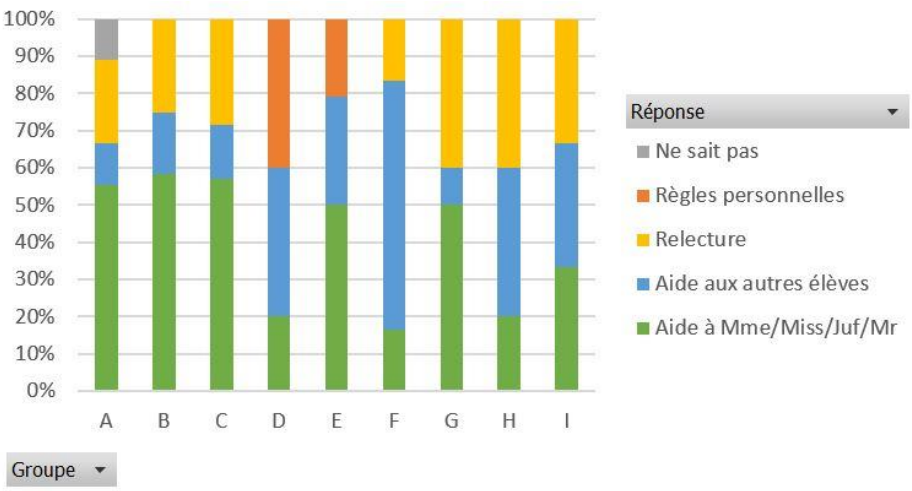


Figure 49 – Comportement face à l'incompréhension des règles (Q8)

Les réponses des enfants s'accordent avec nos observations : ils sollicitent en priorité leur instituteur (n=38), puis les autres élèves (n=25), puis ils relisent les règles (n=16) et quelques-uns, de 1re année, jouent selon leurs propres règles (n=7). Signalons que les cinq groupes où au moins 50% des élèves demandent de l'aide à leur enseignant sont ceux d'Antoine, Béatrice, Carole, Eliane et Gwen. Autrement dit, ce sont les plus jeunes répondants ou ceux qui jouent dans une langue étrangère – parce qu'ils sont en immersion anglais ou que l'activité prend place au cours de néerlandais. Nos participants n'ont pas été étonnés par les réponses de leurs élèves. Pour certains, elles sont le reflet de leur expérience en classe : *je vais dire, c'est tout à fait normal, dans leur logique. Régulièrement, s'ils prennent un jeu et qu'ils ne connaissent pas la règle, ben ils l'inventent* (Dominique) ; *avec l'anglais, peut-être qu'ils se fient pas aux autres* [elle rit] […], *pour eux, je reste un peu la référence* (Béatrice). Et d'autres y voient un lien avec leurs discours et comportements : *c'est moi qui instaure ce climat aussi. "On m'appelle quand on ne sait pas", c'est ce que je leur dis, voilà. "On ne joue pas suivant ses propres règles", "on ne reste pas sans rien faire", etc.* […] *Entre guillemets, me demander, c'est un gain de temps et c'est une certitude de la bonne réponse* (Antoine) ; *le fait que je sois plutôt disponible et que j'essaye <u>vraiment</u> de passer dans les groupes quand on fait les ateliers, je pense que ça amène ce genre de réponses aussi* (Carole) ; *ça me semble logique, c'est quelque chose qu'on leur dirait : "si tu as pas compris, qu'est-ce que tu fais, ben relis ou demande de l'aide aux copains". Vraiment, c'est les deux choses qu'on leur conseillerait de toute manière* (Hugo). Seule Fanny a été surprise, mais agréablement, par les réponses de ses élèves – tous groupes confondus, ce sont d'ailleurs ceux qui, proportionnellement, s'entraident le plus : *ça, ça me touche parce que le climat de ma classe était pas ouf en début d'année. Je me dis que, du coup, tout ce que j'ai mis en place, comme fonctionnements, a peut-être fait qu'ils arrivaient à se tourner les uns vers les autres quand ils avaient des difficultés, que ce soit dans les ateliers ou ailleurs. Donc, ça fait une petite gommette*

pour moi, je suis contente de la chose. À ses yeux, ces réponses seraient donc également le résultat de son organisation dans sa classe.

Par ailleurs, puisque la plupart des activités sont intrinsèquement disciplinaires, nos participants accompagnent leurs élèves par rapport aux connaissances spécifiques à mobiliser. À titre illustratif, lors de la construction des jeux de plateau (O24 à O28), Carole a incité ses élèves à effectuer des liens avec des notions de géométrie : *comment s'appelle la ligne arrondie, ici ? On l'a vu en mathématiques, tu te rappelles ?*. Ou, durant une partie de *Mokaccimots* (O44), quand une fillette d'un sous-groupe a demandé à Fanny *c'est quoi, "bientôt" ?*, elle lui a répondu *c'est le truc qu'on n'a pas encore vu*. En réfléchissant et en fonctionnant par élimination, celle-ci a alors trouvé qu'il s'agissait d'un adverbe. Fanny a également effectué mot à mot l'analyse d'une phrase avec une autre fillette, du même sous-groupe, qui commençait à beaucoup s'agiter. Dès qu'elle est partie, cette dernière a dit à sa voisine, en faisant la moue, *je n'ai plus envie de travailler*.

Ce type de réactions et, plus généralement, l'intention marquée chez tous nos participants d'éduquer par le jeu, nous a incitée à inclure cette question au questionnaire : *quand tu joues en classe, quel est ton sentiment ? Numérote les 4 phrases en commençant par le sentiment que tu ressens le plus, jusqu'à celui que tu ressens le moins*. Les quatre phrases qu'ils devaient classer sont celles-ci : *que tu t'occupes en jouant en classe*[123] ; *que tu entraines des matières (comme le français, les mathématiques, ...) en jouant en classe* ; *que tu t'amuses en jouant en classe* ; *que tu t'ennuies en jouant en classe*. Cette question nous a permis de ré-aborder avec nos participants la perception du jeu qu'ont leurs élèves – elle était déjà visée à la deuxième question. Après analyse des données collectées[124], il apparait que l'*amusement* figure généralement en haut et l'*ennui* en bas du classement des élèves : 53 ont placé l'*amusement* en 1re position et 22 en 2e, et 71 ont encodé l'*ennui* en 4e position. L'*occupation* et l'*entrainement* ont eux plutôt tendance à arriver en 2e et 3e choix : 38 enfants ont placé l'*occupation* à la 2e position et 25 à la 3e, et 43 ont choisi l'*entrainement* en 3e et 21 en 2e. Le graphique ci-dessous reprend la répartition des quatre combinaisons les plus fréquemment saisies par les enfants (64 ont opté pour l'une d'entre elles) :

[123] Cette proposition renvoie au fait que certaines activités ludiques sont présentées par les enseignants comme un moyen de s'occuper, notamment après avoir fini rapidement un exercice.
[124] Précisons, qu'exceptionnellement, seuls 85 classements ont été analysés. Deux élèves de Dominique, qui ont rempli manuellement leur questionnaire, n'ont pas numéroté toutes les propositions. Nous avons donc encodé leurs réponses comme des données manquantes.

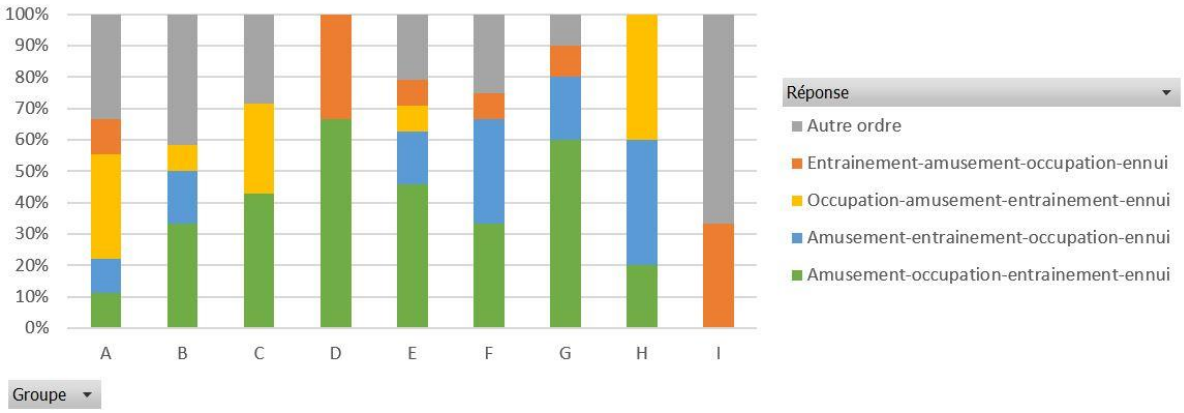


Figure 50 – Ressenti lors des activités ludiques (Q4)

Les réactions de nos participants démontrent, une fois de plus, que les classements des élèves peuvent renvoyer aux discours qu'ils leur tiennent à propos des activités ludiques. Antoine, dont 89% des élèves ont placé l'*amusement* en 1er ou 2e choix, a déclaré : *je les présente* [ndlr : les jeux] *plutôt comme un amusement, parce qu'on a travaillé, on maitrise la compétence, donc on peut y jouer. Moi, je crois à ça et j'essaye de leur dire aussi*. Ivan, chez qui 2 élèves sur 3 ont choisi l'*entrainement* en 1er, nous a expliqué : *les enfants savent que, quand on va faire un jeu, c'est pas un simple jeu* [… ,] *qu'il y a un objectif, toujours, derrière.* […] *Je présente toujours le jeu, ou les jeux, qu'on va utiliser et, à ce moment-là, ils disent "ah ben oui, ça, c'est telle matière, ça, c'est telle matière". Donc, ils le voient, ils le savent*. De plus, la présence plus ou moins marquée de la dimension occupationnelle du jeu semble être liée à l'organisation au sein de la classe : *quand ils ont fini plus tôt, par exemple, un exercice ou quoi, ben je leur dis "tu peux aller t'occuper en prenant un jeu dans la boite"* (Carole) ; *c'est assez rare, j'avoue, que je dise aux enfants qu'ils peuvent s'occuper, parce que le fonctionnement de ma classe s'y prête moins. En général, quand ils ont fini un truc, ils savent ce qu'ils ont d'autre à faire.* […] *Et je leur dis jamais de prendre les jeux pour s'occuper* (Fanny). Concernant le jeu comme un moyen d'entrainer des matières, soulignons que certains enseignants ont été contents qu'il arrive majoritairement dans la deuxième moitié du classement des élèves, tandis que d'autres en ont été surpris : *ça me fait plaisir* […]*, pour eux, d'abord, il faut s'amuser, s'occuper, et puis, les matières, c'est après hein* [elle rit] (Eliane, chez qui l'*entrainement* arrive à 63% en 3e ou 4e choix) ; *donc, "que tu entraines des matières",* […] *c'est pas quelque chose qu'ils perçoivent directement quand je sors les jeux en classe quoi. Ben, d'un côté, tant mieux,* […] *mais je pensais qu'ils en avaient plus conscience,* [… parce que] *je leur dis, au moment où je leur explique la tournante et les jeux que j'ai sortis,* […] *qu'il y a une matière qui va avec le jeu* (Fanny, chez qui l'*entrainement* arrive à 58% en 3e ou 4e position). Hugo, dont 60% des élèves ont placé l'*entrainement* en 3e choix, projette d'insister sur la dimension apprentissage des activités ludiques auprès d'eux : *entre s'occuper et s'entrainer, peut-être que tu aurais pu avoir un peu plus de réponses au niveau entrainement des matières. Peut-être que c'est aussi à moi, encore, à développer davantage cet aspect, de leur faire vraiment*

prendre conscience que, derrière, il y a un apprentissage, […] *qu'ils arrivent à faire de la métacognition sur ce qu'ils ont appris et se dire "ben ça, ça m'a servi à ça".*

Enfin, pour les aider, les instituteurs prodiguent des conseils aux enfants. Par exemple, durant le jeu de Noël (O37), si Eliane poussait ses élèves à tester leur jeu, c'était pour qu'ils puissent l'améliorer : *on peut tester, je l'ai dit, et, si on trouve qu'une règle n'est pas terrible, on peut la changer* ; *est-ce que vous êtes satisfaits de vos règles, ça marche bien ?*. Signalons que certaines recommandations de nos participants sont spécifiquement liées à la manipulation des supports – nous l'avons déjà évoqué, cet élément est, à leurs yeux, caractéristique du jeu : au "plateau des syllabes" (O2), Antoine exhortait les enfants à ne pas se représenter mentalement la syllabe après avoir lancé les dés "consonne" et "voyelle", mais à s'en emparer pour la matérialiser ; quand elle voyait que des élèves se contentaient d'observer leur *lapbook* (O48 et O68), donc ne touchaient que les éléments mobiles, Gwen leur disaient *: gebruik je vinger !* [125].

Être un facilitateur pour ses élèves et inversement

Concernant le rôle de facilitateur, signalons que, si les enfants peuvent l'endosser vis-à-vis de leurs camarades, la réciproque par rapport à leur enseignant peut être vraie également. Mis à part Hugo, nos participants ne l'ont cependant pas abordé, du moins en évoquant une relation d'égal à égal – par exemple, Antoine nous a confié solliciter l'aide d'élèves volontaires pour la mise en place des jeux durant les récréations qui précèdent les ateliers et, rappelons-le, Fanny et Ivan échangent avec les enfants pour améliorer leurs propres jeux sur base de leurs retours. Il est dès lors intéressant de présenter la manière dont Hugo conçoit sa posture en classe dans le cadre du projet *Minecraft* (O71). D'après lui, ce dernier incarne *le summum du lâcher prise* dans les rapports qu'il entretient avec ses élèves. Son optique est la suivante : *"l'enfant sait plus que moi", "l'enfant va m'apprendre", "moi, je ne maitrise pas le jeu".*

Voici comment Hugo a intégré le jeu vidéo à ses pratiques d'enseignement : *pour être franc avec toi, j'ai jamais joué que, peut-être* [il réfléchit]*, 3 ou 4 fois une heure à la maison.* […] *J'avais joué en suffisance pour me dire "je maitrise les actions de base : construire, déconstruire". Un peu en survie, pour comprendre le processus, et c'est tout. Le reste, c'est un apprentissage que je fais avec eux* [ndlr : les élèves]*.* Ainsi, ce sont les échanges avec les enfants qui lui ont permis, au fil des années, d'accroitre ses connaissances et sa maitrise du jeu, et même d'acquérir des trucs et astuces. Par exemple, durant notre observation, nous l'avions entendu dire aux élèves qu'il avait mis un repère à l'endroit où ils pouvaient construire leurs habitations. Lorsque nous sommes revenus sur cet élément en entretien, il nous a expliqué :

[125] *Utilise ton doigt !*

> *C'est pour baliser le terrain sur lequel on va travailler* […] *: je mets toujours un endroit pour qu'ils se rassemblent autour du lieu, pour ne pas se perdre, en fait, simplement. Dans* Minecraft Edu*, je crois que tu peux baliser ton terrain et les empêcher de sortir d'une zone* […mais] *dans ce* Minecraft-*ci, tu ne sais pas le faire, donc je mets un point de repère. Et c'est un enfant qui m'a appris ça, dans mes premiers projets. J'ai vu un enfant qui construisait une tour super haute et j'ai fait "mais qu'est-ce que tu fais ?". "Ben c'est pour pas se perdre." Et puis, après, dans tous les projets, ben on a utilisé cette stratégie-là quoi.*

Selon lui, si une telle relation peut incommoder certains enseignants, elle suscite l'enthousiasme des élèves : *quand ils apprennent un truc à leur Monsieur, ils sont encore plus fiers* [il rit] […,] *mais il faut accepter cette posture*. *Moi, je l'apprécie, mais beaucoup de gens ne l'acceptent pas.* Elle permet également que *l'enfant arrête de se dire que Monsieur ou Madame est parfait et que tout fonctionne toujours tout le temps.* […] *Et il y a rien à faire, ça les rassure aussi de savoir que Monsieur ou Madame doit encore apprendre des choses* [il rit].

3.4. Un correcteur

Les enseignants peuvent être spécifiquement des correcteurs, soit quand ils sont maitres du jeu et que leur approbation conditionne l'issue de ce dernier, soit lorsqu'ils répondent aux sollicitations des enfants ou les accompagnent. Par exemple, au "bingo sur les fruits" (O13), avant d'être déclarés vainqueurs, les élèves du premier binôme à avoir crié *bingo !* devaient venir montrer leur grille à Béatrice afin qu'elle vérifie, avec sa liste (sur laquelle elle coche les fruits au fur et à mesure qu'elle les cite), qu'ils l'avaient bien entièrement complétée. Ivan, quant à lui, corrige les exercices effectués dans le cadre des quêtes afin d'en déterminer le résultat. Par ailleurs, lorsqu'ils aident les enfants, les instituteurs peuvent simultanément corriger leurs réponses : au "jeu du clown" (O51), les élèves de Gwen lui demandaient régulièrement de leur confirmer qu'ils avaient compris la phrase de la case sur laquelle ils étaient tombés et, dès lors, colorié le bon vêtement dans la bonne couleur ; quand elle circulait entre les différents ateliers, Carole effectuait spontanément une rapide correction des réponses des enfants et, à l'atelier effectué avec un support effaçable (O15), elle leur donnait pour consigne de l'appeler quand ils avaient réécrit les phrases afin qu'elle contrôle la manière dont ils les avaient séquencées. Ce rôle, chronophage et contraignant, l'incite toutefois à envisager de revoir son fonctionnement lors des ateliers :

> *C'est hyper fatigant parce que, du coup, tu dois passer dans les groupes pour vérifier, pour qu'ils puissent effacer. Donc, ça te prend un peu plus de temps aussi. Maintenant, j'aimerais bien arriver à faire des séances, vraiment, d'exercices, d'ateliers où ils le font, et c'est pas grave s'ils ne vont pas faire tout, c'est pas grave s'il y a des erreurs, c'est vraiment plus un exercice mais, qu'après, je fasse une vraie séance d'exercices sur feuille où, là, je*

verrai plus les difficultés. Et peut-être, qu'à ce moment-là, je serai plus attentive, pour dire à l'enfant "ben tiens, on va repasser par cet atelier-là, mais là, tu devras me le montrer, vraiment, après l'avoir fait". […] *Il faudrait peut-être aussi équilibrer les ateliers, avec des ateliers où je veux voir, obligatoirement, et des ateliers où, ben voilà, c'est un entrainement, je sais déjà où ils en sont et ils peuvent juste s'entrainer. C'est toujours une constante réflexion, une constante évolution dans la pratique.*

3.5. Un moteur

Nous avons également observé nos participants encourager leurs élèves tout au long des activités. C'est la raison pour laquelle nous les identifions comme des moteurs. Par exemple, quand Carole, en circulant entre les ateliers, constatait le bon état d'avancement de ses élèves, elle leur disait : *super, continuez comme ça, je suis fière de vous !*. Ou, lors de ses activités collectives, Gwen ponctuait les parties de *super !* et de *bravo !*, adressés aux enfants qui avaient répondu correctement aux questions. Les enseignants veillent aussi à garder motivés les élèves qui commettent des erreurs : si Gwen félicitait les enfants qui donnaient une bonne réponse, elle gratifiait ceux qui en donnaient une mauvaise d'un *merci d'avoir joué !* et les réconfortait en disant *c'est pas grave, on est là pour apprendre* ou *c'est en faisant des fautes qu'on évolue*. Dans le même état d'esprit, durant l'activité *Logikville* (O36), Eliane a dit à ses élèves *est-ce qu'on peut se tromper ? Oui, parce qu'on apprend*. Puisque ces derniers ont prononcé *parce qu'on apprend* en cœur avec elle, nous avons compris qu'il s'agissait là d'un leitmotiv.

Ces observations nous ont amenée à interroger les enfants sur ce qu'ils ressentent s'ils jugent qu'un jeu est facile ou, au contraire, difficile. Nous avons leur avons demandé : *en classe, si tu trouves que le jeu auquel tu joues est un peu trop facile, qu'est-ce que tu te dis ?*. Ils avaient le choix entre ces propositions : *que c'est chouette de se sentir fort(e) dans un jeu* ; *que tu n'apprends pas de nouvelles choses* ; *que c'est agréable de ne pas devoir trop réfléchir* ; *que tu préférerais jouer à un autre jeu* ; *tu ne sais pas*. Dans l'optique d'une mise en perspective, nous avons adapté la question avec la variante *si tu trouves que le jeu auquel tu joues est un peu trop difficile* et ces propositions : *que c'est décourageant de se sentir mauvais(e) dans un jeu* ; *que tu préférerais jouer à un autre jeu* ; *que tu apprends de nouvelles choses* ; *que c'est désagréable de devoir trop réfléchir* ; *tu ne sais pas*. Les deux graphiques ci-dessous représentent leurs réponses :

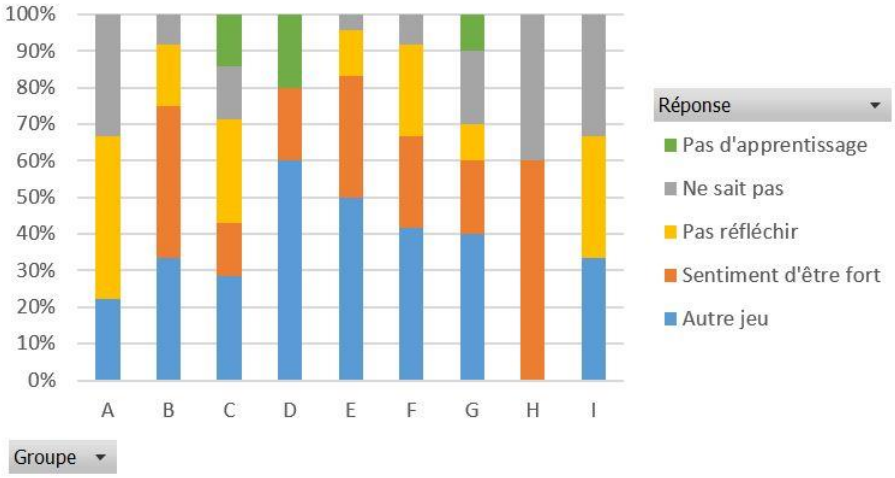


Figure 51 – Réaction si le jeu est estimé "trop facile" (Q10)

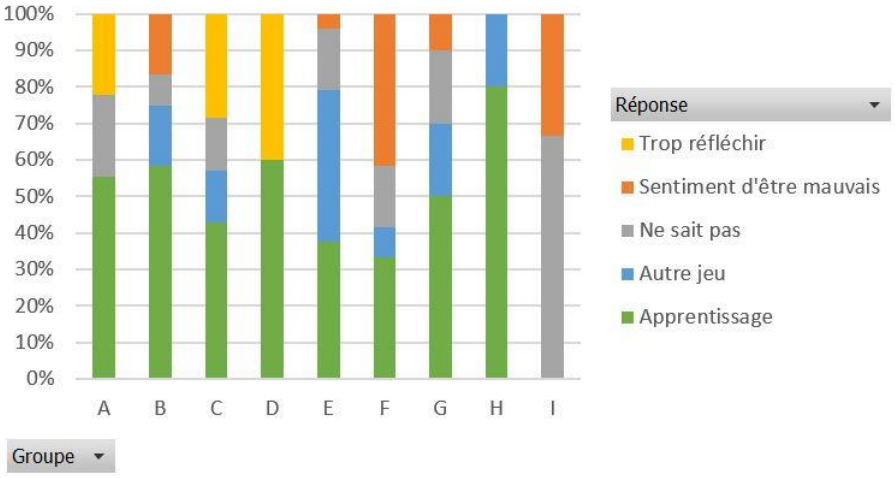


Figure 52 – Réaction si le jeu est estimé "trop difficile" (Q11)

Il est interpellant de constater que les élèves sont nombreux à associer la difficulté d'une activité avec un apprentissage (n=40) et qu'ils ont plutôt tendance à désirer changer de jeu lorsqu'ils sont confrontés à la facilité : 33 enfants *préféreraient jouer à un autre jeu* s'ils estiment que le jeu auquel ils jouent est trop facile et 17 le souhaiteraient s'ils trouvent le jeu trop difficile. De plus, si certains enfants apprécient *ne pas devoir trop réfléchir* lorsque le jeu est facile (n=16), peu rechignent à le faire quand il est difficile (n=6). Notons enfin que le *sentiment d'être fort* est présent chez un quart des élèves dès lors qu'ils jugent le jeu trop facile (n=23), mais que 10% ont le *sentiment d'être mauvais* s'ils pensent le contraire (n=10). Ces réponses concordent avec les réflexions des enseignants ayant retenu notre attention sur le terrain – qui dédramatisent l'échec, voire le valorisent en termes d'apprentissage. Leur approche pourrait ainsi jouer un rôle dans la manière dont les enfants réagissent face à la facilité ou la difficulté d'une activité.

Lorsque nous leur avons présenté, pour leur groupe, les résultats du premier des deux graphiques, la plupart de nos participants nous ont confié s'attendre à ce type de réponses, soit parce qu'elles coïncident avec la personnalité des répondants (par exemple dans le cas de Carole et Dominique), soit parce qu'elles sont le reflet des réactions qu'ils observent en classe (pour Fanny et Hugo, par exemple). Antoine a lui établi un lien entre les réponses de ses élèves et la temporalité des phases de jeu qu'il leur propose : *c'est un peu un moment d'entrainement sans faire trop d'efforts, ça correspond bien au moment où je place l'activité jeu dans les séquences d'apprentissage*. Seule Eliane a été surprise que la moitié de ses élèves déclarent préférer jouer à un autre jeu : *ça m'étonne dans le sens où ils adorent jouer à* Croque-Carotte *par exemple* [elle rit], *donc c'est qu'ils y trouvent quelque chose de sympa*.

Concernant les réponses du second graphique, les réactions des instituteurs ont principalement eu trait à la dimension apprentissage. Comme précédemment, elles ont été contrastées. Carole et Gwen n'ont pas été étonnées que certains élèves la lient à la difficulté : *ça montre encore un peu ce que je leur dis "si on se trompe, c'est qu'on apprend des choses", "oui, c'est difficile, donc on se trompe, donc on apprend des choses"* [elle rit] (Carole) ; *encore une fois, ça rejoint la façon dont on travaille à l'école. C'est, justement, leur lancer toujours des défis et aller toujours plus loin* (Gwen). Hugo, dont la plupart des élèves ont opté pour cette réponse, y voit aussi l'écho des principes prônés au sein de son établissement : *la persévérance, ne pas abandonner, c'est quelque chose qu'on bosse beaucoup avec eux aussi, que ce soit dans le jeu ou dans d'autres domaines*. Dominique et Fanny, elles, ont été interloquées que des élèves de leur groupe effectuent une association entre apprentissage et difficulté, d'autant plus qu'elle ne vient pas d'elles : *pourtant, c'est pas <u>toujours</u> difficile d'apprendre des choses, si ?* […] *Parfois, ils me disent "hé mais Madame, c'est difficile, cet exercice", et je leur réponds "mais on peut pas toujours faire que des choses faciles", mais je l'associe pas spécialement à "ah ben c'est bien, c'est que tu apprends des trucs". Non, c'est pas une habitude qui est en classe* (Fanny). Ainsi, même dans les groupes où la difficulté n'est pas présentée comme un synonyme d'apprentissage, certains élèves y voient un lien de causalité. Il serait intéressant d'échanger avec eux afin de connaitre les raisons de ce ressenti. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse, qu'indépendamment de l'approche de l'enseignant, l'ancrage disciplinaire du contenu de la plupart des activités ludiques pourrait y jouer un rôle – ils seraient conscients que, si le jeu leur parait difficile, c'est parce qu'ils ne maitrisent pas la matière ciblée, et donc qu'ils l'apprennent par son intermédiaire.

3.6. Un gardien, à différents niveaux

Pour finir, nous envisageons les enseignants comme des "gardiens" et "gardiennes", dans le sens de "ce[ux] qui protège[nt], préserve[nt] quelque chose" (CNRTL). À nos yeux, ce rôle s'applique à des niveaux distincts : la bienveillance, le calme, le cadre et l'ordre.

a. La bienveillance

Les enseignants sont les gardiens de la bienveillance, c'est-à-dire qu'ils s'assurent que les élèves entretiennent des relations harmonieuses et égalitaires durant les activités. Par exemple, lors du jeu de Noël (O37), quand Eliane a entendu une fillette s'exclamer *les gars, je sais les règles*, elle est intervenue en disant *ah non, c'est ensemble qu'on trouve les règles justement*. Ou, durant les jeux à construire (O24 à O28), quand Carole s'est rendu compte qu'une fillette prenait l'ascendant sur son binôme, elle l'a incitée à l'inclure davantage : *laisse-le tracer, c'est important qu'il le fasse aussi*. Les participantes dont les activités ont une dimension linguistique veillent aussi à ce que leurs élèves soient respectueux les uns des autres *: je n'admets pas que quelqu'un se moque de quelqu'un d'autre parce qu'il fait une erreur, ça, j'insiste beaucoup là-dessus,* […] *on n'est pas à stigmatiser un enfant qui se trompe* (Béatrice) ; *quand tu proposes des jeux de toutes sortes, il faut toujours avoir l'oreille qui traine, les yeux partout. Et si tu vois qu'un jeu permet des vilaines remarques, il faut changer, soit de façon de jouer, soit, carrément, mettre le jeu un peu sur le côté, et puis reprendre le temps de re-baser tes valeurs, de remettre des choses en place* (Gwen).

b. Le calme

Les instituteurs sont aussi les gardiens du calme : ils sont attentifs à ce que les activités se déroulent dans une ambiance paisible, en rappelant à l'ordre les élèves qui s'agitent ou élèvent trop la voix, parfois en utilisant une sonnette (pour Antoine et Fanny) ou un buzzer (pour Gwen). S'ils sont assez pointilleux sur ce point, c'est parce le volume sonore est un inconvénient des phases de jeu, tous s'accordent à le dire : *parfois, quand il y a trop de bruit, il y en a qui viennent près de moi et ils me disent "oh, j'ai mal à la tête* [elle prend une petite voix]". *Le bruit, chez les enfants, ça provoque quand même un certain mal-être* (Carole) ; *c'est vraiment gai de les voir hein* [ndlr : les enfants lors d'un jeu] [son ton est enjoué]*, mais c'est aussi fatiguant, le bruit, en fait. C'est une chose qui nous fatigue fort, les enseignants. Le bruit, c'est peut-être ce qui nous fatigue le plus. Et eux aussi, d'ailleurs. Ils se plaignent hein, du bruit, les enfants. Mais on leur dit "c'est vous qui le faites, le bruit"* [elle rit] (Eliane). Hugo nous a également expliqué :

> *Même si, moi, le bruit ne me dérange pas de manière générale – je sais qu'il y a du <u>bon</u> bruit dans une classe –, c'est quelque chose qui est important* [… et] *j'essaye de leur apprendre* [ndlr : aux élèves] *quand je joue avec eux, au fait. Que ce soit à* Minecraft *ou aux échecs,* […] *souvent, j'arrête et je fais "moi, j'arrive pas à jouer, est-ce qu'il y en a d'autres qui ne savent pas jouer à cause du bruit ?". Et là, tu en as plusieurs qui disent "non, on sait pas jouer".*

De tels propos nous ont incitée à recueillir l'avis des élèves sur le bruit, en leur posant le binôme de questions suivant : *en classe, comment te sens-tu quand il y a du silence quand tu joues ?* et

quand il y a du bruit quand tu joues ?. Comme précédemment, ils devaient se positionner sur cette échelle : *très bien* ; *bien* ; *ni bien ni mal* ; *mal* ; *très mal*. Précisons que nous savons que le silence peut incommoder certains enfants, mais nous souhaitions contraster les deux questions. Et malgré ce parti pris, notre analyse met en évidence que les enfants privilégient le silence au bruit : 40 se sentent *bien*, 24 *très bien* et 15 *ni bien ni mal* quand il y a du silence, et 32 se sentent *mal* et 20 *très mal* dès lors qu'il y a du bruit quand ils jouent. Comme nous l'avions imaginé, des répondants sont mal à l'aise vis-à-vis du silence, mais proportionnellement peu : 5 se sentent *mal* et 3 *très mal*. Enfin, quelques-uns sont indifférents au bruit ou l'apprécient : 24 se sentent *ni bien ni mal*, 8 *bien* et 3 *très bien*. Dans le graphique ci-dessous, nous avons comparé, pour chaque enfant, le sentiment qu'il éprouve quand il joue dans le silence avec celui qu'il éprouve quand il joue dans le bruit. Trois possibilités y sont distinguées : le ressenti est identique, le ressenti est plus négatif par rapport au silence qu'au bruit, et le ressenti est plus positif vis-à-vis du silence que du bruit. Sans surprise, le dernier cas de figure est le plus fréquent (n=70) :

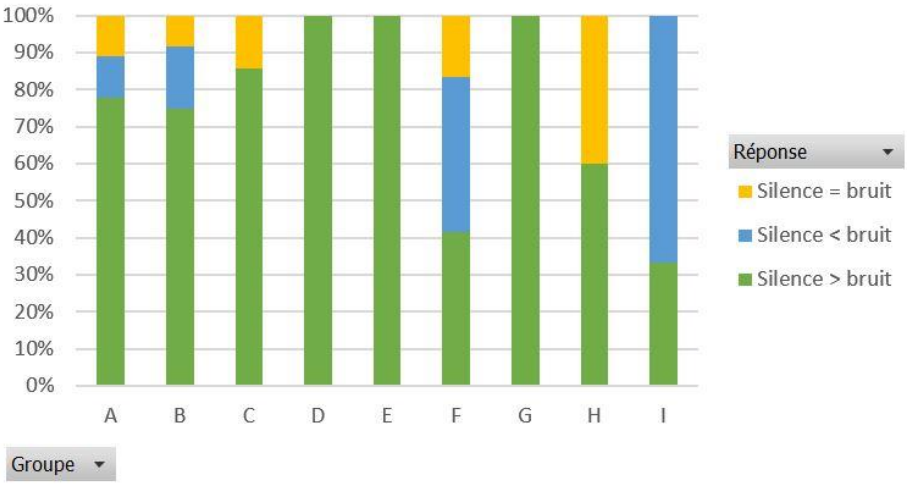


Figure 53 – Sentiment "jouer dans le silence" versus "jouer dans le bruit" (Q14 - lignes 3 et 4)

Cette représentation des données marque même davantage que les enfants privilégient le silence au bruit. Signalons que, lorsque le ressenti est identique (n=7), le sentiment éprouvé est soit neutre, soit positif. Dans les deux autres cas de figure, les ressentis sont parfois fort divergents : 26 enfants passent d'un sentiment positif lorsqu'ils jouent dans le silence à (très) négatif dès lors qu'il y a du bruit, et d'autres d'un sentiment très positif à négatif (n=6), voire très négatif (n=10). Concernant les élèves qui préfèrent le bruit au silence (n=10), nous posons le même constat : 3 enfants passent d'un sentiment positif lorsqu'ils jouent dans le bruit à négatif s'ils le font dans le silence, et 2 d'un sentiment très positif à très négatif. Si ce n'est Fanny – qui s'attendait *à quelque chose de plus marqué* –, les enseignants n'ont pas été étonnés par les réponses de leurs élèves, même lorsque celles-ci étaient unanimes. Selon Dominique, elles reflètent sa sensibilité personnelle : *moi, je n'aime pas trop, quand on joue, qu'il y ait trop de bruit, parce que j'arrive pas à me concentrer. Donc, je leur dis régulièrement "j'aime pas quand il y a du bruit quand on joue"*.

Eliane et Gwen les lient au nombre d'élèves qui composent leur(s) classe(s) : *ils sont 28 quoi* [elle rit], *c'est pas facile, à mon avis, pour eux, il y a trop de bruit* (Eliane) ; *c'est parce que, quand on est trop nombreux dans le groupe, on fait, d'office, plus de bruit, ils n'aiment pas ça* (Gwen). Et, pour Antoine, elles s'accordent avec le type d'activités ludiques qu'il intègre à ses pratiques d'enseignement : *tous les jeux qu'on leur propose, ce sont des jeux qui font appel à la connaissance et à la concentration*. Notons que le raisonnement d'Ivan pour expliquer les réponses des élèves de son groupe est similaire au postulat que nous avons formulé précédemment : *mon hypothèse, c'est que, quand tu joues, ben tu fais du bruit parce que tu t'amuses, tu fais un peu le fou fou, ce genre de choses et, s'il y a du silence, ben c'est perturbant*.

c. Le cadre

Les enseignants sont les gardiens du cadre, c'est-à-dire qu'ils surveillent que les élèves ne s'écartent pas de l'objectif de l'activité et respectent les consignes qui leur ont été données. À titre illustratif, Ivan a dû intervenir, lors de la deuxième phase du "jeu de rôle" (O72), auprès d'un sous-groupe qui faisait des recherches sur *Google* plutôt que s'entraider concernant leur quête et, durant l'activité avec la plateforme *Wazzou* (O73), auprès d'un élève qui personnalisait son avatar plutôt que de réaliser les exercices – il n'est pas contre mais *quand ils ont fini un travail plus vite que les autres* ou *à partir du moment où ils ont fait les exercices*.

d. L'ordre

Les instituteurs sont enfin les gardiens de l'ordre : ils s'assurent que le matériel soit prêt pour les suivants lors d'ateliers, ou complet et rangé à la fin d'une phase de jeu. Quelques-uns de nos participants y sont particulièrement attentifs, comme l'illustre cet échange avec Fanny :

> - J'ai remarqué que tu demandais aux élèves, à chaque fois, de préparer le jeu pour le groupe suivant, pour qu'il puisse le retrouver [elle termine ma phrase]. - *Prêt à fonctionner.* - C'est ça, c'est important pour toi ? - *Ben je trouve ça plus simple et puis je me dis que, pour le groupe suivant, c'est plus sympa d'arriver quand le jeu est prêt à être joué, plutôt que dans le bazar du groupe précédent. Maintenant, en fonction du groupe précédent, parfois c'est vraiment bien fait et parfois c'est fait un petit peu à l'arrache* [elle a un sourire dans la voix]. […] *Et, une partie du rangement, c'est moi qui m'en occupe. Donc, quand je sors les ateliers, j'ai des petites panières en plastique – "atelier 1", "atelier 2", etc. – et c'est moi qui met le matériel dedans. Quand eux doivent le ranger, leur seule responsabilité, je vais dire, c'est d'avoir ramené tout le matériel de l'atelier dans la panière. Et puis, de là, c'est moi qui range le reste et qui revérifie.* […] *Pour ranger les petits jeux, j'ai des – de nouveau,* Action *– petites boites. Donc, les lotos, je les mets dans des petits sacs zip ou*

avec les anneaux et je les range là-dedans. Et les grands jeux, j'ai des grandes boites avec des dossiers suspendus en carton, et donc j'ai un dossier par matière.

Antoine et Gwen nous ont tenu des discours similaires : *on doit prendre soin de ses propres affaires et des affaires des autres. Au niveau des petits élastiques, on doit les remettre. Moi, si je joue à un jeu de société, je remets les pions dans le sachet, des choses ainsi. C'est un ordre qu'on doit avoir pour retrouver le jeu facilement* (Antoine) ; *je leur dis souvent "rangez bien correctement", "regardez bien par terre s'il y a pas des pièces".* […] *Ils savent que je suis maniaque hein* [… ,] *si c'est pas rangé, ils sortent pas, ça, c'est clair* [elle rit] (Gwen).

Dans ce chapitre, nous avons abordé différentes dimensions de l'expérience ludique en classe. Nous nous sommes d'abord penchée sur le rapport que les élèves entretiennent avec le jeu dans le cadre d'activités où ils participent à son élaboration avant d'y jouer. En envisageant ce type de démarches à l'aune de notre typologie, nous avons démontré qu'elles peuvent aussi être caractérisées par les dynamiques "reprendre" ou "fabriquer" (cf. le précédent chapitre). Nous avons également discuté de la difficulté de concilier différentes formes d'expérience ludique en contexte scolaire. Puis, nous nous sommes centrée sur le rapport des élèves au jeu lorsque celui-ci a été préparé en amont par leur instituteur – le cas de figure le plus fréquent sur notre terrain. En mettant nos données en perspective, nous avons évoqué l'enthousiasme des élèves à jouer et leur intérêt pour les activités impliquant des outils numériques, les types de routines intrinsèques aux activités ludiques et les émotions que les enfants éprouvent durant les phases de jeu. À propos des deux derniers points, notons que les réponses des enfants au questionnaire ont révélé qu'un tiers d'entre eux estiment jouer plus en classe qu'à leur domicile. Ceci conforte notre impression sur le terrain : des élèves ne possèdent pas les réflexes liés à une "habitude de jouer". De plus, les données nous ont appris que certaines réactions des enfants, parfois exubérantes, peuvent s'expliquer par les vives émotions qu'ils ressentent : suivant les situations, la joie, la tristesse, la colère et la gêne, surtout chez les plus grands.

Ensuite, nous avons abordé la dimension sociale des jeux à travers la coopération, les rivalités et la mise en exergue des inégalités, principalement scolaires, qui imprègnent les relations entre les enfants. Notre analyse a notamment révélé que, lors des jeux à plusieurs, ces derniers favorisent l'entraide, l'amusement et souhaitent éviter les disputes. Si, selon leurs propres dires, les discours et comportements des enseignants n'y sont peut-être pas étrangers, ces éléments appuient des constats précédemment posés : les élèves apprécient les activités impliquant une coopération et associent le jeu au plaisir. Par ailleurs, les inégalités scolaires n'empêchent pas les enfants de privilégier les jeux à plusieurs. Certains sont toutefois moins à l'aise lors des échanges entre pairs relatifs à la correction des réponses, et celles-ci pourraient y jouer un rôle.

Enfin, nous avons évoqué les relations entre instituteurs et élèves durant les phases de jeu. Le croisement des données a, une fois encore, mis en lumière l'influence potentielle des premiers sur les seconds. En effet, les enfants sont nombreux à associer la difficulté d'une activité avec un apprentissage, désirent plutôt changer de jeu lorsqu'ils sont confrontés à la facilité et n'ont généralement pas une image négative d'eux-mêmes s'ils jugent difficile le jeu auquel ils jouent. Ces résultats concordent avec les propos des enseignants, dédramatisant l'échec, voire le valorisant en termes d'apprentissage. Signalons toutefois que, même dans les groupes où difficulté et apprentissage ne sont pas rapprochés, certains élèves voient un lien de causalité. Nous pouvons donc penser que, de par l'ancrage disciplinaire de la plupart des activités ludiques, ils sont conscients que leur maitrise du jeu et de la matière ciblée sont liées.

Chapitre VII : faire dialoguer les sphères formelle et non-formelle du secteur éducatif

Après notre terrain dans les écoles, nous avons mené, en septembre et octobre 2020, une dernière collecte de données auprès d'acteurs contextuels. Pour rappel, ces termes désignent des acteurs belges francophones qui travaillent pour et/ou avec des enseignants dont les pratiques professionnelles ont une dimension ludique. Ce chapitre met en perspective leurs propos avec des éléments de notre terrain, et plus précisément les besoins de nos participants et les freins qu'ils rencontrent lorsqu'ils intègrent du jeu à leurs pratiques d'enseignement.

Plusieurs précisions s'avèrent nécessaires concernant le contenu de ce chapitre. Tout d'abord, la plupart des freins qui y sont repris ont été évoqués précédemment, mais nous en effectuons une synthèse. Ensuite, la démarche sous-jacente au présent chapitre a une visée d'ouverture : par notre intermédiaire, un dialogue est initié entre nos participants et les acteurs contextuels que nous avons rencontrés, puisque nous nous sommes faite le relais des besoins des premiers, ainsi que des freins auxquels ils sont confrontés dans le cadre de leurs pratiques ludiques, auprès des seconds. Notre but n'est pas ici de prendre position par rapport aux propositions avancées par ces acteurs, mais de les exposer en tant que pistes potentielles pour nos participants et, de manière générale, pour les enseignants qui nous liront – si ces besoins et freins sont apparus lors de notre recherche, ils peuvent être éprouvés par tout enseignant souhaitant intégrer du jeu à ses pratiques professionnelles. Enfin, soulignons que chaque acteur a exprimé son point de vue personnel, influencé par sa propre réalité. C'est la raison pour laquelle nous les présentons, en les anonymisant, en tant qu'individus, et non en tant qu'employés et employées d'une asbl, d'un organisme, etc.

Dans ce chapitre, nous commencerons par énoncer les besoins exprimés par nos participants, puis nous présenterons des acteurs contextuels qui pourraient apporter une réponse à ces besoins. Dans un second temps, nous reviendrons sur les différents freins à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement identifiés sur notre terrain, et exposerons les réactions des acteurs avec lesquels nous nous sommes entretenue et/ou les propositions qu'ils ont avancées par rapport à ces freins.

1. Les besoins exprimés par nos participants

Nous avons conclu notre dernier entretien avec les instituteurs ayant pris part à notre recherche en leur demandant si, dans le cadre de leurs pratiques ludiques, ils avaient des besoins particuliers, que ce soit par rapport aux jeux qu'ils proposent actuellement à leurs élèves, ou qu'ils souhaiteraient mobiliser dans leur(s) classe(s) dans un avenir proche. La question, volontairement ouverte, a suscité des réponses variées.

Nous avons identifié sept besoins distincts : deux ont été énoncés à plusieurs reprises – à savoir, partager ses pratiques ludiques avec des pairs et se former sur le jeu –, tandis que les cinq autres sont chacun propres à un enseignant. Nous les détaillons dans les sous-sections suivantes.

1.1. Partager ses pratiques ludiques avec des pairs

Le besoin le plus fréquemment cité par nos participants est celui de partager leurs pratiques ludiques avec des pairs. Précisons que ces derniers sont entendus tantôt au sens restreint, autrement dit les collègues au sein de l'établissement scolaire, tantôt au sens large, c'est-à-dire des enseignants belges ou étrangers, idéalement qui dispensent les mêmes matières et/ou travaillent avec des élèves d'âge similaire. Par exemple, Ivan nous a confié : *le petit manque que j'ai, c'est que je suis quasiment le seul à faire des jeux dans mon école. Du coup, il y a pas de groupe dans lequel on peut chacun faire un jeu différent puis s'échanger. Il y a pas. Donc, ça, c'est un truc qui pourrait me faciliter, en me disant "il y a deux jeux qui nous plaisent, à ma collègue et moi, ben on en fait un chacun et puis, après, on se les échange".* Béatrice, quant à elle, regrette qu'il n'y ait pas plus d'échanges entre les instituteurs travaillant dans un contexte d'immersion :

> *Depuis que je travaille en immersion – ça fait plus de 10 ans –, je dois toujours me débrouiller pour trouver les ressources. C'est dommage qu'il y ait peut-être pas plus de partage. Ça existe peut-être hein, c'est peut-être moi qui ai sûrement pas bien cherché. Mais, peut-être, mettre plus en relation, pour trouver des jeux dans le contexte de l'immersion, parce que chacun travaille un peu de son côté, selon son bon vouloir et ses envies. Ce que je fais, c'est certainement pas ce qu'un autre fait, c'est peut-être pas bon. Voilà, dans le contexte de l'immersion, il y a rien.*

Ce besoin fait écho au constat qui s'est imposé à nous au fil des entretiens : par rapport à leurs pratiques ludiques, l'entourage de nos participants est finalement restreint, et certains ressentent même un sentiment d'isolement.

Au sujet du partage avec des pairs, signalons que, si nos participants considèrent unanimement Internet et/ou les réseaux sociaux comme des intermédiaires pour accéder à des ressources produites par d'autres enseignants (cf. *supra*, la sous-section "les sources (d'idées) de jeux"), la plupart d'entre eux ne les envisagent pas comme une opportunité d'exposer leurs propres pratiques ludiques, et donc éventuellement d'avoir un retour sur celles-ci. Leurs justifications démontrent que leurs raisons sont liées à des compétences techniques – *si je pouvais, je mettrais ce que je fais sur Internet, mais voilà, je ne suis pas capable* (Antoine) –, ou à un manque de confiance en soi – cet échange avec Carole en est l'illustration :

- Lors de notre premier entretien, tu m'as dit "on est à une époque où les enseignants mettent beaucoup de choses en ligne", est-ce que ça t'arrive aussi ? Tu m'as expliqué que tu avais partagé des fiches *Lexidata* mais est-ce que tu l'as déjà fait pour un jeu que tu as toi-même fabriqué ? - *En fait, je n'ai absolument pas confiance en moi, tu vois. Donc, partager un truc que j'ai fait, c'est m'exposer à, peut-être, des critiques et je suis pas prête à encaisser des critiques. Fin, je trouve que les réseaux sociaux, pour le moment, sont un peu tristes, parce que les gens vont partir dans des débats, ou vont être méchants les uns envers les autres, et je suis pas prête à ça. Alors je partage avec mes collègues directs de l'école, parce que je les connais, parce qu'on peut communiquer. Mais, sur les réseaux sociaux, je partage pas, à part ce que je prépare mais basé sur des trames qu'on nous envoie. Tu vois, là, c'est un partage collectif. Mais je vais pas partager un truc que je fais moi-même, parce que j'ai pas envie de me ramasser des critiques. Même si, fin voilà, je m'en ramasserai pas forcément, mais j'ai un peu de mal avec ça.*

Ce verbatim met en exergue l'importance d'un cadre bienveillant pour partager ses pratiques, ce qui peut expliquer que plusieurs participants associent ce besoin à un autre, celui de se former :

> *Je vois plus le partage comme, tu sais, une formation entre enseignants, des journées de formation où chacun amènerait ce qu'il utilise en classe. Et moi, je n'aurais pas peur de dire "il n'y a rien de moi, j'ai trouvé ça à droite, à gauche, et j'utilise ça parce que je trouve ça très bien".* […] *Que ça vienne d'un livre, de n'importe quelle maison d'édition, ou d'un site Internet payant ou gratuit, voilà, on l'a trouvé. Et peut-être que quelqu'un l'a déjà, ou l'a déjà vu. Moi, je le vois plus comme ça.* […] *J'attends, tu vois, un échange au niveau de la conception et de l'utilisation.* (Antoine)

Passons donc au deuxième besoin exprimé, à savoir se former sur le jeu. Il s'inscrit dans la continuité du premier puisqu'une formation sur le jeu constitue notamment une occasion de rencontrer et d'échanger avec des pairs ayant des pratiques ludiques.

1.2. Se former sur le jeu

Plusieurs de nos participants ont également abordé leur envie de se former sur le jeu, dans le cadre d'une approche généraliste ou plus ciblée. Par exemple, Fanny a déclaré : *fin d'année, je suis peut-être tentée de faire une formation sur la pédagogie par le jeu à l'ESPB* [ndlr : l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Bruxelles] [… et] *j'ai regardé aussi, éventuellement, pour faire la spécialisation en ludopédagogie à l'HE2B* [ndlr : la Haute École Bruxelles-Brabant]. Eliane et Hugo, eux, aimeraient se former plus spécifiquement par rapport à certains types de jeux : *moi,*

maintenant, j'ai vraiment envie de me plonger dans les Lego*,* Thymio[126]*, et ces choses-là, donc tout ce qui est le codage.* […] *La pensée algorithmique, en fait, ça s'appelle.* […] *C'est se mettre au matériel parce que, le matériel, on l'a. C'est à moi de prendre le temps d'utiliser tout ce qui est tablettes, applications et de faire des formations* (Eliane) ; *j'aimerais aller plus loin dans l'utilisation du jeu vidéo en classe* [… ,] *j'avais déjà suivi, une fois, une formation mais,* Minecraft*, c'est le seul jeu vidéo que j'ai intégré – vraiment jeu vidéo – et ça m'intéresserait de voir comment en intégrer d'autres, au niveau primaire* (Hugo).

Concernant les formations, soulignons que nous sommes consciente que nos participants sont très impliqués dans leur métier – leur engagement dans notre recherche en est d'ailleurs un indice –, ce qui peut expliquer que la volonté d'enrichir et d'améliorer leurs pratiques soit prégnante chez eux, mais aussi que, comme Fanny, ils soient prêts à se former sur base volontaire, c'est-à-dire en dehors de leur temps de travail et en prenant les frais à leur propre charge. Toutefois, s'ils sont plusieurs à souhaiter se former en sus des formations obligatoires effectuées via les réseaux d'enseignement, ils sont très peu nombreux à avoir cité des organismes vers lesquels ils pourraient se tourner afin de concrétiser leur projet.

1.3. Mais aussi …

Des participants ont aussi identifié des manquements qu'ils souhaiteraient combler ou évoqué des éléments qui, d'un point de vue pratico-pratique, les aideraient dans leur démarche d'intégration du jeu à leurs pratiques d'enseignement. Ainsi, Fanny aimerait acquérir des *jeux plaisir* et des *jeux individuels* car elle s'est rendu compte que, dans sa classe, ses jeux ne sont principalement que des *jeux à visée pédagogique* et des *jeux d'équipe*. Elle nous a expliqué :

> *Soit je ferai les brocantes pendant les vacances soit, le prochain budget Saint-Nicolas, je l'investirai là-dedans, pour qu'ils aient des moments* […] *où ils peuvent jouer, mais vraiment juste pour le plaisir d'être avec les copains et de jouer à un jeu sympa ensemble, sans spécialement, en même temps, travailler leurs tables de multiplication ou leur conjugaison* […] et des moments] *où ils peuvent parfois jouer tout seuls, progresser dans de la logique, dans de la lecture, ou des choses comme ça.*

La question du budget a également été évoquée par Carole, puisque c'est son principal besoin :

> *C'est difficile de dire de quoi je pourrais avoir besoin, en tout cas, un budget, ça, c'est sûr, parce que ça implique quand même pas mal de dépenses et il y a beaucoup de choses – je te l'ai déjà dit, hein – que je paye de ma poche. Dans l'enseignement, on donne pas*

[126] *Thymio* (Mobsya, 2008) est un robot éducatif conçu au sein d'un écosystème open source.

toujours les moyens de pouvoir utiliser du matériel comme ça. Oui, un budget, ou une implication des parents, tu vois, dans tout ça. C'est pas toujours évident de toucher tout le monde, au niveau des parents.

Par ailleurs, Béatrice aimerait *une banque de ressources ciblée par rapport au programme belge, et notamment en éveil*. Selon elle, *on trouve trop d'affaires sur le Net* [… et] *ça serait bien d'avoir quelque chose d'officiel, comme référence : "voilà, je peux imprimer ce jeu-là et le faire faire aux enfants"*. Dans l'idéal, cette banque de ressources reprendrait *des jeux sympas à construire soi-même, ou à faire construire par les enfants*. Si cette banque de ressources existe, elle n'en a pas connaissance et il faudrait qu'elle soit *rendue, peut-être, plus accessible.*

Enfin, Dominique a exprimé son souhait d'être épaulée *par des personnes, extérieures ou intérieures* [à son établissement scolaire]*, quand* [elle] *fai*[t] *des ateliers, pour plus suivre les enfants*, tandis que Gwen nous a confié qu'elle aspirait à pouvoir demander *des dessins plus personnalisés* à un *illustrateur*. Par exemple, elle pourrait le solliciter avec une demande de type : *"pour ce jeu-là, je voudrais avoir un petit garçon qui est habillé comme ça et qui fait ça"*. De cette façon, elle gagnerait du temps lorsqu'elle prépare ses activités ludiques car elle *ne trouve pas forcément toujours le dessin adéquat, ou ça* [lui] *prend des plombes avant de le trouver.*

2. Des acteurs contextuels qui pourraient apporter une réponse à ces besoins

Ces besoins, formulés par nos participants, ont constitué notre point de départ pour solliciter des acteurs contextuels : notre but a été de chercher des personnes-ressources qui pourraient y apporter une réponse. Nous avons commencé par contacter les acteurs contextuels que nous avions rencontrés au cours de notre parcours doctoral, lors de divers évènements (salons, colloques, etc.). Nous avons également effectué des recherches qui nous ont permis de prendre connaissance d'autres acteurs présents dans le paysage belge francophone. Au total, 14 personnes ont accepté de s'entretenir avec nous dans le cadre de 13 entretiens, 12 individuels et un double (réunissant deux personnes impliquées dans le même projet).

Nous avons débuté chaque entretien par la question suivante : *pourriez-vous brièvement vous présenter et expliquer en quoi consiste votre fonction ?* Les réponses fournies par ces acteurs démontrent qu'eux-mêmes ou, plus généralement, les organismes pour lesquels ils travaillent, peuvent apporter une réponse à la majorité des besoins formulés par nos participants. Pour preuve, présentons-les, dans l'ordre chronologique de nos entretiens :

- **Andréa**[127] est une institutrice primaire en détachement pédagogique. Par l'intermédiaire de sa propre asbl mais également des réseaux d'enseignement, elle forme des enseignants du primaire et du secondaire qui souhaitent intégrer des jeux vidéo (principalement *Minecraft* ou *Assassin's Creed*[128]), des jeux de société et/ou des *escape game* à leurs pratiques professionnelles. Elle en accompagne aussi ponctuellement dans la mise en œuvre de leur démarche.

- **Ben** est formateur en promotion sociale dans le cadre de la formation initiale des enseignants, et forme également des enseignants du fondamental et du secondaire par l'intermédiaire de sa propre asbl et des réseaux d'enseignement, notamment sur les *escape game* pédagogiques hybrides. Il alimente, en parallèle, un site web qui met à disposition des ressources et pistes pour l'enseignement et la formation.

- **Clément** est animateur - chargé de projet dans une asbl d'éducation aux médias. Dans les écoles primaires et secondaires qui en sont demandeuses, il anime notamment des ateliers abordant la thématique des jeux vidéo (les discours à leur propos, les enjeux qui y sont liés, etc.) ou axés sur la création de jeux vidéo. Il forme ponctuellement des enseignants aux ateliers qu'il anime afin qu'ils puissent les réitérer.

- **Déborah** est conseillère pédagogique pour le numérique dans le supérieur et formatrice TICE via un organisme de formation. Dans le cadre de cette seconde fonction, elle initie ou accompagne des enseignants du fondamental et du secondaire qui souhaitent intégrer des outils numériques à leurs pratiques d'enseignement. Elle s'est notamment spécialisée dans les *escape game* pédagogiques.

- **Ethan** est professeur en haute école en sciences et techniques du jeu et, par l'intermédiaire de sa propre asbl, formateur auprès d'enseignants du primaire et du secondaire en ludopédagogie, notamment via la théorie des intelligences multiples. Il œuvre aussi pour la mise en place de centres ludopédagogiques dans les écoles.

- **François** est animateur - formateur dans une asbl d'éducation permanente. Il intervient notamment dans les écoles primaires, secondaires et supérieures pour animer des ateliers sur la thématique des jeux vidéo et, depuis peu, de création de jeux vidéo. Il forme aussi les enseignants qui souhaitent proposer à leurs élèves des activités impliquant des jeux vidéo ou des jeux de société coopératifs.

[127] Nous avons également attribué des prénoms d'emprunt aux acteurs contextuels. La première lettre des prénoms suit l'ordre alphabétique et a été déterminée selon la chronologie de nos entretiens.
[128] *Assassin's Creed* (Ubisoft Montréal, 2007) est une série de jeux vidéo en monde ouvert de type action-aventure-infiltration, qui exploite différents contextes et évènements historiques.

- **Gauthier** est responsable magasin/ludothèque dans un organisme spécialisé en jeux éducatifs, de plateau majoritairement, et dont la mission principale est de mener des projets (environ 80 par an) dans les écoles fondamentales et secondaires. Il est en contact avec des enseignants qui acquièrent des jeux pour les mobiliser en classe et participe à l'élaboration de jeux d'édition pédagogiques.

- **Hervé** est animateur - formateur et coordinateur des animations dans une asbl spécialisée dans les mathématiques et le numérique, et qui accorde une place importante au ludique. Via l'asbl et les réseaux d'enseignement, il forme des enseignants du fondamental et du secondaire, notamment sur la thématique de l'apprentissage des mathématiques par le jeu. Il accompagne aussi des enseignants qui souhaitent intégrer la robotique pédagogique à leurs pratiques professionnelles.

- **Ioan** est explorateur pédagogique dans un centre de compétence spécialisé dans le numérique. Sa mission principale est d'initier et d'accompagner les enseignants du primaire et du secondaire qui souhaitent mobiliser des briques *Lego* en classe, ce tant sur les aspects techniques que pédagogiques. Les enseignants qui ont suivi une de ses formations peuvent emprunter gratuitement auprès de lui des kits *Lego Education*.

- **Jil** est chargée de projet dans une maison de création et d'édition de jeux de société. Récemment, cette dernière a développé un projet visant les enseignants du primaire, axé sur la mise à disposition de fiches pédagogiques facilitant la mobilisation des jeux produits en son sein en classe. Ces fiches reprennent les compétences disciplinaires et transversales visées, les variantes possibles, les difficultés rencontrées par les enfants ayant déjà joué aux jeux et des pistes pour y pallier, etc.

- **Kris** est détaché pédagogique dans une fédération de Maisons de Jeunes. Par l'intermédiaire de cette dernière, il forme notamment des enseignants du primaire et du secondaire qui souhaitent intégrer des jeux vidéo à leurs pratiques professionnelles pour travailler des apprentissages. Il accompagne aussi ponctuellement des enseignants dans la mise en œuvre de leur projet et peut leur apporter une aide logistique s'ils désirent faire une demande de subsides, par exemple pour du matériel.

- **Lina et Monique** sont toutes deux institutrices et ludopédagogues. Elles ont développé un projet commun, par le biais duquel elles animent des ateliers jeux de société dans l'enseignement primaire, et forment et accompagnent des enseignants qui souhaitent en intégrer à leurs pratiques professionnelles. Ce sont elles qui créent les fiches pédagogiques pour l'organisme où travaille Jil, dans le cadre d'un partenariat.

- **Nell** est animatrice - formatrice et coordinatrice dans une asbl d'éducation aux technologies. Elle effectue des animations sur les nouvelles technologies, dans l'enseignement primaire majoritairement, et forme et accompagne des enseignants du primaire et du secondaire, principalement aux TICE et en programmation - robotique.

Rappelons que notre démarche ne se veut pas exhaustive et ne vise pas à promouvoir certaines pistes plutôt que d'autres. Notre but est de montrer, par l'intermédiaire de la présentation des personnes qui ont accepté de s'entretenir avec nous, que des acteurs belges francophones pourraient apporter une réponse aux besoins formulés par nos participants – seules les demandes de Dominique et Gwen, très précises, nécessiteraient des recherches plus spécifiques.

3. Les freins à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement

Nos entretiens avec les acteurs contextuels nous ont également donné l'opportunité d'échanger avec eux au sujet de nos constats de terrain, et surtout des éléments qui freinent nos participants dans l'intégration du jeu à leurs pratiques professionnelles. Dans cette section, nous nous attarderons sur les huit freins transversaux et saillants que nous avons identifiés, durant nos observations et/ou à partir des discours tenus par nos participants, c'est-à-dire : le savoir lire et écrire, le savoir jouer, le savoir utiliser des outils numériques, le savoir identifier l'intention pédagogique, l'investissement temporel et financier, le manque de traces écrites, la désapprobation de la démarche et l'environnement de travail matériel. Les quatre premiers sont spécifiquement relatifs aux élèves, tandis que les quatre autres sont plus généraux. Nous commencerons par les présenter, avant de les mettre en perspective avec les propos des acteurs contextuels. Afin de ne pas nous limiter à des constats, nous exposerons aussi des propositions avancées par ces derniers pour les pallier. Soulignons que, bien que nous aborderons les freins séparément, pour plus de clarté, ils peuvent être cumulatifs.

3.1. Le savoir lire et écrire

Un premier frein que les instituteurs rencontrent lorsqu'ils intègrent du jeu à leurs pratiques est relatif au savoir lire et écrire de leurs élèves : ils éprouvent des difficultés durant certaines activités ludiques dès lors qu'ils ne savent pas encore lire et/ou écrire, dans leur langue maternelle ou une langue étrangère. Par exemple, lorsque nous avons demandé à Eliane si les enfants avaient été confrontés à des obstacles en particulier lors du jeu de Noël (O37), elle nous a répondu : *il y a juste qu'ils ne savent pas écrire* [elle rit]*, oui, c'est encore dicter à l'adulte. Il n'y a que ça, pour les 1re, qui pose problème*. Nous avions effectivement constaté que, bien qu'elle ait invité ses élèves à dessiner les règles qu'ils avaient imaginées, ils préféraient les lui dicter. Par ailleurs, quand nous avons échangé avec Gwen concernant les difficultés que certains de ses élèves de 5e et 6e rencontraient lorsqu'ils devaient se référer aux règles des jeux, voici ce qu'elle nous a confié :

> *Quand je mets la règle du jeu, j'essaye de simplifier un maximum, en mettant ça au niveau des enfants. Mais, effectivement, un enfant qui est, par exemple, dyslexique, ou qui a des difficultés en lecture, ça peut lui faire peur, je peux comprendre. D'un autre côté, dans mon travail, tout ce qui est règles du jeu, consignes, ça doit être donné dans la langue cible. Donc, je sais pas faire autrement. Maintenant, ce que je fais, si c'est un tout nouveau jeu, la première fois qu'on joue à ce jeu-là, je vais donner toutes les explications en français, comme je le fais pour un point de grammaire. Là, je peux utiliser du français aussi.*

Ses propos renvoient aux réponses des élèves au questionnaire, qui ont mis en évidence que les groupes où les enfants sont les plus dépendants de leur enseignant, par rapport à la compréhension des règles, sont ceux où les élèves sont jeunes ou ceux où ils jouent dans une langue étrangère – car ils sont en immersion anglais ou jouent dans le cadre du cours de néerlandais (cf. *supra*, la sous-section "un facilitateur").

Lors de nos entretiens avec les acteurs contextuels, ce frein a été spontanément soulevé par plusieurs d'entre eux. À titre illustratif, lorsque nous l'avons interrogée sur les craintes exprimées par les enseignants du primaire qu'elle forme, Déborah nous a expliqué :

> *Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, les profs sont plus embêtés par la capacité des lecteurs et des non lecteurs, en ce qui concerne les* escape games*. On est freiné assez vite dans les* escape games *ou, en tout cas, il faut faire preuve de plus de créativité, quand on a des enfants qui sont non lecteurs, ou pas suffisamment bons lecteurs, ou qu'il pourrait y avoir des disparités trop fortes entre les enfants d'une même classe, dont certains sont lecteurs et d'autres ne le sont pas, plutôt que dans la compétence numérique.*

Elle rassure toutefois les enseignants car, selon elle, *c'est pas grave, en fait, si les enfants maitrisent pas : en général, dans un* escape game*, par principe, on donne pas de consignes, il faut que la manipulation soit suffisamment intuitive que pour que les enfants puissent l'imaginer, la prendre en main tout seuls, sans l'aide d'un adulte.* Ce type d'activité, comme toutes celles qui sont pensées pour être intuitives, peuvent ainsi permettre de contourner les difficultés que les élèves rencontreraient lors de la lecture de règles, en français ou dans une langue étrangère.

En outre, dans leurs fiches pédagogiques, Lina et Monique ont anticipé le *blocage* que peut constituer la compréhension de règles de jeux de société : *on met un lien vidéo, donc des vidéorègles, quand ça existe* […] *parce qu'elles permettent une compréhension globale du jeu et donc permettent, justement, au fur et à mesure, de l'introduire plus rapidement dans les pratiques*. Les vidéorègles, disponibles en ligne (pour les jeux commercialisés) voire créées par l'enseignant lui-même, constituent donc une autre piste pour rendre les enfants plus autonomes.

3.2. Le savoir jouer

Un deuxième frein avec lequel les instituteurs doivent composer relève du savoir jouer. Nous l'avons déjà exposé, lors de nos observations, différents éléments nous ont amenée à penser que des élèves n'avaient pas l'habitude de jouer : d'une part, ils interagissaient laborieusement avec les supports de jeux analogiques (ils peinaient à tenir des cartes, à compter tout en avançant leur pion sur un plateau, etc.) ; d'autre part, ils ne disposaient pas de certains réflexes (comme mettre les cartes jouées en dessous de la pioche ou mélanger les cartes avant une partie) et/ou ne semblaient pas connaitre les principes fondamentaux des jeux auxquels leur enseignant leur proposaient de jouer (par exemple, au memory, remettre les cartes à leur emplacement après les avoir consultées, ou disposer les pions à partir du bas au *Puissance 4*). Tant les réponses des élèves au questionnaire que les dires des enseignants ont conforté notre ressenti. En effet, un tiers des enfants ont déclaré jouer plus en classe qu'à leur domicile (cf. *supra*, la sous-section "des routines, acquises ou non") et les propos de nos participants vont en ce sens : *il y a des enfants qui ont l'habitude de jouer aux jeux de société* […]*, c'est clair, ils disent "ah, j'aime bien ce jeu-là". Comme le jeu avec les grandeurs, le* Triominos*, ils me disent "ah mais c'est comme le* Triominos*, mais là c'est avec les grandeurs". Ils reconnaissent, oui.* […] *Mais on sait qu'il y en a c'est que* PlayStation*, d'autres, c'est rien du tout* (Béatrice) ; *il y a des enfants, cette année, à qui j'ai dû expliquer la règle du loto et du domino* […]*, il y en a un qui m'a dit "oui, mais comment on joue à ça ?".* […] *J'ai vraiment le sentiment – pas tous hein, là aussi, tu sens la différence – qu'il y en a qui jouent jamais en dehors d'ici. Donc, il y a des trucs qui, pour moi, semblent évidents et, pour eux, pas, en fait* (Fanny).

Lorsque nous avons relayé ces constats aux acteurs contextuels, ils n'en ont pas été surpris :

> *Il y a une culture du jeu qui doit continuer à percoler, qui n'est pas encore effectivement présente dans toutes les couches de la population. On se rend compte, même lorsqu'on a des groupes d'enfants et qu'on fait l'activité* X [il cite le nom de l'activité] *– donc c'est une des animations qu'on propose, là, on sort à la fois des jeux de duels, des jeux abstraits, des jeux concrets, des jeux, aussi, individuels –, que beaucoup d'enfants n'ont plus l'habitude de jouer.* […] *Vous parliez du comptage et du fait de déplacer un pion, c'est vraiment une compétence qui n'est pas acquise par les enfants, même début primaire hein*. (Hervé)

Gauthier nous a également confié :

> *Il y a clairement des manquements. Et d'ailleurs, c'est un peu un problème parce que, nous, si on vient dans une école pour travailler une compétence scolaire, quelque part, on pourrait considérer que c'est un prérequis de savoir jouer un petit peu. Mais voilà, on peut*

> *pas tout prendre en compte non plus. Et donc, on peut parfois se trouver dans une situation où on a l'impression que les élèves, effectivement, n'ont pas du tout la pratique, genre l'exemple que vous avez donné, qu'ils comprennent pas comment fonctionne une pioche de cartes, et qu'ils vont remettre leur carte au-dessus. C'est vrai que là, d'un coup, l'activité qu'on a prévue, ben on va devoir l'adapter et prendre ça en compte.* […] *La pratique du jeu, c'est un prérequis comme un autre quelque part.*

Afin de pallier ce manque de *prérequis*, au sein de l'organisme pour lequel travaille Gauthier, différents moyens sont mis en place :

> *Quand on va dans les petites classes – plutôt maternelle, début primaire –, on va venir avec des porte-cartes, par exemple, si jamais le jeu nécessite des cartes* […] *parce que, ça, c'est vraiment le matériel le plus problématique.* […] *Pour lancer des dés, moi, je trouve qu'on devrait utiliser un peu plus des pistes de dés, parce que c'est vrai que les enfants ont beaucoup de mal à lancer des dés aussi. Mais bon, parfois, les animateurs vont utiliser la boite, par exemple, pour qu'on lance le dé dedans plutôt que sur la table.*

De plus, certaines activités sont centrées sur l'apprentissage du "savoir jouer" : *on a parfois des activités vraiment où, le but, c'est d'apprendre des jeux. Et comme c'est ça, la finalité de l'activité, et pas les compétences pédagogiques, là, du coup, on peut vraiment passer du temps, on va dire, sur des techniques de jeu.* […] *Voilà, on fait du jeu pour le jeu, parce qu'on veut comprendre le jeu en tant que tel quoi* (Gauthier).

Concernant les jeux de plateau, Lina et Monique nous ont donné une autre piste :

> *Pour les enfants qui n'ont pas l'habitude d'avancer leur pion sur la case, on le fait aussi avec le corps. Donc, on va trouver un endroit où il y a des carrés, par exemple, le carrelage, ou bien on va mettre des cerceaux et on va leur demander d'avancer, en fonction du lancer du dé. Et alors, on va leur montrer comment, avec le corps, ça se passe, pour dire "ben le pion, c'est pareil, quand tu avances d'un pas, tu sautes pas sur toi-même".*

Les trucs et astuces des acteurs contextuels font écho à ce que certains de nos participants mettent déjà en place : Antoine *travaille le schème du dé* avec ses élèves ; Eliane utilise des boites à chaussures pour les jeux impliquant un lancer de dé(s) ; dans l'école d'Hugo, ils *travaillent certains réflexes*, comme le mélange des cartes, et *apprennent à les distribuer correctement* ; pour développer la motricité fine, et ainsi faciliter la manipulation des cartes, Dominique propose des *ateliers plasticine*. Par ailleurs, Fanny et Gwen avaient pour projet d'instaurer des soirées jeux de société dans leur établissement durant l'année où nous les avons suivies : *on comptait*

organiser [ndlr : elle et une collègue] *une soirée jeux de société en essayant d'en louer dans une ludothèque et même en demandant, du coup, aux familles d'apporter l'un ou l'autre jeu qu'ils auraient chez eux et qu'ils voudraient faire découvrir aux autres* (Fanny) ; *on avait pris contact* [ndlr : via l'association des parents] *avec une ludothèque pour ressortir ces jeux de société, du vieux temps* [elle a un sourire dans la voix]*, pour redonner aux enfants cette envie de jouer et montrer aussi, aux parents, qu'on n'est pas obligé d'acheter le jeu de société, qu'ils peuvent louer un jeu pour pas grand-chose et passer du temps avec leur enfant* (Gwen). Si la crise sanitaire a empêché leur projet de voir le jour, ce type d'initiative constitue une autre opportunité d'apprendre à jouer et de découvrir des jeux.

3.3. Le savoir utiliser des outils numériques

Les enseignants qui proposent des activités ludiques hybrides ou numériques sont également confrontés aux difficultés qu'éprouvent leurs élèves à utiliser les outils mis à leur disposition. Par exemple, dans les classes de Gwen, la manipulation d'une souris ou d'un stylet a été problématique pour certains enfants (cf. *supra*, la sous-section "des routines, acquises ou non"). Et Carole, dont un des ateliers s'effectue généralement sur l'ordinateur installé dans sa classe, pose le constat suivant :

> *Avec l'arrivée des tablettes et des smartphones, de plus en plus à leur portée, je trouve qu'ils sont <u>moins</u> ordinateur.* […] *Les enfants sont très habitués aux écrans tactiles en fait, et là, c'est un clavier. Ce qui est difficile, pour eux, c'est de trouver les lettres. Ils mettent beaucoup de temps avec leur doigt, comme ça* [elle met son doigt en l'air] *: "hum, elle est où, la lettre que je cherche ?". Ils ont l'habitude de toucher l'écran et ça fonctionne.*

Les acteurs contextuels dont les activités sont plutôt centrées sur les jeux vidéo nous ont tenu des propos similaires. À titre illustratif, François a expliqué :

> *Nous, on intervient beaucoup dans des écoles qui ont pas toujours les publics les plus favorisés, d'un point de vue financier ou, voilà, avec des populations beaucoup issues de l'immigration, qui ont parfois moins accès à la technologie, etc.* […] *Et on s'est vite rendu compte que, parmi les élèves, il y en avait beaucoup qui ne savaient <u>pas</u> manipuler un ordinateur, en tout cas, qui n'avaient pas du tout l'habitude, qui n'étaient pas du tout familiers de ce périphérique-là. Et donc, c'est vrai que, ben autant nous que les profs, on se dit "ah ben, l'idée de créer un jeu vidéo, ça va cartonner" puis, en fait, on est confrontés au fait qu'utiliser un téléphone, ça, les élèves ont l'habitude mais, utiliser un ordinateur, c'est moins garanti – parfois, ils n'en ont pas à la maison, parfois, ils en ont un mais ils n'en ont pas l'utilité, donc ils y sont pas confrontés au quotidien. Même les enseignants, qui connaissent bien leur public, n'avaient pas anticipé cet obstacle-là.*

Kris nous a aussi confié :

> *Les animations que j'ai pu faire avec des enfants en primaire,* […] *l'aspect jeu vidéo marchait mais, soit il marchait pour de mauvaises raisons, c'est-à-dire le divertissement, l'excitation – tu vois, la païda*[129] *–, soit il marchait pour un nombre limité d'enfants, parce que beaucoup ne s'en sortaient pas : dans les jeux en trois dimensions, ils arrivaient pas à se situer, ils arrivaient pas avec les grosses manettes, ce genre de choses. Donc, ceux auprès de qui ça marchait, c'est ceux qui étaient, déjà à leur âge, de très gros joueurs.*

Pour pallier les difficultés relatives à l'utilisation du matériel numérique – au sens large ou spécifique aux jeux vidéo –, il peut être envisagé de centrer certaines activités sur celle-ci, comme pour l'apprentissage du "savoir jouer". C'est ce que Carole appelle des *activités d'utilisation*. Voici en quoi elles consistent dans le cadre de ses pratiques professionnelles :

> *À côté* [ndlr : de sa classe]*, il y a une salle informatique, avec une dizaine d'ordinateurs. Et donc, ça arrive, parfois, que je fasse des activités où ils vont tous ensemble dans la salle. Et, avec mon collègue, on avait collé des gommettes sur le clavier pour qu'ils sachent où ils devaient appuyer pour allumer l'ordinateur, mettre le mot de passe. C'est des petites tâches qui sont pas toujours évidentes pour tous.*

3.4. Le savoir identifier l'intention pédagogique

Un quatrième frein est revenu dans les discours des instituteurs : la difficulté des élèves à identifier l'intention pédagogique sous-jacente à la plupart des activités ludiques qu'ils leur proposent. Par exemple, Eliane nous a révélé :

> *Quand je passe, par exemple, d'un jeu de plateau à la feuille, je dirais, de synthèse, ils ont quand même du mal.* […] *Ça, ça m'a toujours un peu interpellée.* […] *Il faut que ça soit vraiment une opération déguisée, alors ils verront plus. Mais entre le jeu et quelque chose de clair, il me semble qu'il y a un pas. C'est à nous à leur montrer, à leur faire acquérir, justement, ce pas-là. Ils ont vraiment besoin que, nous, on les guide pour ça.*

Carole se questionne également sur le regard que ses élèves posent sur les phases de jeu et, plus précisément, sur l'association qu'ils effectuent entre jeu et apprentissage : *qu'est-ce que c'est jouer pour eux ? Est-ce que c'est un truc ludique, ou est-ce qu'il y a aussi des apprentissages qui se font ? Je pense que c'est pas toujours clair dans leur tête non plus*.

[129] Pour rappel, selon Caillois, le terme "païda" renvoie au vacarme, à l'agitation, au fou rire.

Lors de nos entretiens avec les acteurs contextuels, plusieurs d'entre eux ont spontanément évoqué cette difficulté rencontrée par les élèves, car ils l'anticipent dans leur formation ou les conseils qu'ils donnent aux enseignants : *tout l'intérêt d'une formation, c'est de leur apprendre à utiliser le bon jeu, mais c'est aussi de leur apprendre à en faire quelque chose et à débriefer. On va considérer que, s'il y a pas de débriefing, il y a pas d'apprentissage* (Ethan) ; *je leur dis toujours que, le principal atout pédagogique d'un* escape game*, c'est pas le jeu mais le débriefing. Et donc, le débriefing doit être préparé minutieusement et doit être animé aussi, pas fait à la va-vite quoi. En général, pour qu'ils aient une indication, je leur dis qu'un débriefing dure au moins autant de temps que le jeu en lui-même et que ça passe par X et Y étapes* (Déborah)*.*

Si les acteurs contextuels sont unanimes sur l'importance du débriefing – puisqu'il constitue, selon eux, le meilleur moyen pour les enfants d'identifier l'intention pédagogique poursuivie par leur enseignant via le ou les jeu(x) proposé(s) –, parmi les participants à notre étude de cas, cette habitude n'est ancrée que dans les pratiques d'Hugo, lui-même formateur en plus d'être instituteur. En effet, ses activités ludiques sont systématiquement découpées en *trois temps : une phase de recherche et d'organisation, toujours, en premier, une phase de jeu, et une phase de débriefing.* Ce schéma s'est imposé à lui après avoir constaté que les enfants n'avaient pas conscience des apprentissages sous-jacents au projet *Minecraft* (O71) :

> *Au tout début, quand on a lancé le projet et que les enfants rentraient à la maison et disaient à leurs parents "j'ai pas travaillé, j'ai fait que jouer", on a eu énormément de discussions là-dessus. On fait donc des débriefings après des sessions plus ludiques, pour qu'ils se rendent compte que, quand même, il y avait un but derrière. Je pense que c'est quelque chose qui doit être fait parce que, si tu les laisses repartir à la maison avec l'idée qu'ils ont fait que jouer, ils ne perçoivent pas que, derrière, il y avait des apprentissages.*

3.5. L'investissement temporel et financier

Les quatre freins que nous venons de présenter sont relatifs aux élèves, et plus précisément aux difficultés qu'ils rencontrent lors des activités ludiques. En dehors de la phase interactive de l'enseignement, d'autres obstacles se posent néanmoins aux instituteurs qui souhaitent intégrer du jeu à leurs pratiques professionnelles. Commençons par l'investissement, tant temporel que financier, qu'implique la démarche.

Rappelons que la plupart de nos participants investissent leur propre argent dans les activités ludiques qu'ils proposent en classe, raison pour laquelle ils privilégient des ressources gratuites ou à faible coût (cf. *supra*, la sous-section "les critères de sélection"). Ces dernières, qui sont notamment téléchargées en ligne ou issues de livres (cf. *supra*, la sous-section "les sources (d'idées) de jeux"), nécessitent toutefois différents types d'opérations avant de pouvoir être

mobilisées en classe (cf. *supra*, la sous-section "l''application de la typologie") : les instituteurs doivent les matérialiser, les construire, et éventuellement les compléter avec du matériel prévu pour pouvoir jouer (un dé, des pions, etc.). Ils plastifient aussi généralement les supports et certains accordent un soin supplémentaire à la finition en arrondissant les coins des cartes, en leur mettant un fond, etc. Il n'est dès lors pas surprenant qu'ils soient nombreux à pointer le caractère chronophage de ces opérations. Par exemple, Carole et Gwen nous ont confié : *c'est quelque chose que je fais à la maison, le soir* [elle rit]*, et les vacances, les weekends. Ça me prend énormément de temps. Et là, je suis toujours dans une grande motivation, l'école, c'est ma deuxième maison. J'adore l'école, tu vois, ça me permet d'être motivée, de continuer à travailler comme ça. Mais ça demande, juste, énormément de temps* (Carole) ; *moi, la chance que j'ai, c'est d'être célibataire. Donc, quand je rentre,* […] *si je dis "aujourd'hui, je ne fais pas ma popote mais je décide de passer ma soirée à faire un jeu", c'est mon choix. Mais, effectivement*, […] *je peux comprendre que les collègues disent que c'est un énorme frein. Si tu as pas le temps, tu sais pas faire ça* (Gwen)*.* Outre l'investissement temporel, signalons que ces *jeux à moindre coût* (dixit Béatrice) représentent, à moyen et long termes, un investissement financier conséquent (en cartouches couleur, en pochettes de plastification, en matériel, etc.), et parfois à renouveler : *les cartes sur lesquelles ils peuvent écrire, au bout d'un moment, ça s'use, le* Velleda *s'en va moins facilement, etc., celles-là sont vite à refaire* (Fanny).

Quand nous avons abordé ces éléments avec les acteurs contextuels, ils n'en ont pas été surpris. Voici ce que Ben nous a déclaré : *en primaire,* […] *le budget Saint-Nicolas est la première porte possible pour acheter des jeux pour la classe. L'autre porte – parce que tous les enseignants le font et le feront toujours – c'est ses propres sous.* […] *C'est un travail de débrouillardise : Perrenoud dit qu'on est des bricoleurs*[130]*. On est des bricoleurs qui se réapproprient les règles pour faire évoluer leur classe.* Ethan, lui, a eu la réaction suivante :

> *C'est la folie des institutrices – et je dis ça avec beaucoup d'humour – qui passent des heures et des heures à imprimer, à plastifier, à découper.* […] *Mais c'est leur propre argent, c'est leur propre temps. Et il y a rien à faire, sans vouloir critiquer ce qu'elles font, parce qu'elles font un travail formidable, ça reste pas à la hauteur, évidemment, de la mise en page d'un éditeur de jeux. Et c'est important aussi que l'élève arrive à distinguer la feuille d'exercice du jeu plastifié de l'enseignante qui, parfois, est quand même assez similaire à. Et c'est ça aussi l'intérêt, soit d'avoir le matériel réel, soit de diminuer cette quantité de travail, tout simplement.* […] *Je pense, qu'à un moment, les enseignants, ils doivent toujours se débrouiller tout seuls et sont pas au courant des outils qui existent.*

[130] Dans son ouvrage *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, paru en 1994, Perrenoud, à la suite d'Hameline, décrit l'enseignement comme un métier combinant ingénierie et bricolage.

Son sentiment concernant la méconnaissance qu'ont les enseignants des outils existants est partagé par d'autres acteurs contextuels, parmi lesquels figurent François et Lina : *je montre toujours des trucs qui existent avant de passer à la création parce que, parfois, on se dit qu'on a forcément besoin de créer puis, en fait, il y a peut-être un jeu tout fait qui existe et qui aborde la thématique qu'on voulait, de manière plus pertinente* (François) ; *dans l'école où je suis, elles* [ndlr : les institutrices] *utilisent beaucoup de petits jeux que, moi, j'appelle les "ruses ludiques". Elles plastifient etc., mais c'est parce que, c'est ce qu'elles disent : "on n'a pas la culture ludique, la connaissance".* […] *Donc, notre job d'enseignantes jeux* [ndlr : avec Monique] *c'est d'aller essayer de trouver des jeux qui répondent aux besoins, aux attentes* (Lina).

Ainsi, aux yeux de certains acteurs contextuels, informer les instituteurs à propos des jeux existants leur permettrait de diminuer leur charge de travail et/ou de proposer à leurs élèves du matériel de meilleure qualité. Cette piste ne fait cependant pas écho aux dires de nos participants. En effet, d'une part, la qualité des supports ne figure pas parmi leurs priorités, en témoignent leurs critères de sélection (d'idées) de jeux (cf. *supra*) et ces propos d'Eliane : *il y a des jeux qu'on propose, ils sont pas top, comme un qui sortirait du commerce, mais c'est pas ça qu'on veut quoi*. D'autre part, un investissement financier ne doit pas être envisagé comme substitut à un investissement temporel, puisque c'est par manque de moyens pécuniaires que nos participants s'impliquent autant personnellement par rapport aux jeux qu'ils mobilisent en classe. Pour le dire autrement, bien qu'ils n'aient peut-être pas une parfaite connaissance de l'offre de jeux existants, ils sont conscients qu'ils ne sont pas financièrement en mesure de les acquérir.

Sur ce dernier point, une autre piste pourrait être envisagée et faire converger les points de vue : l'emprunt, et cette alternative à l'achat a été mise en avant par plusieurs acteurs contextuels, notamment par Ethan, Gauthier, Ioan et Nell. Nous avions toutefois déjà abordé cette option avec nos participants et constaté une certaine réticence vis-à-vis de celle-ci, comme l'illustre cet échange avec Béatrice :

> - Et la location de jeux, via une asbl ou une ludothèque, ça ne serait pas envisageable ?
> - *À* X [elle cite une ville proche de son école]*, on a une <u>très</u> belle ludothèque, j'ai souvent emprunté pour mes enfants. Des fois, je m'étais dit que je les emprunterais bien pour les photocopier et les plastifier* [elle rit] *– oui, j'ai pensé à ça, honnêtement. Maintenant, je pourrais aller en emprunter, mais j'ai peur qu'il manque une pièce.* […] *À la ludothèque, ça dure presque une demi-heure pour rendre les jeux, parce qu'ils sont là* [elle mime quelqu'un en train de compter] *: "c'est bon, il y a bien les 24 cartes". Bon, je comprends hein, mais voilà*.

La perte de pièces ou, plus généralement, la dégradation du matériel est une crainte commune à nos participants. C'est cette éventualité qui les retient d'emprunter des jeux de société, voire d'en acquérir en seconde main, et qui les conforte dans leur démarche d'intégrer à leurs pratiques des jeux sur lesquels ils ont la mainmise. Par exemple, Gwen a déclaré : *si un enfant me dit, au moment où il joue, "tiens Juf, regarde, ici, il manque une pièce", eh bien alors je prends directement ma clé usb, j'envoie le jeu à la secrétaire en bas, via le réseau intranet, et hop, elle me l'imprime directement en couleur et, quelques minutes après, l'enfant peut descendre et il a de nouveau la pièce de jeu.* Dans le même ordre d'idées, Antoine nous a expliqué :

> *En général, je n'achète pas, je te dis pourquoi : parce que, si on achète un jeu, je vais dire à 25€, mais qui coûte 75 dans le commerce, ce sont des pièces auxquelles il faut faire attention, il faut les respecter.* […] *Tandis que ceux que, moi, je plastifie, à part prendre des ciseaux et me le découper, je vois pas comment on peut abimer du plastique. Perdre des pièces, oui. Mais bon, ce n'est jamais que des pièces à imprimer, j'arriverai bien à les réimprimer. Les pièces de jeux, c'est plus embêtant.*

Concernant ce frein en particulier, il semblerait donc qu'un dialogue plus approfondi mériterait d'être instauré entre enseignants et acteurs contextuels, afin de déterminer quelles pistes pourraient être proposées par les seconds pour diminuer la charge de travail des premiers, ce en tenant compte de leurs préoccupations.

3.6. Le manque de traces écrites

Les instituteurs qui intègrent du jeu à leurs pratiques doivent également composer avec un autre obstacle : le manque de traces écrites relatives aux activités ludiques. À titre illustratif, voici les propos que Béatrice nous a tenus :

> *Le point négatif du jeu, c'est qu'il y a pas de feuilles, pas de traces écrites dans les fardes des enfants. Et on a toujours cette impression que, pour l'inspection, plus il y en a, mieux c'est.* […] *On a l'impression que, s'il y a pas de traces écrites, on va dire qu'on n'a rien fait à ce moment-là. C'est un peu l'inconvénient* [du jeu] *pour moi. Mais bon, c'est parce que j'ai eu beaucoup d'inspections – comme j'avais des diplômes étrangers, je devais toujours avoir des dérogations*.

Fanny a aussi identifié le manque de feuilles comme étant un frein, non pas par rapport à une éventuelle inspection, mais dans le cas où les élèves sont absents :

> *Le principe, à l'école, c'est que, si les enfants sont absents, on fait une pochette avec toutes les feuilles et les parents viennent la chercher en fin de journée. Et la secrétaire*

sait, maintenant, qu'à moi, elle doit demander si c'est nécessaire que le parent se déplace ou pas – parce que, si on a travaillé fortement en ateliers, il n'y a aucune feuille qui reste ou, du moins, ça ne vaut pas la peine de venir la chercher parce que la feuille va avec les cartes qui sont en classe. […] *Donc, c'est beaucoup plus compliqué pour remettre les enfants en ordre s'ils sont absents, surtout s'ils sont absents sur une longue durée.*

Plus généralement, le manque, voire l'absence, de traces écrites lors des phases de jeux peut être perçu par les enseignants comme un obstacle à la correction, ainsi qu'au suivi des élèves :

J'ai pas un suivi, je trouve, assez précis de ce que les enfants font. Si je ne tourne pas dans les ateliers, parfois, je vais louper des informations. J'ai commencé, cette année, les systèmes d'ateliers comme ça et j'aimerais bien les améliorer, en tout cas pour l'année prochaine, faire vraiment une fiche de suivi que les enfants auraient avec eux. Parce que, là, c'est juste une feuille, avec l'image de l'atelier, et ils cochent s'ils l'ont fait ou pas. Donc, j'ai pas vraiment la progression de ce qu'ils ont fait, dans leur atelier. (Carole)

Les acteurs contextuels sont également conscients de la problématique : *cette semaine, j'ai eu une maman, d'un 1re année, qui s'inquiétait, en disant "oui mais, moi, j'ai l'impression qu'ils font rien, je vois pas beaucoup de feuilles arriver" – mais il est en 1re année* [il rit] *– et les parents sont tous les mêmes, on reste dans une société où on évalue la qualité de l'enseignant au poids des feuilles que ramène l'enfant à la maison* (Ben) ; *j'ai souvent entendu, quand je faisais mes ateliers "quoi, vous jouez encore toutes les semaines et tu as pas fait toutes les feuilles, mais comment tu vas faire pour faire toute ta matière ?", "ben non, j'ai pas fait toutes les feuilles, ils ont compris, ça ne sert à rien d'en faire une fois qu'ils ont compris, autant apprendre ça autrement"* (Monique).

Afin de contourner ce manque de traces écrites, ils ont évoqué deux types de documents qui peuvent être produits. Le premier, réalisé par l'instituteur en dehors de la phase interactive de son enseignement, vise à détailler les objectifs poursuivis par l'intermédiaire des activités proposées. Dans le cadre du projet de Lina et Monique, ce type de documents a pris la forme de fiches pédagogiques. Selon elles, ces dernières permettent notamment à leurs collègues de *prendre conscience de tout ce que peut apporter le jeu* :

Certains, la première fois qu'ils les voient [ndlr : les fiches pédagogiques]*, ils ouvrent des yeux en disant "quoi, il y a deux pages, ou trois pages, pour expliquer, juste, ce jeu-là, et tu fais ça pour tous les jeux* [elle prend un ton surpris] *?". Et alors, ils se disent "ah oui". Et donc, il y en a certains pour lesquels – même s'ils avaient envie de tester dans leur classe et de voir ce que ça donne parce que c'est cool de jouer –, du coup, il y a un déclic, vraiment au niveau des relations dans les matières travaillées en classe, qui se fait.*

Si elle ne va pas jusqu'à concevoir une fiche pédagogique pour chacun de ses jeux, c'est la démarche qu'adopte Dominique. En effet, voici ce qu'elle nous a expliqué lors de notre premier entretien, dans sa classe :

> *Demain, ils vont travailler le nombre 10, la décomposition. Certains vont faire les calculs sur feuille mais tous les élèves qui avaient des difficultés étaient avec moi, donc ils ont presque tout terminé, et eux pourront passer aux jeux de 10.* […] *Et ça, c'est détaillé dans mes préparations. Par exemple, voilà, ici* [elle prend une de ses préparations, à côté d'elle]*, j'ai mis : "sujet : les amis de 10 ; compétences visées : décomposer et recomposer le nombre, effectuer des opérations variées ; mon objectif : revoir la décomposition de 10, s'entrainer et fixer les amis, mémoriser sous forme de jeux, soit joués seul, par 2 ou par 3, relations sociales et respecter les consignes".*

Ce type de documents peut donc être utilisé pour valoriser les activités ludiques, que ce soit dans le cadre d'une inspection, auprès de sa direction et/ou de ses collègues.

Un autre type de documents peut être intéressant, selon les dires des acteurs contextuels, et notamment dans une dynamique de projet : celui qui relate la démarche mise en œuvre par les élèves. Il figure parmi les conseils que Ioan et ses collègues donnent aux instituteurs qui suivent leurs formations portant sur les *Lego* :

> *Parmi les conseils qu'on donne aux enseignants, il y a : "prenez des photos", "documentez avec les enfants", "prenez des vidéos". Ça fait aussi partie de la phase de structuration, et c'est pas embêtant. Un enfant, là, il prend du plaisir. Je veux dire, quand tu lui demandes de filmer sa voiture, il se dit pas qu'il est en train de structurer son apprentissage alors que, clairement, ça en fait partie. C'est important de le faire verbaliser, lui dire : "ben tu me fais une petite vidéo qui va me présenter comment fonctionne ta voiture, ce qu'elle a de spécial, ce que tu as mis en place pour qu'elle évolue, etc.". Tu vois, c'est un retour réflexif. Clairement, ça, ce sont des petits conseils : prendre des photos, prendre ce côté émotion, documenter, garder des traces. Ça, ce sont des petits conseils qu'on donne et qui sont clé : ne pas oublier que, cette expérience, elle implique l'enfant, beaucoup.*

Ce type de documents, outre son intérêt pédagogique, permet de valoriser la phase d'élaboration du jeu dès lors que les élèves y participent, et notamment si elle prend le pas sur la phase de jeu (cf. *supra*, la sous-section "l'influence de la phase d'élaboration sur la phase de jeu"). En effet, il contribue à mettre en avant le processus plutôt que le résultat de celui-ci. C'est d'ailleurs dans cette optique que Ioan envisage les activités impliquant des *Lego* :

> *Ces briques sont des outils,* […] *pas une finalité parce que, quand tu en fais une finalité, il y a plusieurs problèmes qui se présentent. On essaye de travailler plein de choses avec les briques* Lego *: la confiance en soi, la créativité, l'imagination, l'imitation, etc.* […] *Et tu passes à côté si tu demandes à un enfant d'avoir un résultat fini qui est nickel quoi. C'est aussi la pédagogie de l'échec, tu vois ce que je veux dire : une construction* Lego *ratée peut être une très bonne construction d'apprentissages.* […] *L'activité, c'est pas ta production finale, ce sont les compétences que tu mets en œuvre pour y arriver.*

Nos participants recourent également à un troisième type de documents, complémentaire à ceux évoqués par les acteurs contextuels, qui peut être complété par l'instituteur et/ou les enfants : celui qui rend compte de la progression des élèves durant les activités ludiques. Par exemple, dans le cadre du jeu de rôle d'Ivan (O72), il s'agit des encarts présents sur les feuilles de quête, et le premier principalement. Pour rappel, celui-ci reprend notamment les points de vie, qui représentent *les exercices où ils ont eu plus de difficultés ou plus de facilités*. C'est en se basant sur cet encart, qu'il a lui-même rempli lors de la correction, qu'Ivan propose une remédiation sur mesure aux enfants qui n'ont pas réussi leur quête. Les élèves pourraient aussi compléter eux-mêmes ce type de documents, même si l'autoévaluation n'est pas aisée à cet âge :

> *J'ai déjà testé de leur demander à eux ce qu'ils en ont pensé, s'ils se sentaient <u>compétents</u> dans le jeu, ou pas. Mais ça c'est quelque chose qui est encore très compliqué pour des enfants de cet âge-là : soit ils vont mettre qu'ils sont nuls tout le temps, parce qu'ils ont pas envie de dire qu'ils se sont sentis forts, soit ils vont mettre qu'ils sont forts tout le temps, parce que "comme ça, on m'embête pas et on ne vient pas me redonner des exercices". Donc c'est très difficile de se baser, juste, sur leur autoévaluation. Ils ne sont pas encore tous capables d'être, vraiment, honnêtes là-dedans. Donc, l'année passée, j'avais un petit cahier avec des intercalaires – donc pour chaque matière – et je notais le jeu auquel on avait joué – donc la matière qui était visée – et j'avais, juste, la liste des prénoms, avec une petite case à côté et je mettais, moi, un petit symbole : un "v" si c'était ok, un "+/-" ou un "-". C'était juste pour pouvoir, moi, m'y retrouver. Et puis, quand j'avais mon heure de remédiation, on va dire, ben je gardais justement ceux chez qui ça avait moins bien fonctionné, par rapport à mes notes, et on retravaillait. Parfois, même, on refaisait juste une partie du jeu, mais plus au calme et en décortiquant comment le réussir.* (Fanny)

Ce type de documents, qu'il prenne la forme d'un encart, d'un cahier rempli par l'enseignant et/ou d'une feuille complétée par l'élève – ces options n'étant pas mutuellement exclusives –, retrace l'évolution des enfants dans le cadre des phases de jeu. S'il est profitable à l'enseignant et à l'élève lui-même, il peut aussi être utilisé pour valoriser ces dernières auprès des parents.

3.7. La désapprobation de la démarche

Le septième élément qui freine les enseignants dans leur démarche d'intégration du jeu à leurs pratiques, et qui s'inscrit dans la continuité du précédent, est la désapprobation de leur entourage professionnel : *j'ai l'impression d'être un peu* old school*, comme on dit, au niveau de l'approche du jeu, parce que j'ai cette crainte, voilà, c'est un jeu, comment ça va être perçu – "c'est s'amuser", "pendant ce temps-là, on ne travaille pas" – de la part des parents ou de la direction.* […] *Les enfants apprennent en s'amusant, on le sait tous, mais je pense qu'on a tendance à l'oublier* (Béatrice) ; *jusqu'à l'année dernière,* [elle hésite] *je me sentais un petit peu comme un extraterrestre dans ma classe parce que je proposais ce genre de choses, et mes collègues me disaient "oui, fin, on n'est pas en maternelle non plus",* […] *"tu vas faire du bruit", "et puis, quand on les récupère l'année prochaine, on fait quoi ?"* [elle prend un ton réprobateur] (Fanny).

Ces craintes ou réflexions négatives n'ont pas étonné les acteurs contextuels. Par exemple, durant sa carrière d'institutrice, Andréa y a elle-même été confrontée :

> - Tu parles des parents, est-ce qu'ils ont déjà eu des réactions négatives, ou témoignant en tout cas d'une certaine réticence, par rapport à ta démarche ? - *Oui, surtout au début parce que, en général, ils ont pas eu de professeurs qui travaillaient comme ça. Je parle même pas de* Minecraft *hein, je parle des jeux en règle générale.* […] *Quand on arrive dans ma classe, c'est un grand changement et, au début, ils sont un peu effrayés.*

Par ailleurs, c'est ce type d'interactions, avec leurs collègues, qui ont motivé Lina et Monique à lancer leur projet commun :

> *On s'est rendu compte qu'il y avait plein d'*a priori*, de freins qui faisaient que nos collègues, ou ce que nos collègues nous renvoyaient, ne légitimait pas la place du jeu dans les apprentissages. Et donc, on a essayé de comprendre pourquoi ce jeu était tellement diabolisé, on va dire, pour beaucoup, dans l'enseignement primaire, et un peu moins dans le maternel.* […] *Et de là est née notre aventure et notre approche.*

Pour anticiper ou parer ce type de réactions, Andréa et plusieurs autres acteurs contextuels conseillent aux enseignants de communiquer sur leur démarche : *j'explique aux professeurs, lors de la réunion des parents qu'ils vont avoir en début d'année, une réunion collective, de bien montrer le projet, de montrer ce qui est attendu, quels sont les objectifs pédagogiques et de dire qu'on va* travailler *avec* Minecraft*, qu'on va* travailler *avec* Assassin's Creed. Selon elle*, une fois qu'ils ont bien balisé, ça fonctionne.* Les dires de nos participants vont en ce sens et démontrent que certains d'entre eux consacrent effectivement du temps à communiquer avec les parents d'élèves ou leurs collègues :

En début d'année, je fais une réunion de parents, collective. J'explique le fonctionnement de ma classe […] *et j'explique aux parents que je joue. En général,* […] *je mets 3-4 jeux et je leur demande de jouer rapidement, ou je joue un petit peu avec eux. Et puis, je leur explique que, mon jeu, c'est toujours pour apprendre quelque chose par rapport à la matière.* […] *Et je leur explique bien que, parfois, certains enfants diront "on a joué toute la journée", ou "on a joué tout l'après-midi". Je leur dis "c'est vrai mais, les jeux que j'ai faits, c'est pour apprendre, que ce soit de l'éveil ou des mathématiques".* (Dominique)

Hugo instaure également un dialogue avec les parents, notamment à propos de *Minecraft* (O71) : *j'ai des parents qui reviennent vers moi et qui me disent "qu'est-ce que je dois faire, parce qu'il veut jouer tout le temps ?". Alors on en discute, on dit "une petite heure par semaine", ou "c'est à vous de fixer les règles".* Il les encourage aussi à expérimenter le jeu : *"jouez avec lui, comprenez ce qui se passe".* Gwen, elle, n'hésite pas à aller vers ses collègues avant de proposer une activité ludique à ses élèves : *suivant ce que je propose comme jeux, je vais en parler aux instits, en disant "tiens, qu'est-ce que tu fais après mon heure de néerlandais, parce que je voudrais prévoir ça ?".* […] *On gère comme ça.*

3.8. L'environnement de travail matériel

Enfin, quelques-uns de nos participants ont évoqué des éléments relatifs à leur environnement de travail matériel, avec lesquels ils doivent composer ou qui peuvent les freiner par rapport à l'intégration de certains types de jeux à leurs pratiques d'enseignement. Concernant les jeux de société, c'est l'espace disponible en classe qui a été évoqué à plusieurs reprises : *par exemple,* Multimouches [ndlr : édité par *Haba*]*, pour les tables de multiplication, là, ils doivent aller dans le couloir parce que, avec les tapettes, ça prend de la place.* […] Mais] *le fait de sortir de la classe, ça fait aussi se dire "je ne suis plus dans le mode travail"*, *il faut avoir une forme de confiance vis-à-vis des enfants* (Dominique) ; *ça demande une flexibilité au niveau mobilier, de pouvoir réorganiser éventuellement les bancs, les tables, les chaises, pour qu'ils puissent travailler en groupe, autour des ateliers.* […] *Dans ma classe, j'ai des petites tables* Ikea *donc, parfois, il y a un groupe qui s'installe là. Il y en a qui vont parfois travailler par terre, dans le couloir, on essaye de s'adapter* (Fanny). Et concernant l'intégration de jeux hybrides ou numériques, l'équipement informatique de l'établissement scolaire a été présenté par nos participants comme étant déterminant. Par exemple, si Fanny ne propose pas ce type de jeux à ses élèves, ce n'est pas par choix, mais parce qu'elle n'en a pas les moyens matériels, en témoigne cet échange lors de notre premier entretien :

- Et, des jeux hybrides ou numériques, vous n'en proposez pas ? - *Non, mais j'aimerais bien, parce que je sais qu'il y a de très chouettes applications qui sont faites pour le milieu scolaire, mais on n'a pas le matériel adéquat. On n'a même pas de wifi dans nos classes*

donc, forcément, ça complique un peu. - D'accord, donc ce n'est pas un choix personnel de votre part ? - *Non non, je suis pour, mais on n'a pas le matériel adéquat.* […] *Le jour où il y a, je veux bien hein* [elle a un sourire dans la voix].

Par ailleurs, l'évolution ou l'obsolescence du matériel numérique peut également être un obstacle à la pérennité de certaines activités ludiques. À titre illustratif, Hugo nous a confié : Bloxels[131]*, on l'a beaucoup moins utilisé, parce qu'ils ont changé un peu leur stratégie de développement du jeu et de gratuité, ce genre de trucs, et ça m'avait un peu coincé.* […] Cozmo*, il est mort* [il rit]*. Il est au cimetière des robots. C'est pas une blague, ils ont arrêté de le développer*[132]*.*

Concernant l'équipement informatique, les acteurs contextuels sont bien conscients des disparités entre les établissements en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par exemple, Kris nous a déclaré : *la question du dispositif,* […] *j'essaye d'en parler de manière modulable, en disant "voilà les trucs minimums, voilà les trucs maximums, vous pouvez essayer ça, ça et ça". Et j'en parle très peu en formation, parce qu'on se retrouve avec des institutions qui ont quand même des moyens très différents, et souvent pas grand-chose comme moyens*. C'est la raison pour laquelle il propose aux enseignants un accompagnement s'ils souhaitent demander des subsides. Il constate cependant : *dans les demandes d'enseignants, moi, j'ai très peu de demandes d'aide à remplir des dossiers, pratiquement jamais*. Une autre piste, du moins dans un premier temps, consiste à proposer des activités sur la thématique du numérique mais déconnectées, ou *débranchées* pour reprendre le terme employé par Hervé :

> *C'est des activités qui vont développer des compétences numériques, mais sans avoir ce matériel coûteux et qui tombe parfois en panne. Il y a plein d'activités qu'on peut faire, et souvent très ludiques, sur des choses très précises en numérique. On fait des algorithmes de tri, on explique ce que c'est qu'un pixel. Et là, on n'a pas besoin de matériel informatique : par des jeux, des défis, ils vont travailler ces compétences numériques.*

L'approche de Nell est similaire :

> *Durant la formation, on va essayer soit de vivre une animation déconnectée, soit de montrer tous les intérêts d'une animation déconnectée.* […] *Je commence toujours par essayer de montrer un petit peu ce que c'est la programmation et ce qu'on va apprendre à programmer ou à penser, donc avec la pensée informatique, la pensée algorithmique. Donc, ça, c'est déjà une chose, pour montrer que, non, on va pas faire bêtement du code,*

[131] *Bloxels* (Pixel Press Technology, 2016) est une application, disponible sur tablette, qui permet de créer des jeux vidéo en 2D.
[132] *Cozmo*, un robot ludique qui fonctionne avec trois cubes lumineux, a été développé par la start-up Anki. Fondée en 2010, elle a fait faillite en 2019.

qu'on va effectivement être plus sur la programmation, mais qu'on va même aller un peu plus large : on va faire de la pensée informatique. Donc, déjà, j'essaye d'élargir un peu les horizons. Pourquoi ? Parce que, la programmation, ça nécessite, du coup, presque tout le temps un outil informatique, or, dans les classes où il y a pas de matériel, ben pourquoi pas faire de la pensée informatique. Voilà, c'est totalement faisable.

Et concernant l'équipement et le matériel numériques, des acteurs contextuels comme Nell peuvent également donner des conseils qui contribuent à pérenniser les pratiques ludiques :

Je me repose sur des choses qui durent, qui sont connues et reconnues […] *et, pour la partie matériel, donc la partie la plus chiante au niveau obsolescence, j'essaye de leur montrer des trucs et astuces. Parce que, du coup, moi, j'en ai beaucoup qui me disent "oui mais j'ai ce matos-là, ça tourne plus du tout, qu'est-ce que tu veux que j'aille programmer* Thymio *dessus" – basiquement leur pc* Cyberclasse[133] *d'il y a 50 ans. Dans ces cas-là, je leur dis qu'ils peuvent rallonger la durée de vie en mettant un autre système d'exploitation.*

4. Une démarche d'ouverture qui mériterait d'être poursuivie

Dans ce chapitre, nous avons abordé les besoins et les freins relatifs à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement qui ont émergé durant notre terrain, autrement dit propres à la réalité des instituteurs ayant pris part à notre recherche. Afin de ne pas nous limiter à un recensement de ces besoins et freins, nous avons sollicité des acteurs contextuels qui pourraient être des personnes-ressources pour nos participants – ou tout enseignant qui éprouve des besoins ou freins similaires. Nous avons effectué une présentation des acteurs ayant répondu positivement à notre demande d'entretien, afin de mettre en lumière que des acteurs belges francophones pourraient répondre aux besoins exprimés par nos participants. De plus, comme ces entretiens nous ont donné l'opportunité d'échanger avec les acteurs à propos des freins rencontrés par nos participants, nous avons rapporté les propositions avancées par les premiers, car elles constituent pour les seconds de potentielles pistes pour les pallier.

La démarche que nous avons mise en œuvre, qui a donné naissance au présent chapitre, avait pour but d'ouvrir les perspectives à la suite de notre terrain. Pour rappel, c'est notre constat concernant l'entourage restreint des enseignants par rapport à leurs pratiques ludiques, et la crise sanitaire, qui nous ont incitée à solliciter ce type d'acteurs contextuels. Nous sommes consciente que la perspective d'autres types d'acteurs contextuels mériterait d'être amenée pour nourrir la réflexion que nous avons débutée, mais ce n'est pas l'objet de la présente recherche. Poursuivre le travail entamé constitue dès lors une piste de prolongation de notre thèse.

[133] Pour rappel, le projet *Cyberclasse* (2006-2013) visait à équiper les écoles wallonnes en ordinateurs.

Chapitre VIII : discussion des résultats

Dans ce chapitre, le dernier de ce manuscrit, nous synthétisons les principaux résultats de notre recherche et les mettons en perspective avec la littérature. En nous appuyant sur cette dernière, nous formulons également des recommandations, à la fois pour les enseignants et les chercheurs.

Nous reviendrons successivement sur les activités ludiques que nos participants ont proposées dans leur(s) classe(s), les démarches qu'ils mettent en œuvre pour introduire du jeu dans leurs pratiques d'enseignement, durant la phase préactive, et l'expérience du jeu durant la phase interactive de leur enseignement, qui prend place durant le temps scolaire. Précisons que chacune des trois sections du présent chapitre renvoie à l'un des chapitres consacrés à notre terrain, c'est-à-dire les chapitres IV, V et VI.

1. Le jeu sur notre terrain

Dans cette section, nous aborderons d'abord les principales caractéristiques des activités ludiques que nous avons observées sur notre terrain. Puis, nous reviendrons sur la représentation que nos participants, ainsi que leurs élèves, ont du jeu.

1.1. Des activités dont les supports sont majoritairement analogiques et faits manuellement

En nous rendant dans les classes des neuf instituteurs participant à notre étude de cas, nous avions observé 73 activités. Notre analyse l'a mis en évidence, la majorité d'entre elles présentaient des contenants de nature analogique (n=66) et faits manuellement par les enseignants et/ou leurs élèves (n=52). Ces constats font écho aux résultats de notre enquête. Tout d'abord, les clusters les plus importants, en termes de nombre de répondants, regroupaient des instituteurs qui ne mobilisent aucun jeu numérique dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement – à savoir les clusters 1 et 3, composés respectivement de 26 et 20 répondants sur les 68 ayant entièrement complété le questionnaire. Ensuite, au sein des autres clusters, les instituteurs proposent des jeux de différents types à leurs élèves, notamment non numériques et numériques. Enfin, tous clusters confondus, les répondants étaient nombreux à créer eux-mêmes, ou avec leurs élèves, les jeux non numériques qu'ils mobilisent dans leur(s) classe(s) (cf. les descriptions des clusters 1, 2, 3 et 5).

Cette forte implication des instituteurs dans la préparation des jeux proposés en classe, qui nous a marquée dès notre collecte des données exploratoires[134], peut notamment expliquer les difficultés que nous avons rencontrées pour établir un répertoire à partir des réponses encodées

[134] Nous l'abordions dans nos communications et articles de 2018 et 2019, repris sur DIAL : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/search/site/sm_creator%3A%22Pr%C3%A9at%2C%20Charlotte%22

aux questions ouvertes de l'enquête (cf. section "limites de l'enquête"). Pour rappel, d'une part, nous n'avions pas pu identifier de nombreux jeux (par exemple, *jeux logiques*, *cartes synonyme*, *jeu de cubes (avec photos)*, *plusieurs jeux Haba*, etc.) et, d'autre part, bien que les questions étaient distinctes suivant les types de jeux, beaucoup d'instituteurs y avaient encodé les mêmes réponses, nous empêchant ainsi de distinguer les jeux commercialisés de ceux adaptés ou fabriqués par l'enseignant. Si nous ne sommes pas en mesure d'affirmer le caractère "artisanal" des jeux mobilisés dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles – notre thèse n'ayant pas de prétention de représentativité –, celui-ci a en tout cas été saillant tout au long de nos investigations. Cet élément constitue dès lors un trait distinctif de notre recherche, par rapport à d'autres portant sur les jeux (numériques) en contexte scolaire. À titre illustratif, Wastiau, Kearney & Van den Berghe, dans le cadre de leur enquête sur les usages de jeux électroniques en classe (2009), avaient posé à plus de 500 enseignants une question ouverte sur les types de jeux qu'ils mobilisent. Voici ce qu'ils constatent :

> "L'analyse de cette question indique clairement que les enseignants européens ont recours à des jeux très variés : des puzzles et jeux de plateau électroniques aux jeux de simulation et d'aventure, sans compter tous les jeux éducatifs adaptés à un sujet ou une compétence en particulier. Il est intéressant de noter que les jeux commerciaux et éducatifs sont souvent mentionnés tout au long de l'enquête. En fait, l'analyse des noms des jeux cités dans les questions ouvertes fait apparaître une majorité de jeux commerciaux" (*ibid.* : 87).

Signalons que nous sommes consciente que ce trait distinctif est potentiellement dû à notre choix d'étudier les pratiques ludiques actuelles dans leur diversité, c'est-à-dire qu'elles aient, ou non, une dimension numérique : il est plus aisé pour un enseignant d'agir (ou de poser différents types de micro-actions) sur des supports analogiques que numériques, ou hybrides, et la littérature récente traite plutôt des *serious games* (largement associés au support vidéoludique) et des jeux vidéo que du jeu (en général) ou des jeux analogiques. Si ces derniers devaient faire l'objet de nouvelles recherches – puisque, sur le terrain, ils sont encore bien présents –, il serait intéressant de mettre nos résultats en perspective avec celles-ci.

1.2. Des activités ayant majoritairement une visée d'apprentissage

La plupart des activités que nous avons observées présentaient aussi un contenu intrinsèquement lié à une ou plusieurs discipline(s) scolaire(s) (n=52). Au vu des résultats de notre enquête, cette tendance était prévisible : tous clusters confondus, la grande majorité des répondants poursuivent un but d'apprentissage via les jeux qu'ils proposent à leurs élèves (cf. les descriptions des différents clusters). Par la suite, lors de nos entretiens, nous nous sommes rendu compte qu'elle coïncidait avec la représentation que nos participants ont du jeu dans le cadre de leurs pratiques

professionnelles : ils l'envisagent comme un moyen (parmi d'autres) d'atteindre des objectifs pédagogiques, moyen qui a néanmoins l'avantage d'être attrayant pour les enfants.

Cette vision du jeu dans un contexte d'enseignement renvoie à l'un des neuf mythes épinglés par Sanchez & Romero (2020), dans leur ouvrage *Apprendre en jouant* : "le jeu est une ruse pédagogique". Selon les auteurs, ce mythe est dans la continuité des idées humanistes développées par Érasme dans le traité d'éducation qu'il a rédigé en 1529. En effet, voici la manière dont il y présente la valeur éducative du jeu : "En outre, telle manière douce de les communiquer [ndlr : les connaissances] les fera ressembler à un jeu et non à un travail. Car, à cet âge, il est nécessaire de les tromper avec des appâts séduisants puisqu'ils ne peuvent pas encore comprendre tout le fruit, tout le prestige, tout le plaisir que les études doivent leur procurer dans l'avenir" (Erasme cité par *ibid.* : 14). Sanchez & Romero (2020) établissent également un parallélisme entre cette approche du jeu et la méthode du "*chocolate-covered broccoli*" de Bruckman (1999). Ils formulent néanmoins l'avertissement suivant : "derrière la saveur sucrée du jeu-chocolat, c'est l'amertume des savoirs-brocolis que le joueur apprenant finira toujours par trouver. Le risque est donc grand que la ruse soit éventée et que le procédé pédagogique ne fonctionne qu'à très court terme" (*ibid*. : 25). Nous reviendrons sur cette mise en garde, en la considérant à l'aune des données collectées auprès des élèves.

Concernant le rapport instauré par les instituteurs entre jeu et éducation, il nous faut souligner que les pratiques étudiées dans le cadre de notre recherche s'inscrivent principalement dans une perspective d'éducation par le jeu : la représentation qu'ils ont de ce dernier démontre qu'il est envisagé comme un soutien à l'enseignement des matières scolaires, ce qui, selon Piette (2007), caractérise une démarche d'éducation par les médias. Seules quelques activités, comme *les dames* (O1), peuvent être reliées à son pendant, l'éducation au jeu. Pour rappel, le principal objectif d'Antoine est d'apprendre à ses élèves à y jouer – les règles en vigueur deviennent ainsi un objet d'enseignement – et il ne poursuit pas directement un objectif pédagogique, mais souhaite plutôt développer des capacités transversales (Roegiers, 2016), telles que la logique, la persévérance ou la collaboration. Cette vision du jeu comme un moyen d'atteindre des objectifs pédagogiques, commune à nos participants, correspond toutefois à de nombreuses approches exposées dans la littérature que nous avons consultée, centrées sur les processus relevant d'une instrumentalisation (cf. les approches présentées dans la section "une instrumentalisation dont la forme varie" et le constat posé dans la section "mise en perspective de ces différentes approches"). Si, de par notre terrain, notre thèse ne constitue pas une contribution à la recherche en éducation au jeu, nous aborderons dans ce chapitre l'intérêt de combiner les perspectives.

1.3. Une représentation à géométrie variable

Outre la visée d'apprentissage, nous avions identifié trois éléments qui composent la représentation que nos participants ont du jeu dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, à savoir le plaisir ou l'amusement, l'aspect préhension - manipulation d'objets et la dimension sociale. Un constat est ressorti de leur mise en perspective avec la littérature : ces larges caractéristiques ne recoupent pas directement celles qui sont attribuées au jeu, ou à la forme ludique, par les théoriciens du domaine. Rappelons que Brougère (2005, 2012) a défini le second degré et la décision comme étant les deux principaux critères constitutifs de la forme ludique. Selon lui, trois autres critères résultent de leur association : la règle, la frivolité et l'incertitude. Ces caractéristiques s'inscrivent dans la lignée de celles établies par les deux théoriciens classiques du jeu, Huizinga et Caillois – c'est-à-dire libre, séparée, incertaine, réglée et fictive, seul le caractère improductif du jeu est moins présent, son instrumentalisation étant progressivement apparue comme concevable. De notre point de vue, ce constat traduit notamment la transformation du jeu lorsqu'il est mobilisé dans un contexte d'enseignement. En effet, le jeu y est intégré à la vie courante, ce qui compromet sa réalité seconde pour les enfants, et peut être contraint, car l'enseignant propose une ou plusieurs activité(s) ludique(s), qu'il a généralement lui-même définie(s), dans une plage horaire déterminée. Certains instituteurs sont d'ailleurs conscients que leurs activités ludiques ne sont pas au goût de tous leurs élèves.

Mais si les éléments qui composent la représentation que nos participants ont du jeu ne recoupent pas directement les critères définitionnels émanant de la littérature, à quoi peuvent-ils être rattachés ? La lecture de l'ouvrage de Tricot (2017) nous permet d'apporter la réponse suivante à cette question : ils peuvent être rapprochés d'idées anciennes – parfois de plusieurs siècles – qui sont encore aujourd'hui présentées comme des innovations pédagogiques. Selon l'auteur, "l'innovation pédagogique concerne les façons d'enseigner. Un(e) enseignant(e) réalise une innovation pédagogique quand il(elle) conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle, inédite" (*ibid.* : 8). Les éléments évoqués précédemment – le plaisir ou l'amusement, l'aspect préhension - manipulation d'objets et la dimension sociale – renvoient respectivement à trois idées pédagogiques épinglées par Tricot (2017) : "s'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage", "faire manipuler permet de mieux faire apprendre" et "les élèves apprennent mieux en groupe". Attardons-nous sur chacune d'entre elles.

Tout d'abord, enseigner en misant sur l'intérêt des enfants est une idée qui date de l'Antiquité (Tricot, 2017). En mobilisant la littérature sur le sujet, l'auteur identifie le fait de "faire jouer les élèves (à un vrai jeu, avec une règle du jeu, un début et une fin, un gagnant et un perdant) ou [de] leur proposer des activités ludiques, amusantes, décalées par rapport aux situations d'enseignement habituelles" (*ibid.* : 44) comme une des manifestations de cette idée. Il en est de même pour les pratiques qui "se fonde[nt] sur les centres d'intérêt des élèves, leurs questions,

pour leur montrer que les connaissances scolaires y répondent" (*ibid*. : 47). À nos yeux, ces deux formes de mobilisation de l'intérêt des enfants concordent et peuvent être rattachées à l'"ouverture vers l'univers 'hors classe'" (Silva, 2000), que nous évoquions comme l'un des potentiels apports éducatifs du jeu : les jeux "grand public", à l'instar de jeux de société ou vidéo, permettraient à l'enseignant de transmettre des savoirs en mobilisant des objets de la culture juvénile, réduisant ainsi le potentiel décalage entre les contenus d'enseignement et les pratiques extrascolaires des apprenants (Eloy, 2010). Autrement dit, la transmission des savoirs serait plus attrayante pour les élèves car elle implique des objets de la sphère extrascolaire, ou revêt une dimension qu'ils lui associent – et au plaisir et à l'amusement, dans le cas spécifique du jeu. Pour Tricot (2017), susciter l'intérêt des enfants "constitue sans doute une des façons les plus directes et les plus accessibles d'améliorer la motivation des élèves. Cependant, si l'intérêt est nécessaire, il n'est pas suffisant pour améliorer la motivation" (*ibid.* : 48). En effet, il ne faut pas confondre intérêt et motivation, le premier n'étant qu'une des composantes de la seconde, avec notamment les croyances que les enfants ont sur eux-mêmes et leurs propres capacités ou compétences. De plus, la motivation ne suffit pas à améliorer l'apprentissage, de nombreux paramètres entrant en ligne de compte (le niveau de difficulté de l'activité pour l'élève, la manière dont elle est proposée, etc.). Nous reviendrons sur les questions relatives à l'intérêt des enfants et à leurs pratiques extrascolaires, en les mettant en perspective avec les données collectées sur notre terrain.

Ensuite, l'idée ancienne selon laquelle la manipulation physique d'objets, et plus largement l'action, permettent de mieux faire apprendre semble aujourd'hui consensuelle dans diverses disciplines, dont la pédagogie (Tricot*,* 2017). L'auteur établit un parallélisme entre celle-ci et une théorie majeure de la psychologie de l'apprentissage, formulée par Anzai & Simon (1979) : "*the theory of learning by doing*". Cette pensée semble aussi ancrée chez nos participants puisqu'ils proposent de nombreux ateliers, notamment ludiques, à leurs élèves. Nous avions d'ailleurs abordé le caractère flou et subjectif de la frontière entre une simple manipulation – de cartes à pinces, par exemple – et une manipulation effectuée dans un contexte ludique, le jeu étant souvent associé à une organisation en ateliers. Tricot (2017) dénonce toutefois une confusion allant de pair avec cette idée que l'action est nécessaire dans une situation d'apprentissage : l'amalgame entre les activités physique et cognitive. En effet, les travaux scientifiques auxquels il se réfère démontrent que, "pour apprendre, les élèves ont besoin d'être actifs au plan cognitif, pas nécessairement au plan physique" (*ibid.* : 15). Autrement dit, une inactivité physique ne traduit pas une absence d'activité cognitive. De plus, il signale que la méthode "apprendre en faisant" n'est pas appropriée pour toutes les situations d'apprentissage, car l'action ou la manipulation a un coût cognitif : "les élèves doivent mobiliser leur attention sur ce qu'il y a à faire et sur ce qu'il y a à apprendre" (*ibid.* : 20). C'est la raison pour laquelle il invite les praticiens à s'interroger sur la pertinence de l'action physique, par rapport aux apprentissages ciblés, avant de mettre en œuvre une méthode de ce type. Son argument est le suivant : "avec les élèves les plus avancés dans

l'apprentissage, les apprentissages par l'action sont généralement efficaces ; avec les élèves les moins avancés, ce n'est pas souvent le cas" (*ibid*.). Les connaissances préalables des enfants, concernant ce qu'il y a à apprendre, seraient donc déterminantes par rapport à cette méthode, afin que son coût cognitif, qui comprend ce qu'il y a à faire, reste abordable. Nous remobiliserons cette réflexion lorsque nous aborderons nos constats concernant les prérequis des élèves dans le domaine du ludique.

Enfin, l'idée pédagogique majeure du XX^{e} siècle est celle selon laquelle le travail en groupe, c'est-à-dire en sous-groupes au sein du groupe-classe, serait bénéfique à l'apprentissage (Tricot, 2017). Pour l'auteur, elle est principalement fondée sur trois arguments : l'argument "social", le travail en groupe permet aux élèves d'acquérir des compétences sociales, nécessaires pour coopérer, collaborer et, plus largement, le vivre ensemble ; l'argument "naturaliste", les enfants interagissent spontanément entre eux et il est profitable, en termes d'apprentissages, de transposer cette propension dans le cadre de la classe ; l'argument "pédagogique", le travail en groupe améliore la réalisation de tâches, notamment d'apprentissage. Ces arguments, et surtout le premier et le troisième, font écho aux dires et pratiques de nos participants : bon nombre d'entre eux ont évoqué l'intérêt des phases de jeu par rapport à l'apprentissage de la coopération et, parmi les 73 activités que nous avons observées, une majorité impliquait un binôme (n=27) ou un sous-groupe (n=28) d'élèves. Rappelons que certains instituteurs accordent aussi un soin particulier, durant leurs ateliers, à former des paires au sein desquelles un enfant peut épauler l'autre. En s'appuyant sur différents travaux, Tricot (2017) souligne néanmoins que, comme l'action ou la manipulation, la coopération lors de la réalisation d'une tâche scolaire a un coût cognitif, qui s'explique notamment par la différence entre les activités en groupe en contexte scolaire et celles qui peuvent prendre une dimension coopérative dans la vie quotidienne. Il est dès lors nécessaire de disposer de connaissances spécifiques pour pouvoir les mener à bien. C'est pourquoi l'auteur formule cette recommandation : "si la tâche à réaliser peut l'être aisément seul, alors la réaliser en groupe peut représenter un surcout souvent inutile. Le travail en groupe représente une plus-value quand il est nécessaire à la réalisation de la tâche" (*ibid.* : 60). Nous remobiliserons également cette réflexion concernant le coût de la coopération, qui peut potentiellement pénaliser l'apprentissage, lorsque nous aborderons nos constats à propos des prérequis des élèves dans le domaine du ludique.

Ainsi, les caractéristiques attribuées au jeu par nos participants peuvent être rattachées à des idées communément admises en éducation : elles s'inscrivent dans la continuité de la pensée humaniste (Sanchez & Romero, 2020) et renvoient à des idées pédagogiques perçues comme étant innovantes (Tricot, 2017). Lors de notre étude de cas, en vue d'une mise en perspective, nous avons aussi investigué le regard que les élèves portent sur le jeu, et plus précisément : quelle est leur représentation du jeu (en général), comment le perçoivent-ils en contexte scolaire

et quelle est leur appréciation des activités ludiques – aux yeux de leur enseignant – qui leur sont proposées en classe ? Soulignons que, selon Sanchez & Romero (2020), ces préoccupations sont d'actualité : "les travaux récents qui s'intéressent à l'usage du jeu en contexte éducatif insistent de plus en plus souvent sur l'importance de considérer l'expérience du joueur-apprenant. […] Ceci conduit les chercheurs à adopter un point de vue interactionniste et à prendre en compte que l'expérience de jeu est subjective" (*ibid.* : 13).

Notre analyse des 254 réponses encodées par les 87 enfants à la première question de leur questionnaire[135] a mis en évidence que leur représentation du jeu est hétérogène : ils l'associent à des jeux de société et vidéo existants (n=60), ainsi qu'à des activités sportives ou impliquant des agrès (n=19). Contrairement à celle des enseignants, elle intègre donc une dimension numérique, même si celle-ci n'est pas prépondérante, les jeux de société étant les plus fréquemment cités. À l'instar des instituteurs, ils lient toutefois le jeu au plaisir (n=41) et à une dimension sociale (n=20). Notons enfin, qu'au vu des mots encodés par les élèves, nous avions évoqué une influence potentielle des enseignants sur leur représentation du jeu : certains l'envisagent comme un apprentissage, un atelier, voire un exercice, ou font un rapprochement avec des activités manuelles effectuées dans le cadre de bricolages (n=15).

L'analyse de la deuxième question du questionnaire des élèves, qui concernait la manière dont ils accueillent la proposition de jouer émanant de leur instituteur, nous a permis de nuancer la dimension plaisir du jeu dans un contexte d'enseignement : s'il est toujours synonyme de plaisir pour de nombreux enfants (n=42), sa contextualisation explicite dans le cadre scolaire a fait apparaitre des réponses marquant le déplaisir de jouer (n=2). En outre, certaines réponses démontrent que, en premier lieu, des élèves se questionnent sur le(s) jeu(x) qui leur seront proposé(s) (n=5) – *à quel jeu on peux jouer ?*, *(on va jouer) à quoi ?* (2 occurrences), *est-ce que il y a des jeu bien ?* et *je me demande à quoi on va jouer* –, leur disposition à jouer étant peut-être conditionnée par les réponses à ces questions. Nous avons formulé ce postulat en nous basant notamment sur nos échanges avec les élèves de Gwen, lors des *focus groups* menés avant que la situation sanitaire ne s'aggrave : certains d'entre eux nous avaient confié ne pas être invariablement disposés à jouer, surtout s'ils n'apprécient pas les activités proposées.

Pour finir, notre analyse des classements des enfants à la troisième question de leur questionnaire, visant à éclairer leur appréciation de certaines activités qui leur avaient été proposées durant l'année scolaire[136], a démontré que :

[135] Pour rappel, nous leur avions demandé d'effectuer une association verbale en formulant la question comme suit : *si je te dis le mot "jeu", quels sont les 3 premiers mots auxquels tu penses ?*.
[136] Ces activités avaient été définies en concertation avec nos participants, en tenant compte de celles que nous avions observées et de celles à propos desquelles ils désiraient avoir un retour de leurs élèves.

- parmi les activités qu'ils apprécient le plus, la majorité d'entre elles ont soit fait l'objet d'un projet de longue durée, soit été proposées à plusieurs reprises. De plus, des jeux hybrides ou numériques sont impliqués dans près de la moitié d'entre elles et, bien que la plupart aient un contenu scolaire, les enseignants reconnaissent qu'elles ont une part importante de ludique. Enfin, la majorité de ces activités impliquent un binôme ou un sous-groupe d'élèves, et une (forme de) coopération ;

- parmi les activités qu'ils apprécient le moins, le contraste entre activités analogiques et numériques est plus marqué : seule une activité impliquant un support numérique se situe dans le bas du classement des enfants. Les élèves dont les enseignants proposent des activités (partiellement) numériques les apprécient donc généralement. En outre, ces activités ont en commun un contenu lié à une discipline scolaire. Les dires des enseignants révèlent qu'ils sont conscients que, dans ces activités en particulier, le pédagogique l'emporte sur le ludique ;

- certaines activités divisent les enfants : tandis que les uns les positionnaient en 1er ou 2e choix, les autres les plaçaient en 4 ou 5e choix. Les instituteurs nous ont fourni trois pistes d'explication qui peuvent éclaircir cette scission entre leurs élèves. Premièrement, ces activités sont difficiles pour certains enfants (qui ne maitrisent pas la matière ciblée, qui sont moins bons lecteurs, etc.). Deuxièmement, elles exigent une grande concentration en continu, ce qui peut en indisposer certains. Troisièmement, les activités individuelles plaisent ou, au contraire, déplaisent aux élèves, selon leurs préférences personnelles.

Il est intéressant de croiser nos résultats avec ceux de recherches récentes. Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary (2018), se sont penchées sur l'appréhension du jeu *Minecraft.edu* (la version de *Minecraft* conçue pour un usage pédagogique) par des élèves de 5e d'un collège français[137]. Plus précisément, elles se sont posé les questions suivantes : "alors que l'outil d'apprentissage est présenté comme un jeu, la situation créée en classe est-elle vécue comme ludique par les individus présents ? Comment les élèves appréhendent-ils les pratiques du jeu en classe à partir de leurs propres expériences de joueurs ?" (*ibid.* : §4). L'analyse des données qu'elles ont collectées, de nature qualitative et quantitative, a démontré un rapport différencié des élèves à *Minecraft.edu* selon leurs pratiques ludiques privées, et notamment leur usage, ou non, de la version originale de *Minecraft* :

[137] En France, les élèves entrent en 5e à l'âge de 12 ans.

> "Les GJ[138] ou experts ont une idée précise des éléments constitutifs qui devraient composer un jeu : de l'amusement, une activité dite 'libre', et les caractéristiques particulières de la version originale de *Minecraft* (mode survie, challenges, etc.). Cette représentation peut entrer en conflit avec l'expérience de jeu en séance pédagogique. Les PJ sont à l'inverse plus sensibles aux artifices ludiques des jeux sérieux. Enfin, certains (PJ) déclarent cependant, durant les observations en séance, ne pas s'amuser particulièrement et simplement attendre les consignes à suivre pour l'avancement du projet" (*ibid.* : §17).

Par ailleurs, concernant le sentiment des élèves de jouer ou travailler lors des "séances *Minecraft*", il ressort qu'ils sont mitigés. En effet, voici les conclusions des chercheuses :

> "Ils répondent que 'c'est entre les deux' et insistent sur les différences d'attitudes scolaires. 'Bah, *Minecraft* on le prend au sérieux mais on peut quand même rigoler. C'est un jeu. Alors que pendant les vrais cours on doit être sérieux, on doit rester calmes, on peut pas parler'. […] Ces entretiens révèlent ainsi que la définition de l'activité vécue pendant ces 'séances *Minecraft'* reste floue : elle ne répond pas à l'expérience de jeu telle que les élèves la conçoivent à partir de leurs pratiques de loisirs, et ne correspond pas non plus à ce qu'ils qualifient de 'vrai cours'. Il semblerait que les élèves désignent l'activité durant les séances pédagogiques comme 'jeu' car l'utilisation de *Minecraft.edu* les renvoie à une expérience vécue dans un contexte différent avec le 'vrai' *Minecraft*. Il est également probable que les professeurs, considérant *Minecraft.edu* comme un jeu et en tant que médiateurs du dispositif pédagogique mis en place, influencent la perception et la définition de cette activité chez les élèves" (*ibid.* : §21).

Leurs résultats font écho à ceux de l'enquête d'usage sur 47 *serious games* menée par Lavigne (2020) entre 2011 et 2017, auprès de 377 étudiants âgés en moyenne de 18 à 20 ans et inscrits en 1re année dans un département de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT), dans la spécialité "Métiers du Multimédia et de l'Internet". Il a collecté, pour chacun des *serious games* considérés, des données qualitatives et quantitatives, les premières par l'intermédiaire d'un relevé des appréciations subjectives des étudiants et les secondes via les notes qu'ils leur ont attribuées, sur une échelle de 0 à 20, par rapport à trois critères : la qualité des univers, la qualité ludique et l'efficacité sérieuse. Durant cette enquête, il s'est notamment intéressé à l'incidence des pratiques vidéoludiques personnelles des étudiants sur leur appréciation des *serious games* qu'ils ont dû évaluer. C'est sur ce point en particulier que nous attarderons.

[138] Les chercheuses distinguent les gros joueurs (GJ) des petits joueurs (PJ) : le jeu vidéo est l'"activité préférée [des premiers], qu'ils pratiqueraient de manière plus intensive si leurs parents ne contrôlaient pas leur temps d'écran" (Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary, 2018 : §16) tandis que, pour les seconds, c'est "une activité non préférentielle, sur laquelle ils se rabattent quand ils n'ont rien de mieux à faire" (*ibid.*).

Dans le cadre de présentations intermédiaires de ses résultats (2016a, 2016b), Lavigne explique qu'il a plus particulièrement investigué l'incidence des pratiques vidéoludiques sur l'appréciation des *serious games* avec 56 étudiants de la promotion 2012-2013. Voici ses conclusions :

> "Les GJ[139] […] sont des spécialistes et de ce fait ils sont très exigeants : ils ne pardonnent pas la faible qualité d'un moteur 3D par rapport à ceux qu'ils utilisent habituellement, ou encore le manque de réalisme dans les mouvements des personnages. De plus, pour eux, la mécanique ludique est essentielle. Ils ne se laissent pas longtemps berner par une simple apparence graphique. Ils veulent éprouver la mécanique du jeu et savent rapidement en trouver les faiblesses et limites. […] À l'inverse, les PJ sont indulgents, leurs critères ludiques sont plus malléables et incertains. Ils sont plus sensibles aux indices de ludicité de premier niveau, à savoir tout ce qui évoque le monde des loisirs : graphismes de type bande dessinée, traitement humoristique, etc. Ils font plus facilement la confusion jeu / loisir. Mais ils sont aussi vite perdus face à une mécanique de jeu complexe et ils sont plus prompts à abandonner devant la difficulté" (Lavigne, 2016a : §51-52).

Signalons que, plus généralement, il pose le constat suivant : "c'est sur la qualité ludique que les étudiants sont les plus sévères. Pour une bonne part ils considèrent que ce ne sont pas des jeux. Quand ils estiment qu'il s'agit bien de jeux ils portent des appréciations souvent négatives. Les sg [ndlr : *serious games*] analysés paraissent décevants, 'faux jeux' ou leurres" (Lavigne, 2016b : 6). Dans son rapport final (2020), ses propos vont également en ce sens : "à la suite de nos enquêtes, l'analyse fait ressortir des résultats contrastés et peu probants. L'alliance jeu/sérieux ne semble pas réellement fonctionner, la perception ludique générale est plutôt faible" (*ibid.* : 237).

Sa recherche, comme celle d'Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary (2018), fait ainsi partie des travaux qui déconstruisent le postulat sous-jacent au concept de *digital natives*, popularisé par Prensky en 2001 : les enfants ayant grandi avec le numérique constitueraient une génération homogène et friande de jeux vidéo, notamment dans le domaine de l'apprentissage (Amadieu & Tricot, 2020). En effet, leurs résultats mettent en lumière que les apprenants ont, dans la sphère privée, des pratiques ludiques différenciées et que, suivant ces dernières, ils ont une perception différente des jeux qui leur sont proposés dans un contexte d'enseignement. Plus encore, les résultats de Lavigne (2016a, 2016b, 2020) démontrent que les étudiants qualifiés de "gros joueurs" ont des attentes plus fortes vis-à-vis des jeux mobilisés dans le cadre d'une situation d'apprentissage : ils portent un jugement plus sévère sur ceux-ci car ils effectuent une comparaison avec les jeux auxquels ils ont l'habitude de jouer, qu'ils prennent pour référents.

[139] À l'instar d'Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary (2018), Lavigne (2016a) distingue, parmi ses répondants, les gros joueurs (GJ) des petits joueurs (PJ) : dans son cas, les premiers jouent par passion, et ce 10 heures ou plus par semaine, tandis que les seconds le font pour passer le temps, moins de 10 heures par semaine.

Plusieurs parallélismes peuvent être établis entre les résultats de ces chercheurs et les nôtres. Tout d'abord, au vu des réponses encodées par les enfants, nous pouvons présumer que, dans la sphère extrascolaire, ils ont des pratiques ludiques différenciées. De plus, si celles-ci ont une dimension numérique, elle ne semble pas être prépondérante. Nos résultats contredisent donc également le concept de *digital natives* et ses postulats sous-jacents. Ensuite, comme Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary (2018), nous envisageons une potentielle influence des enseignants sur la représentation que leurs élèves ont du jeu : puisqu'ils attribuent une dimension ludique à certaines des activités qu'ils leur proposent, les enfants peuvent être incités à les considérer comme telles et, dès lors, à rapprocher jeu et apprentissage. Enfin, les résultats de Lavigne (2016a, 2016b, 2020) nous renvoient à un échange que nous avons eu avec un de nos participants en particulier : Ivan. Ce dernier nous avait expliqué que, l'année précédant notre venue dans sa classe, certains élèves, assidus de jeux vidéo, n'étaient pas intéressés par *Wazzou* (O73), la plateforme d'apprentissage qu'il a intégrée à son enseignement. Selon lui, leur désintérêt avait pour origine le décalage entre celle-ci et les jeux auxquels ils jouaient chez eux – à savoir, *Fortnite*, *GTA 5* ou *Call of Duty*. Son raisonnement s'accorde ainsi avec celui de Lavigne (2016a, 2016b, 2020) à propos de l'exigence des "gros joueurs" vis-à-vis des jeux mobilisés dans le cadre d'une situation d'apprentissage.

Par ailleurs, tant les résultats de ces chercheurs que les nôtres attirent l'attention sur la perception nuancée que les apprenants ont du jeu dans un contexte d'enseignement : Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary (2018) révèlent que, pour les élèves qu'elles ont suivis, la définition de séances pédagogiques impliquant *Minecraft.edu*, comme jeu ou travail, est floue ; concernant les *serious games* qu'il a pris en considération, Lavigne (2016a, 2016b, 2020) conclut que les étudiants ont perçu plutôt faiblement leur dimension ludique ; les réponses des élèves de nos participants indiquent qu'ils n'accueillent pas tous de manière positive la proposition de jouer émanant de leur instituteur, mais aussi qu'ils n'apprécient pas l'ensemble des activités qu'ils ont vécues, et notamment celles dont la dimension pédagogique est marquée. Nous voyons un lien entre ces éléments et le phénomène de déludicisation du jeu dans l'enseignement identifié par Potier (2018), qu'il définit comme "l'évacuation de la dimension métaphorique venant du jeu au profit d'une représentation réaliste de l'activité, orientée vers les conséquences immédiates de l'action" (*ibid.* : 49). Revenons plus en détail sur ses travaux de recherche.

Entre 2013 et 2016, Potier (2018) a étudié la manière dont des enseignants français intègrent *Mecagenius* à leurs pratiques professionnelles, un jeu sérieux utilisé pour l'apprentissage du génie mécanique[140] et destiné à des élèves de la seconde au bac+3[141]. Durant sa recherche, il a

[140] *Mecagenius* (Serious Game Research Lab, 2009) "présent[e] à l'apprenant l'environnement futuriste d'un vaisseau spatial abîmé, à réparer à l'aide de machines similaires à celles de l'atelier de formation" (Potier, 2018 : 34).

[141] En France, les élèves de seconde ont 15 ans, et bac+3 équivaut au 1er cycle du supérieur en Belgique.

constaté que, étant confrontés à une prescription à utiliser le jeu sérieux, dans un contexte marqué par l'application des politiques publiques d'innovation pédagogique et de numérisation, les enseignants le détournaient, c'est-à-dire qu'ils "report[aient] sur lui des pratiques pédagogiques plus classiques" (*ibid.* : 47). Plus précisément, il a distingué deux modalités d'usage du jeu sérieux qu'il caractérise "comme un réencadrement du jeu sérieux, et comme un dessaisissement des ressorts de jeu allant vers la déludicisation de l'apprentissage" (*ibid.*). Le réencadrement du jeu sérieux dans un contexte d'enseignement se manifeste à travers les postures physiques adoptées par les enseignants, qui traduisent une supervision classique des élèves durant les phases de jeu. Voici comment le chercheur les décrit et ses conclusions :

> "Ils déambulent entre les rangs, surveillant le travail des étudiants, ou se tiennent prêts à leur porter assistance dès qu'une main se lève. Ces postures traduisent l'assimilation de l'activité de l'élève avec le jeu sérieux à une session classique d'examen ou d'exercices, durant laquelle l'enseignant se place en retrait pour favoriser l'entraînement des apprenants. Ce faisant, il ne prend pas part à l'usage du jeu sérieux ni aux temps d'émulation qui parfois surviennent entre les apprenants. Au contraire, en s'asseyant à son bureau ou en déambulant silencieusement et discrètement entre les rangées, les enseignants signifient que l'usage du jeu est encadré comme n'importe quelle autre activité d'apprentissage classique, basée sur l'acquisition de l'expérience par l'action" (*ibid.*).

Le dessaisissement des ressorts de jeu, lui, renvoie à la volonté des enseignants que le chercheur a observés "de mettre littéralement la main sur le jeu sérieux, de fragmenter et de réagencer suffisamment l'objet technique pour prescrire un apprentissage dans lequel est favorisé le fait de travailler (s'entraîner pour acquérir de l'expérience) et évacué le fait de jouer (réparer le vaisseau spatial pour s'échapper de la planète inconnue)" (*ibid.* : 47-48). Comme le réencadrement du jeu, cette démarche traduit donc le souhait des enseignants de conserver un mode d'enseignement classique. Pour Potier (2018), le détournement du jeu sérieux, qui transparait à travers ces deux modalités d'usage, reflète la manière dont les enseignants résolvent les paradoxes résultant de la conciliation entre les prescriptions institutionnelles et la réalité de l'enseignement :

> "Les enseignants organisent leur activité pour satisfaire à la fois aux prescriptions organisationnelles et aux impératifs sociotechniques comme professionnels de l'activité en classe. Si le discours institutionnel assimile automatiquement l'utilisation du jeu à l'usage du jeu sérieux, alors les enseignants peuvent déclarer avoir fait jouer les élèves. En même temps, dans la classe, l'usage du jeu sérieux se fait selon des modalités classiques d'apprentissage qui ne déplacent pas l'encadrement de l'apprentissage sur l'outil et qui n'individualise pas la relation entre l'élève et l'outil dans la classe, ce qui permet au travail de l'enseignant de s'insérer dans l'évacuation du jeu de l'apprenant" (*ibid.* : 48).

Du point de vue de Potier (2018), ce détournement, ou cette déludicisation, a pour conséquence de supprimer pour l'élève la distanciation métaphorique, qui est caractéristique, selon Henriot, de l'acte de jouer – l'individu adopte une attitude ludique et, dès lors, s'implique dans le jeu en faisant "comme si" –, autrement dit son second degré (Brougère, 2005, 2012).

Cette réflexion de Potier (2018) sur la déludicisation du jeu dans un contexte d'enseignement a été poursuivie et appuyée par Vincent (2021). Ce dernier s'intéresse à l'usage pédagogique du jeu vidéo dans le secondaire en France. Dans un article récent, il a abordé la scolarisation d'*Assassin's Creed* en se demandant : "que reste-il du jeu, au sens d'activité et d'attitude ludiques, lorsqu'il est introduit en salle de classe ?" (*ibid.* : 183). Plus particulièrement, il s'est penché sur l'intégration d'*Assassin's Creed Unity* à un cours d'histoire, dispensé à des collégiens de 4e[142]. Leur enseignante a choisi de leur montrer la bande-annonce de cet épisode de la franchise[143], ce qui, selon le chercheur, "semble représenter le cas de figure le plus répandu dans les usages […, car il] permet de contourner une difficulté récurrente dans les établissements scolaires : le manque d'équipement informatique récent" (*ibid.* : 191). Le but principal de cette enseignante était de travailler l'esprit critique de ses élèves, en les incitant à mettre en perspective la narration de la bande-annonce avec le récit d'un historien. À la suite de l'analyse des séances qu'il a observées, Vincent (2021) conclut qu'*Assassin's Creed* n'a pas été mobilisé en tant que jeu – les élèves n'y ont d'ailleurs pas joué – mais en tant que média[144]. De son point de vue,

> "quand *Assassin's Creed* est analysé comme un média, ce sont les documents historiques qui sont convoqués pour dire le réel et mettre à distance la fiction. Les éléments improbables de la bande-annonce, ceux qui font le plus référence au jeu, sont évacués. […] On peut ainsi s'interroger sur la plus-value de faire entrer le jeu vidéo en classe quand ses composantes propres ne sont pas mobilisées" (*ibid.* : 195).

Pour le chercheur, "scolariser le jeu vidéo, ce n'est donc pas apprendre à y jouer. C'est l'appréhender selon les exigences de la discipline et de l'enseignant qui le convoquent" (*ibid.* : 196). De manière générale – c'est-à-dire aussi lors des autres cours qu'il a observés sur son terrain, et y compris ceux durant lesquels les élèves jouaient – et dans la continuité de Potier (2018), Vincent (2021) constate que, lorsque les enseignants mobilisent le jeu, ils mettent à distance sa dimension ludique, ce afin de privilégier un mode d'enseignement classique ainsi qu'un contenu culturel légitime.

[142] Les élèves sont donc âgés de 13 ans.
[143] Précisons que "la vidéo montre la foule parisienne se dirigeant vers la Bastille. Afin d'aider les assaillants, quatre assassins apparaissent sur les toits et s'infiltrent dans la prison royale avant d'abaisser le pont-levis. La vidéo se conclut par un massacre dans la cour de la Bastille" (Vincent, 2021 : 191).
[144] L'auteur définit un "média" comme "un moyen de diffusion de contenu" (*ibid.* : 187).

Comme conclusion à cette première section, retenons que la représentation du jeu est à géométrie variable : nous avons pu dégager les caractéristiques communes que nos participants attribuent au jeu dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, mais chacun d'entre eux nous en a donné une définition personnelle ; les réponses des enfants au questionnaire mettent en évidence une représentation hétérogène, que la diversité de leurs activités extrascolaires peut potentiellement expliquer. Dès lors, un décalage peut exister entre les activités présentées par les enseignants comme étant un "jeu" et la représentation que les élèves ont de celui-ci – et ce, même si les dires des premiers peuvent potentiellement influencer la représentation des seconds. Sur notre terrain, le fait que les activités proposées impliquaient majoritairement des contenants analogiques et faits manuellement, et avaient généralement une visée d'apprentissage, a pu contribuer à ce décalage. De plus, la volonté assumée de certains instituteurs de présenter des activités pédagogiques comme étant ludiques, afin d'accroitre la motivation des enfants – nous l'avions relevé –, a pu le renforcer. Nos résultats, à l'instar de ceux d'Andlauer, Thiault & Bolka-Tabary (2018) et de ceux de Lavigne (2016a, 2016b, 2020), mettent en évidence l'intérêt d'investiguer les pratiques ludiques personnelles des élèves dans le cadre de recherches portant sur la mobilisation du jeu en contexte scolaire. Durant notre étude de cas, il aurait d'ailleurs été intéressant d'investiguer davantage l'incidence des pratiques ludiques extrascolaires des enfants sur leur perception des activités qui leur ont été proposées en classe. Ce n'était toutefois pas notre principal objectif. De plus, le questionnaire, l'outil que la crise sanitaire nous a contrainte à adopter pour collecter des données auprès des élèves, ne s'y prêtait pas.

Pour finir, soulignons que si, contrairement aux enseignants suivis par Potier (2018), nos participants n'ont évoqué aucune pression institutionnelle concernant l'intégration du jeu à leurs pratiques – celle-ci relevant de leur propre initiative –, la manière dont ils effectuent cette intégration traduit une conciliation entre leur souhait de donner une dimension ludique à leur enseignement et les contraintes institutionnelles (temporelles, matérielles, liées au programme, etc.) avec lesquelles ils doivent composer. Leur volonté de proposer des jeux à leurs élèves en ne proposant presque qu'exclusivement des activités qui s'inscrivent dans une perspective d'éducation par le jeu en est révélatrice. Cette scolarisation du jeu, pour reprendre les termes de Vincent (2021), peut cependant avoir pour conséquence d'évacuer sa dimension ludique pour les enfants, ce qui s'apparente à un phénomène de déludicisation (Potier, 2018). Nous émettons l'hypothèse que celui-ci peut être envisagé comme une piste pour expliquer les réponses des enfants marquant un déplaisir de jouer en classe, ainsi que la position des activités ludiques mais très pédagogiques dans le bas de leur classement. Ces derniers éléments ne sont pas sans rappeler l'avertissement de Sanchez & Romero (2020) par rapport à la méthode du "*chocolate-covered broccoli*" : derrière la saveur sucrée du chocolat, les apprenants-joueurs peuvent toutefois trouver l'amertume du brocoli.

2. L'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement

Dans cette section, nous résumerons les principales sources où nos participants vont puiser des (idées de) jeux. Nous reviendrons ensuite sur la typologique que nous avons élaborée.

2.1. Des jeux issus d'une pluralité de sources mais étant majoritairement des *serious games*

Avant de revenir sur les démarches déployées par nos participants pour introduire des (idées de) jeux dans leurs pratiques d'enseignement, attardons-nous sur les (idées de) jeux en question. Nous avons vu que les enseignants vont les puiser au sein d'une pluralité de sources. Leurs propos nous ont permis d'en déterminer cinq principales : les sites (non) payants, les réseaux sociaux, les connaissances ludiques (personnelles et professionnelles), les livres et les formations. En effet, tous les instituteurs que nous avons suivis se rendent sur des sites et blogs, généralement tenus et/ou alimentés par des enseignants. Signalons toutefois que, la plupart du temps, plutôt que de se rendre directement sur des sites ou blogs précis (qui seraient repris dans un dossier de favoris, par exemple), ils y accèdent par l'intermédiaire de requêtes encodées dans un moteur de recherche. Certains de nos participants se rendent également sur des plateformes liées à l'enseignement, comme *Mieux Enseigner* ou *Teachers Pay Teachers*, où des fichiers pdf sont aussi mis à disposition, mais cette fois moyennant payement. Par ailleurs, à l'exception d'un de nos participants, tous ont un compte sur un ou plusieurs réseaux sociaux, qu'ils consultent plus ou moins intensivement pour avoir des (idées de) jeux, généralement via des pages ou des groupes destiné(e)s aux enseignants. Trois réseaux ont été cités : *Facebook*, *Pinterest* et *Instagram*. Outre les ressources en ligne, plusieurs de nos participants amènent leurs jeux personnels en classe. Cette tendance était déjà visible dans certains clusters établis suite à notre enquête : parmi les répondants du cluster 3, ils sont 80% à amener à l'école des jeux qui leur appartiennent personnellement – à eux-mêmes, à leur(s) enfant(s), etc. – et, parmi ceux du cluster 5, ils sont 89%. Plus largement, les jeux auxquels nos participants ont joué durant leur enfance, jouent (avec leurs (petits-)enfants) ou qu'ils ont déjà proposés durant leur carrière sont une source d'inspiration pour une majorité d'entre eux. Enfin, des manuels pédagogiques, ou plus généralement des livres reprenant des jeux, ainsi que les formations initiale et continuée constituent des opportunités d'obtenir des ressources pour quelques participants.

Au vu des différentes sources évoquées par les instituteurs, trois constats s'imposent. Premièrement, ils n'évoquent généralement pas leurs collègues directs, au sein de leur établissement scolaire. Leur sentiment d'isolement, que nous avons déjà abordé, transparait ainsi une nouvelle fois. Deuxièmement, ils ne semblent pas envisager les jeux appartenant à leurs élèves comme étant potentiellement pertinents dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement. Dans les classes de nos participants, nous n'avions d'ailleurs pas observé les élèves jouer avec des jeux qu'ils avaient eux-mêmes apportés. Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'il

leur arrivait d'inviter leurs élèves à amener en classe des jeux auxquels ils jouent chez eux, ils nous ont tous répondu que, s'ils leur faisaient ce type de proposition, elle ne s'appliquait qu'aux "jours blancs", précédant les grandes vacances, voire aux derniers après-midis avant un congé scolaire, plus récréatifs. Leurs réponses ont ainsi confirmé notre intuition. Troisièmement, selon la définition qu'Alvarez (2019) et Djaouti (2011, 2012) donnent des *serious games*, la majorité des jeux mobilisés par nos participants peuvent se voir attribuer ce qualificatif. Pour rappel, cette expression renvoie à "des jeux qui ont été explicitement destinés à des 'finalités autres que le simple divertissement' par leurs concepteurs" (*ibid.* : §13). Autrement dit, ce sont des créations originales mêlant sérieux et ludique. La plupart des jeux intégrés par les instituteurs à leurs pratiques ayant été créés par des enseignants pour des enseignants, leur finalité d'apprentissage est intrinsèque et assumée – le premier critère de sélection de ces jeux n'était nul autre que leur lien avec la ou les matière(s) scolaire(s) enseignée(s). Ils présentent donc la principale caractéristique des *serious games*, à savoir la visée utilitaire, éducative dans ce cas précis.

2.2. Des démarches qui peuvent être rattachées à la littérature existante et l'enrichir

Une partie de nos analyses ont également eu pour objectif de répondre à cette question : qu'est-ce que nos participants font des (idées de) jeux en vue de les introduire dans leurs pratiques d'enseignement ? Nous nous sommes ainsi penchée sur la préparation des activités ludiques durant la phase préactive de l'enseignement. Plus précisément, nous avons établi une typologie des actions que les instituteurs posent sur les jeux afin de les proposer aux enfants, durant la phase interactive de leur enseignement. Si la pertinence de ces investigations s'est imposée à nous au fil de notre recherche – nous l'avons déjà dit, dès notre collecte des données exploratoires, nous avons été marquée par l'implication des instituteurs dans la préparation des jeux qu'ils proposent à leurs élèves –, nous n'avons toutefois pas trouvé d'approche semblable à la nôtre dans la littérature que nous avons consultée. Notre constat rejoint celui, plus général, posé par Maitre, Huchette & Bruillard (2018) : "rares [sont les] recherches déjà menées sur la question du travail de préparation des enseignements" (*ibid.* : §134). Seule l'approche atomique du jeu vidéo (Alvarez, 2018) présente des similarités avec la nôtre, mais sur la forme et pas sur le fond. Afin d'éclairer ce possible rapprochement, présentons brièvement le "modèle des Briques Gameplay" caractérisant cette approche.

Alvarez (2018) a effectué une déconstruction formelle des jeux vidéo par l'intermédiaire, à ce jour, de douze Briques Gameplay. Ces dernières renvoient aux règles des jeux vidéo, et plus particulièrement à celles qui sous-tendent une action du joueur. Sans les détailler mais pour plus de clarté, nous reprenons ci-dessous ces douze briques, qui constituent la version 3.1 du modèle :

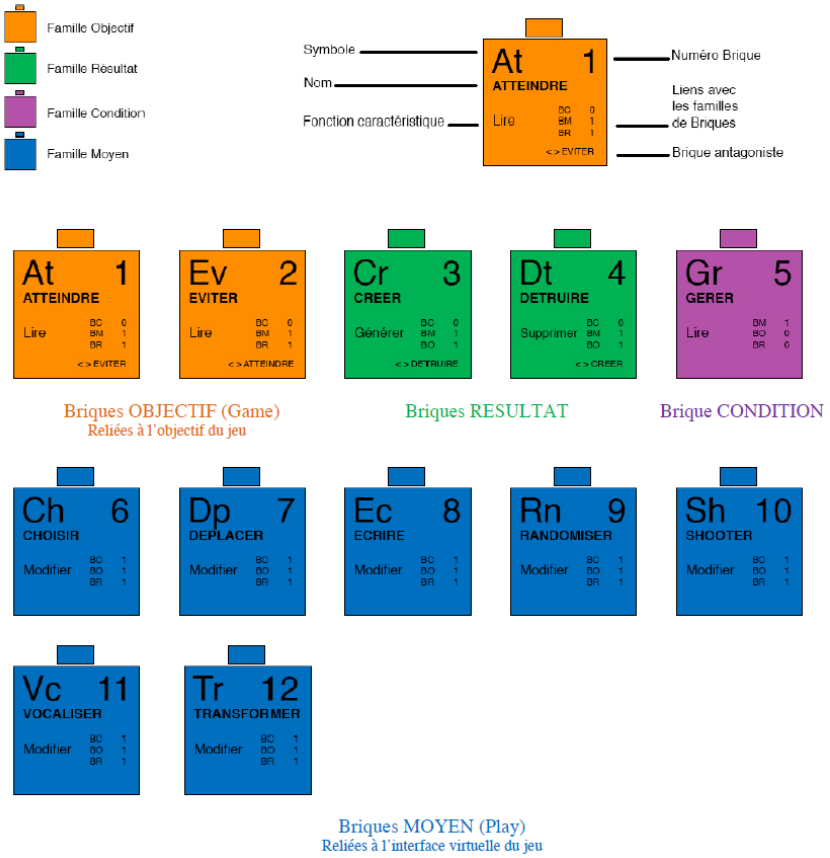


*Figure 54 – Tableau des Briques Gameplay, version 3.1 (*ibid.*: 176)*

Pratiquement, ces briques[145], dont la couleur varie selon leur famille d'appartenance, se combinent et composent des structures à un niveau méta, et ces dernières permettent d'écrire les jeux vidéo sous la forme d'équations. Le modèle, dont l'objectif initial était de "déconstruire le jeu vidéo pour tenter d'identifier des caractéristiques qui pourraient distinguer le serious game du jeu vidéo" (*ibid*. : 13), permet aujourd'hui, plus largement, de "classifier des jeux ou mieux de concevoir leurs programmes via de telles briques" (*ibid*. : 187). Alvarez (2018) explique qu'il s'est inspiré de la méthode mise en œuvre par Propp (1928), dans le cadre de son étude morphologique de contes de la tradition russe : celui-ci a identifié un nombre fini de fonctions structurant les contes qui composaient son corpus, ce afin de pouvoir les exprimer sous la forme de fonctions puis, sur base de structures narratives récurrentes, il en a établi une classification. Alvarez (2018) a donc appliqué, en l'adaptant, cette approche formelle aux jeux vidéo : il a examiné de manière approfondie un corpus de jeux afin d'identifier des Briques Gameplay (équivalant aux fonctions de Propp), puis a proposé une classification de ces jeux à partir des structures associant des Briques Gameplay (renvoyant aux structures narratives récurrentes pour Propp).

[145] Précisons qu'Alvarez (2018) utilise le vocable "brique" en référence aux travaux des game designers Salen et Zimmerman, et qu'il évoque une possible matérialisation avec des briques *Lego*. Cette dernière constituerait "une mise en abîme, où du jouet permet de classifier du jeu vidéo et par extension du serious video game" (*ibid*. : 187).

Au-delà des objets d'étude, cette façon empirique de procéder, commune à Propp et Alvarez, fait écho au processus d'analyse que nous avons mis en œuvre. Nous l'avons expliqué en détail dans le chapitre V, c'est pourquoi nous ne retracerons ici que ses grandes étapes.

Constatant que nos participants recouraient à une pluralité de termes pour décrire la manière dont ils introduisent des (idées de) jeux dans leurs pratiques d'enseignement, nous avons veillé à éclairer le sens qu'ils mettent derrière ceux-ci. Notre but était de comprendre la démarche sous-jacente et les différentes réalités exprimées. Tout d'abord, nous avons distingué deux dynamiques à l'œuvre lors de la phase préactive : l'une consiste à reprendre un jeu conçu par un tiers, éventuellement en réalisant une transposition en contexte scolaire qui n'avait pas été anticipée, tandis que l'autre est caractérisée par un processus de fabrication, effectué par l'enseignant lui-même. En partant des mots employés par les instituteurs, nous avons nommé la première dynamique "reprendre" et la seconde "fabriquer". Plus précisément, dans le cadre de la dynamique "reprendre", nos participants intègrent un jeu conçu par un tiers à leurs pratiques d'enseignement, en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques qu'ils ont eux-mêmes déterminés. De ce fait, ils se l'approprient. Le préfixe "re" vient marquer leur engagement dans cette dynamique (Weill, 2009) et aussi l'éventualité d'une intervention de leur part sur le jeu. Dans le cadre de la dynamique "fabriquer", les enseignants entament un processus ayant pour résultat une réalisation personnelle. L'emploi de ce verbe vise à souligner que cette réalisation s'appuie généralement sur un ou plusieurs jeu(x) existant(s) et/ou une ou des règle(s), voire mécanique(s), de jeux que nos participants connaissent, qui leur servent ainsi de matière(s) première(s).

Par la suite, lorsque nous avons tenté d'inscrire chacune des démarches présentées par les instituteurs dans une de ces deux dynamiques, la frontière entre l'une et l'autre nous est apparue comme étant poreuse. Nous avons dès lors décidé d'aborder nos données à un niveau de granularité plus fin. Ce faisant, notre processus d'analyse a évolué : nous avons envisagé les dynamiques comme un niveau d'approche présentant un certain degré d'abstraction (Grossetti, 2006), qu'il convient d'identifier à partir de plus petites unités d'actions. En nous basant sur le postulat que "les échelles qui définissent les niveaux d'observation ou d'analyse peuvent être utilisées pour qualifier les niveaux d'actions", défendu par le sociologue Grossetti (2011 : 5), nous avons qualifié les dynamiques identifiées de "macro-actions", elles-mêmes composées de "micro-actions", ou d'une suite d'opérations effectuées par les enseignants. Cette distinction nous a ainsi permis d'envisager un nombre plus ou moins important d'actions posées par les instituteurs sur des jeux précis, sans pour autant nous défaire d'une base commune de comparaison entre les procédés mis en œuvre par différents instituteurs, ou par un même instituteur sur des jeux distincts. Autrement dit, la stabilité d'un niveau macro nous a permis un examen des micro-actions dans leur hétérogénéité sans restreindre sa portée au cas par cas.

Au final, nous avons investigué 98 extraits dépeignant des opérations posées sur des jeux et, sur cette base, établi une typologie des micro-actions effectuées par nos participants. À l'instar des méthodes de Propp et d'Alvarez, la nôtre repose sur la déconstruction d'un objet d'étude par une approche formelle : nous avons porté notre regard sur des petites unités d'actions afin d'identifier des types d'opérations (équivalant aux fonctions de Propp et aux Briques Gameplay d'Alvarez) et d'exprimer les démarches des instituteurs sous cette forme ; nous avons alors été à même de mettre en lumière des enchainements de types d'opérations récurrents (renvoyant aux structures narratives pour Propp et aux structures associant des Briques Gameplay chez Alvarez). Leur méthode et la nôtre diffèrent néanmoins sur deux points : d'une part, nous avons démontré que certains processus d'introduction de jeux dans les pratiques d'enseignement sont complexes, leur formulation en termes de types d'opérations doit dès lors être envisagée au cas par cas ; d'autre part, nous n'avions pas pour objectif d'établir une classification mais de déterminer dans quelle dynamique, ou macro-action, chacune des démarches présentées s'inscrit.

Outre notre processus d'analyse, nous allons revenir sur les résultats auxquels il a donné lieu. Au préalable, signalons toutefois que cette façon empirique de procéder, que nous partageons donc avec Propp et Alvarez, consiste, selon Glaser & Strauss (2017), à faire de la théorie ancrée. Dans l'ouvrage qu'ils ont consacré à cette dernière, les deux auteurs la définissent comme étant la "découverte de la théorie à partir des données, collectées et analysées de façon systématique" (*ibid*. : 85). Selon eux, elle "constitue une tâche majeure pour la sociologie, car […] une telle théorie concorde avec les situations empiriques" (*ibid*.). De plus, elle présente l'avantage d'être compréhensible par les non-experts comme par les experts du domaine étudié : "puisque les catégories sont découvertes par l'examen des données, les profanes impliqués dans le domaine auquel s'applique la théorie seront capables de la comprendre, tandis que les sociologues travaillant dans d'autres domaines reconnaîtront une théorie compréhensible reliée aux données d'un secteur particulier" (*ibid*. : 88). Nous espérons ainsi que notre typologie pourra nourrir la réflexion de nos pairs scientifiques, tout comme celle des enseignants par rapport à leurs pratiques professionnelles. Dans leur ouvrage, Glaser & Strauss (2017) attirent aussi l'attention sur les critiques adressées à la théorie ancrée. Elles sont notamment fondées sur cet argument : une théorie de ce type ne consiste pas en un produit fini mais s'apparente à un processus, et est dès lors perpétuellement appelée à être développée. Le "modèle des Briques Gameplay" en est une illustration : Alvarez l'a élaboré avec Djaouti en 2007 et, depuis, il a évolué à plusieurs reprises – pour preuve, c'est sa version 3.1 que nous avons présentée. Les itérations du modèle ont notamment été possibles suite à la prise en compte des critiques formulées par des chercheurs, des professionnels et des étudiants (Alvarez, 2018). Avant de synthétiser nos résultats, soulignons donc que nous sommes consciente que, bien que nous ayons stabilisé notre typologie après avoir atteint la saturation des catégories établies, celle-ci consiste en une théorie substantive, en lien avec un corpus délimité de données (Glaser & Strauss, 2017). Autrement dit,

comme le modèle d'Alvarez (2018), elle pourra faire l'objet d'itérations ultérieures, par exemple suite aux retours de chercheurs et d'enseignants. Nous espérons d'ailleurs que la description détaillée de notre processus d'analyse favorisera ce type de retours, et donc le développement futur de notre typologie. Précisons que nous avons également souhaité être transparente concernant son élaboration car, selon Glaser & Strauss (2017), rendre visible le passage des données qualitatives à la théorie contribue à la validité de la théorie produite.

Revenons maintenant sur nos principaux résultats. Notre typologie des micro-actions posées par les instituteurs sur des jeux, en vue de les proposer durant la phase interactive de leur enseignement, compte huit types d'opérations. Le tableau ci-dessous en fait le récapitulatif. Rappelons que ces types d'opérations ont été établis sur base des finalités sous-jacentes aux différents verbes d'action employés par nos participants durant leurs explications.

Type d'opérations	Finalité
Matérialiser	Donner un caractère matériel ou une nature matérielle manipulable
Peaufiner	Soigner la finition
Construire	Réaliser ou assembler des éléments selon un plan
Compléter	Apporter un élément manquant mais prévu pour pouvoir jouer
Modifier	Changer un élément sans en altérer la nature ou l'essence
Transformer	Donner une autre forme ou un aspect différent
Ajouter	Apporter un élément nouveau, complémentaire ou supplémentaire
Supprimer	Éliminer, définitivement ou non, un élément

Figure 28 – Tableau récapitulatif des huit types d'opérations effectués sur les jeux

En reconsidérant les 98 extraits analysés à l'aune de cette typologie, nous avons pu identifier des enchainements de types d'opérations récurrents chez nos participants. Le premier est "matérialiser > peaufiner > construire". En effet, les micro-actions de type "matérialiser" et "peaufiner" sont évoquées par la majorité d'entre eux, et la plupart du temps consécutivement. Nous pouvons expliquer la nécessité de la matérialisation par leur attrait pour les jeux téléchargeables en ligne ou présentés dans des livres (cf. *supra*). Les micro-opérations de type "peaufiner", elles, ont majoritairement trait à la plastification : la plupart des enseignants souhaitent rendre leurs jeux durables. Ces deux types de micro-actions sont régulièrement suivis de micro-actions de type "construire". Pratiquement, cet enchainement est caractéristique de l'introduction de jeux analogiques, faits manuellement et dont le format est de type "cartes", fréquents sur notre terrain (cf. *supra*). Un deuxième enchainement de types d'opérations récurrent est "matérialiser >

peaufiner > construire > compléter". Il renvoie à la démarche d'introduction de jeux similaires mais de type "plateau", aussi prisés par nos participants : dans ce cas précis, leurs propos révèlent qu'ils incluent eux-mêmes aux jeux le matériel indispensable pour pouvoir jouer, à savoir généralement un dé ou des pions. Dans quelques verbatims, une ou plusieurs micro-opération(s) de type "modifier", et éventuellement de type "transformer", précède(nt) également la matérialisation des jeux. Nous avons dès lors été amenée à formuler l'enchainement suivant : "(transformer)[146] > modifier > matérialiser > peaufiner > construire > (compléter)". Celui-ci peut être rattaché à la démarche d'un enseignant qui intègre à ses pratiques professionnelles un jeu téléchargé en ligne et modifié par ses soins. Notons enfin que notre analyse a mis en évidence que des micro-actions de type "modifier" ou "transformer" peuvent résumer la démarche effectuée par l'enseignant, ce dans le cas de jeux édités (par exemple, si seul le dé est modifié) ou proposés sur un support numérique (si l'activité repose sur un fichier existant, uniquement converti de Word à pdf, par exemple). Nous avions posé le même constat concernant les micro-opérations de type "ajouter" et "supprimer" – à titre illustratif, un texte ou un questionnaire peut être associé à un jeu (vidéo) existant, et un jeu de cartes peut être repris tel quel par l'instituteur, après qu'il en ait éliminé certaines (définitivement, ou non).

Par ailleurs, notre analyse a démontré que les micro-actions de type "modifier", "ajouter" et "supprimer", lorsqu'elles surviennent au sein d'un enchainement de types d'opérations, sont caractéristiques de processus d'introduction de jeux plus complexes. Notre typologie permet également d'exposer de tels processus mais leur formulation ne peut être synthétisée comme les enchainements précédemment présentés : elle doit être envisagée au cas par cas. En effet, outre la variété des enchainements de types d'opérations, dans le cadre de processus plus complexes, les micro-opérations de type "modifier", "ajouter" et "supprimer" portent sur des éléments matériels mais aussi immatériels (les règles, les mécaniques, l'univers, etc.) des jeux. Nous ne reviendrons pas ici sur des démarches relevant de processus complexes mais nous en avions détaillé quatre dans le chapitre V (cf. sous-section "l'application de la typologie").

La dernière étape de notre analyse avait consisté à passer des micro- aux macro-actions. Nous avons explicité comment, à partir de petites opérations décrites par un enseignant, nous pouvons inscrire sa démarche dans une dynamique de type "reprendre" ou "fabriquer". Les conclusions auxquelles nous étions arrivée sont celles-ci : une démarche résumée en un seul type de micro-actions, ou traduite par un enchainement de types d'opérations récurrent, peut être reliée à la dynamique "reprendre" ; les processus plus complexes, s'ils aboutissent à une réalisation personnelle de l'enseignant, relèvent de la dynamique "fabriquer". Les justifications sont les

[146] Les parenthèses soulignent que certaines micro-actions ne sont pas systématiques : il n'est pas nécessaire de "transformer", ou convertir, un fichier pdf pour le modifier, et les micro-actions de type "compléter" ne sont requises que dans certains cas de figure, typiquement lorsqu'il s'agit de jeux de plateau.

suivantes : dans les premiers cas de figure, les participants s'approprient, de manière active et critique, des jeux conçus par des tiers en vue de les introduire dans leur enseignement ; une réalisation personnelle, nous l'avons mis en évidence, s'appuie généralement sur une ou plusieurs "matière(s) première(s)", c'est-à-dire un ou des matériau(x) de jeux existants et/ou une ou des composante(s) immatérielle(s) (les règles, les mécaniques, l'univers, etc.) de ceux-ci.

Bien que notre typologie puisse certainement faire l'objet d'itérations ultérieures, nous estimons que nos résultats peuvent être mis en perspective avec la littérature traitant de l'instrumentalisation du jeu dans un contexte d'enseignement et l'enrichir. Tout d'abord, vu la manière dont nos participants introduisent des (idées de) jeux dans leurs pratiques d'enseignement, nous rejoignons Brougère (2005) lorsqu'il décrète que "le jeu ne renvoie pas à un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu. […] Celui-ci est donc une mise en forme spécifique de contenus" (*ibid.* : 145). En effet, si, sur notre terrain, les contenus des activités ludiques varient, notre analyse a démontré que leur mise en forme peut être traduite en types d'opérations, communs à nos différents participants. Notre typologie peut ainsi être considérée comme une ressource pour exprimer la mise en forme du jeu effectuée par les enseignants, en vue de l'introduire dans leurs pratiques professionnelles. Par ailleurs, les types d'opérations que nous avons déterminés font écho aux démarches identifiées par Brougère (2017) et Silva & Brougère (2016). Pour rappel, Brougère (2017) a présenté les types de démarches qui s'apparentent à une mise en forme éducative du jeu, consistant "à transformer plus ou moins le jeu pour l'adapter à [une] insertion dans un cadre éducatif" (*ibid*. : §19). Cette transformation croissante du jeu renvoie aux cas de figure suivants :

- "le jeu est introduit sans modification mais suivi d'un temps de débriefing pour analyser ce qui a été appris. Il s'agit d'une formalisation indirecte ;
- le jeu est modifié à la marge pour être intégré dans un espace éducatif (par exemple au niveau du nombre de joueurs, de sa durée, …) ;
- le jeu est modifié de façon conséquente pour s'assurer de la poursuite des objectifs pédagogiques visés ;
- le jeu est créé en fonction d'un objectif éducatif précis : on sort du monde du jeu pour créer un hybride [… ;]
- transformer un exercice pour lui donner une dimension ludique (*gamification*) ;
- utiliser le terme 'jeu' pour évoquer un exercice sans qu'il y ait aucune transformation" (*ibid.* : §23-25).

Dans l'article que Brougère a co-écrit avec Silva (2016), un autre continuum est exposé, allant cette fois de la "situation formelle de jeu, plus éloignée du jeu-loisir" à la "situation informelle de jeu, plus proche du jeu-loisir". Parmi les huit niveaux composant ce continuum, nous en avions

retenu trois, qui renvoient à la mobilisation du jeu en contexte scolaire, et spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères :

- la "transformation *a minima* ou ruse pédagogique – Jeu de l'oie pour systématiser un point de grammaire[147]" ;
- la "modification du contexte – Jeu de *Taboo* avec des règles adaptées et un corpus sélectif de cartes" ;
- la "parenthèse suivie d'une intervention éducative – Jeu d'énigmes à résoudre (par exemple *Black stories*) suivi d'une mise au point langagière".

De notre point de vue, les descriptions de ces démarches renvoient au moins à quatre types d'opérations effectués par nos participants sur les jeux en vue de les intégrer à leurs pratiques d'enseignement : modifier (c'est-à-dire changer un élément sans en altérer la nature ou l'essence), transformer (donner une autre forme ou un aspect différent), ajouter (apporter un élément nouveau, complémentaire ou supplémentaire) et supprimer (éliminer, définitivement ou non, un élément). Si nous disposions d'informations précises sur les opérations que ces démarches impliquent, nous pourrions effectuer un rapprochement plus approfondi – à titre illustratif, "modifié de façon conséquente" ou "avec des règles adaptées" ne permettent pas de connaitre la nature exacte des actions posées sur les jeux. De plus amples informations mettraient peut-être également en lumière que ces démarches peuvent être reliées aux différents enchainements de types d'opérations récurrents chez nos participants et/ou que d'autres types d'opérations identifiés sur notre terrain y sont impliqués (comme matérialiser, construire, etc.). Bien que de telles conclusions ne puissent être tirées en l'état, notre typologie s'inscrit dans la continuité, et peut être complémentaire, aux continuums de Brougère (2017) et Silva & Brougère (2016).

Le constat que nous venons de poser s'applique à toutes les approches présentées dans le chapitre I : nous ne disposons pas des informations permettant une comparaison avec ces approches en termes de micro-actions, mais des liens peuvent être établis entre elles et notre manière d'envisager l'introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement. Afin de les mettre en évidence, nous nous en tiendrons au niveau des macro-actions que nous avons distinguées, c'est-à-dire "reprendre" et "fabriquer" : si, dans notre processus d'analyse, les macro-actions sont déterminées à partir des micro-actions, les définitions que nous avons données des premières s'avèrent plus porteuses dans le cadre d'une mise en perspective avec la littérature existante. Nous restons néanmoins convaincue que notre typologie constitue une ressource utile pour distinguer les cas de figure et, dès lors que des descriptions détaillées des démarches mises en œuvre sont disponibles, un solide appui pour l'analyse.

[147] Afin de clarifier la différenciation effectuée entre ces niveaux, nous avons repris les exemples énoncés par les auteurs.

Concernant la macro-action "reprendre", nous pouvons la rattacher à différentes approches répertoriées dans la littérature. Pour rappel, dans le chapitre I, nous avions établi un parallélisme entre les démarches consistant à reprendre un jeu tel quel – en le faisant suivre, ou non, d'un débriefing – (Brougère, 2017), la "transformation *a minima*" et la "parenthèse suivie d'une intervention éducative" (Silva & Brougère, 2016). Nous avions rapproché ces cas de figure du *serious diverting* (Alvarez, 2019), c'est-à-dire le détournement uniquement par les usages. Nous avions aussi relié le *serious modding* (Alvarez, 2019) aux démarches où le jeu est modifié – de façon marginale ou conséquente – selon les objectifs pédagogiques visés (Brougère, 2017) et à la "modification du contexte" (Silva & Brougère, 2016). Ces différentes pratiques, identifiées par Brougère et Silva, reposent sur des jeux existants. Elles s'apparentent donc plus largement au *serious gaming* tel qu'envisagé par Alvarez & Djaouti (2012), auquel peuvent également être associées l'approche "utiliser un *serious game* existant avec ses élèves ou étudiants" (Djaouti, 2016), ainsi que les deux premières modalités d'intégration pédagogique de jeux (numériques) établies par Romero (2016), à savoir l'usage pédagogique de jeux non éducatifs et l'usage de jeux sérieux éducatifs (JSÉ). À nos yeux, dans tous les cas, un enseignant s'approprie, de manière active et critique, un jeu conçu par des tiers en vue de l'introduire dans son enseignement. Ces pratiques s'inscrivent donc dans la dynamique nous avons dénommée "reprendre". Notons que, concernant les deux formes du *serious gaming*, nos types d'opérations permettent d'associer la démarche d'un enseignant à l'une ou l'autre modalité : s'il effectue uniquement des micro-actions de type "matérialiser", "peaufiner", "construire" ou "compléter", le jeu existant n'est pas modifié et sa démarche peut être qualifiée de *serious diverting* ; dès lors qu'il effectue une micro-action de type "modifier", "transformer", "ajouter" ou "supprimer", sa démarche relève du *serious modding.*

Et qu'en est-il pour la macro-action "fabriquer" ? Elle fait écho à d'autres approches que nous avions exposées et liées dans le chapitre I : la création d'un jeu hybride (Brougère, 2017), le processus de *serious game design* (Alvarez, 2019 ; Djaouti, 2011) et l'approche "créer un *serious game* 'sur mesure' pour ses élèves ou étudiants" (Djaouti, 2016). Cependant, alors qu'Alvarez (2019) insiste sur la création *ex nihilo* du jeu, nos participants s'appuient généralement sur une ou plusieurs "matière(s) première(s)" afin de produire une réalisation personnelle. Autrement dit, sur notre terrain, aucun jeu a été créé à partir de rien – c'est la raison pour laquelle, bien que les instituteurs lui substituaient parfois des synonymes, comme "créer" ou "inventer", le vocable "fabriquer" nous était apparu comme le plus adéquat pour décrire cette dynamique. Nos observations rappellent néanmoins le cas de figure évoqué par Djaouti (2016) : celui où l'enseignant ne crée pas un jeu de toutes pièces mais en adapte un existant à ses pratiques, notamment à cause de contraintes financières, temporelles et/ou techniques. De par sa probable récurrence sur le terrain et sa potentielle complexité, nous estimons que ce type de processus mériterait d'être plus amplement documenté : l'application de notre typologie à quelques démarches l'a démontré, il peut être nourri par plusieurs jeux, mobilisés à des degrés divers.

Signalons enfin que l'ensemble des pratiques étudiées durant notre recherche s'apparentent à une gamification à une échelle macro (Alvarez, 2019) : elles consistent à introduire des (éléments de) jeux dans un cadre initialement non ludique, l'école. La gamification à une échelle micro (*ibid*.), aussi évoquée par Brougère (2017) et Romero (2016), est, elle, moins présente sur notre terrain. Rappelons qu'elle repose sur l'association d'un jeu, ou d'éléments de jeu, à un objet utilitaire (comme une ressource pédagogique). Or, puisque la majorité des jeux mobilisés par nos participants peuvent être qualifiés de *serious games* (cf. *supra*), ils présentent initialement des aspects utilitaires et ludiques. Seul le statut des réalisations personnelles des enseignants nous a posé question. Après réflexion, nous envisageons les processus de fabrication aboutissant à des réalisations de ce type comme des enchainements d'opérations dont certaines relèvent de la gamification et d'autres de la dégamification. Par exemple, lorsqu'Ivan insère les codes et le vocabulaire du jeu de rôle papier sur ses feuilles d'exercices, il les gamifie, afin qu'elles deviennent des quêtes. Par rapport aux jeux *World of Warcraft* et *Donjons & Dragons*, les micro-actions qu'il pose relèvent majoritairement de la dégamification, car il en supprime des éléments ludiques pour ne conserver que l'univers ou des images pour son jeu de rôle (O72). Et comme il adapte les codes et le vocabulaire du jeu de rôle papier au contexte scolaire et à l'âge de ses élèves, il effectue aussi des micro-actions de l'ordre du *serious modding*. Les processus d'introduction de jeux plus complexes illustrent ainsi la possible combinaison des approches, soulevée par Alvarez (2019) et Djaouti (2016). Selon nous, c'est un autre argument en faveur d'une documentation plus poussée de ce type de processus, à laquelle un outil comme notre typologie peut contribuer.

2.3. Des processus qui en appellent d'autres

Pour clôturer cette discussion des résultats présentés dans le chapitre V, nous nous devons de mettre en perspective notre manière d'aborder la préparation des activités ludiques durant la phase préactive de l'enseignement avec les concepts structurants pour notre recherche. De notre point de vue, les micro-actions que nous avons répertoriées, puis formalisées en élaborant notre typologie, expriment les processus qui aboutissent à une mise en médias – ici spécifiquement ludiques – de contenus d'enseignement. Ils relèvent donc de la médiatisation (Peraya, 2008) effectuée par les instituteurs pour transmettre ces contenus par l'intermédiaire de jeux. Ces micro-actions traduisent également l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument – ici le jeu mobilisé en classe pour atteindre des objectifs pédagogiques déterminés. Autrement dit, elles ont trait à l'instrumentalisation (Rabardel, 1995a), c'est-à-dire aux types de processus dirigés vers l'artefact et durant lesquels ses propriétés sont enrichies par le sujet. Les micro-actions effectuées et leur enchainement permettent donc de déterminer la dynamique, ou macro-action, dans laquelle s'inscrit l'instrumentalisation. La genèse instrumentale des jeux se poursuit néanmoins durant la phase interactive, lorsque les instituteurs les intègrent pleinement à leur enseignement, notamment en faisant évoluer leurs pratiques. La mobilisation du jeu en classe, qui relève elle de la médiation et de l'instrumentation, fait l'objet de la section suivante.

3. L'expérience du jeu en classe

Dans cette section, nous aborderons le cas de figure où les enfants participent à l'élaboration du jeu avant d'y jouer, et les implications potentielles sur la phase de jeu. Nous récapitulerons ensuite les constats posés sur notre terrain et formulerons des recommandations pour pallier certains freins à l'intégration du jeu en contexte scolaire. Enfin, nous reviendrons sur l'importance du rôle de l'enseignant durant les activités ludiques.

3.1. Une phase d'élaboration qui peut prendre le pas sur la phase de jeu

Concernant le rapport que les élèves entretiennent avec le jeu, nous avions distingué deux situations : celle où ils participent à l'élaboration du jeu avant d'y jouer et celle où ils jouent à un jeu préparé par leur instituteur durant la phase préactive de son enseignement. Revenons d'abord sur le premier cas de figure. Bien qu'il ait été rare sur notre terrain, il induit un rapport particulier au jeu, dans le sens où il mêle deux formes d'expérience ludique : l'expérience du processus d'élaboration du jeu et l'expérience du jeu en tant que tel, comme résultat du processus. Nous nous étions spécifiquement attardée sur trois activités, deux auxquelles nous avons assisté, et une qui a abouti à la création du support avec lequel nous avons observé les élèves jouer[148]. En mobilisant notre typologie, nous avions démontré que les démarches mises en œuvre peuvent également être envisagées comme une suite de micro-actions, effectuées cette fois par les enseignants et leurs élèves. Le passage des micro- aux macro-actions avait mis en évidence que deux de ces démarches s'inscrivaient dans la dynamique "reprendre" et une d'entre elles dans la dynamique "fabriquer". L'analyse de cet échantillon restreint d'activités avait ainsi mis en lumière que, lorsque l'élaboration des jeux a partiellement lieu en classe, la dynamique intrinsèque à la démarche peut aussi varier.

Le cas de figure où les enfants participent à l'élaboration du jeu avant d'y jouer renvoie à deux approches que nous avions présentées dans le chapitre I et sur lesquelles nous ne sommes pas encore revenue : "faire créer un *serious game* par ses élèves ou étudiants" (Djaouti, 2016) et "apprendre par la création de jeux (numériques)" (Romero, 2016). En effet, ces démarches ont en point commun d'inclure les élèves au processus d'élaboration du jeu ; ils en sont des acteurs. Nous rejoignons les deux auteurs à propos de l'investissement temporel que nécessite ce type d'activités, des compétences (techniques mais aussi créatives, sociales, etc.) dans le chef des élèves qu'il requiert et du changement de posture qu'il induit chez l'enseignant. Selon nous, le changement de posture de l'enseignant est cependant généralisable à toute activité ludique proposée en contexte scolaire, c'est pourquoi nous le développerons un peu plus tard.

[148] Les activités en question sont les jeux de plateau à construire (O24 à O28) de Carole, le jeu de Noël à inventer (O37) d'Eliane et le jeu de dames artisanal (O1) d'Antoine. Nous ne reviendrons pas ici sur les démarches propres à ces activités, mais nous les avions détaillées dans le chapitre VI.

Nos observations ont néanmoins mis en évidence un élément qui n'est pas abordé dans la littérature que nous avons consultée : l'influence potentielle de la phase d'élaboration, lorsque qu'elle a partiellement lieu en classe, sur la phase de jeu. La première peut même prendre le pas sur la seconde : sur notre terrain, lorsque les élèves ont été très impliqués dans la phase d'élaboration, les difficultés qu'ils avaient rencontrées pour construire les supports de jeu (chez Carole), ou les règles qu'ils avaient inventées (chez Eliane), ont rendu ardue la phase de jeu qui a suivi. Il n'y a que chez Antoine que la phase d'élaboration n'a pas desservi (et ne dessert pas actuellement) l'expérience ludique des élèves durant la phase de jeu. Mais si c'est le cas, c'est parce qu'il a effectué lui-même la majorité des micro-actions constituant la démarche d'élaboration du jeu durant la phase préactive de son enseignement – ce qui s'explique par son intention de l'utiliser sur le long terme et de l'intégrer pleinement à ses pratiques d'enseignement. Nous en avions dès lors conclu qu'il peut être difficile de concilier différentes formes d'expérience ludique en contexte scolaire : une forte implication des enfants dans l'élaboration d'un jeu peut altérer leur expérience de celui-ci mais, si la démarche est orientée vers son résultat, leur expérience du processus peut en être amoindrie. Nous estimons, qu'à l'instar des processus aboutissant à des réalisations personnelles des enseignants, ce type de démarches, ainsi que ses implications sur la phase de jeu, mériteraient d'être plus amplement documentés.

3.2. Des phases de jeu qui permettent de poser différents constats

Nos observations des phases de jeu nous avaient également permis de poser différents constats. Nous les avions étayés en croisant les données collectées dans les classes avec celles provenant des questionnaires complétés par 87 enfants, mais aussi de nos entretiens avec les instituteurs. Dans cette sous-section, nous récapitulerons les constats posés, puis formulerons des recommandations pour pallier certains freins à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement.

Dans les classes de nos participants, nous avions été marquée par l'enthousiasme des élèves lorsque leur instituteur leur propose d'entamer une activité ludique : ils sourient, disent des *ouiii !* enjoués, etc. Les données recueillies auprès des élèves avaient confirmé notre ressenti : si quelques-uns *ne ressentent rien de particulier*, les enfants sont majoritairement *très contents* ou *contents* à l'annonce d'une activité ludique. Par ailleurs, nous avions remarqué que, dans les classes équipées d'outils numériques, l'intérêt des enfants pour les activités impliquant ces derniers est grand. Tant les réponses des élèves au questionnaire que les dires des enseignants lors des entretiens allaient également en ce sens.

Nous avions aussi été frappée par les routines que les élèves avaient intégrées ou, au contraire, qui ne leur étaient pas acquises : celles qui sont de l'ordre du fonctionnement de classe sont intégrées par les enfants, mais d'autres, qui relèvent de ce que nous pouvons appeler une "habitude de jouer", ne sont pas toujours assimilées. En outre, nous avions noté que des réflexes

liés à des types de jeux en particulier n'étaient pas toujours acquis, et que la manipulation des supports de jeu, qu'ils soient numériques ou non, s'avérait complexe pour certains enfants. Ces constats avaient été corroborés par les données collectées auprès des élèves et des instituteurs : les réponses des premiers ont mis en évidence qu'un tiers d'entre eux estiment *jouer plus en classe qu'à leur domicile* et les seconds ont confirmé que ces résultats reflétaient leur ressenti.

En portant notre attention sur les réactions des enfants durant les parties, nous avions observé que le jeu pouvait induire chez eux trois types d'états : la fébrilité, la joie et la frustration. Quand nous les avions interrogés, via le questionnaire, sur les émotions qu'ils éprouvent lors de différentes situations (s'ils se trompent durant une partie, et lorsqu'ils la perdent ou la remportent), leurs réponses avaient démontré que certains d'entre eux sont effectivement en proie à diverses émotions lors des jeux : la *joie*, la *tristesse*, la *colère* et la *gêne* (surtout les préadolescents).

Enfin, nous avions noté que les élèves entretenaient différentes relations dans le cadre spatio-temporel dédié à une activité ludique : certaines s'apparentent à de la coopération, tandis que d'autres laissent transparaitre une forme de rivalité. Nos observations avaient également mis en exergue que des inégalités, principalement scolaires, imprégnaient les relations entre les enfants durant les phases de jeu. Les données collectées par l'intermédiaire du questionnaire destiné aux élèves avaient cependant révélé que, lors des jeux à plusieurs, ils favorisent l'*entraide*, l'*amusement* et souhaitent *éviter les disputes*. Si, selon leurs propres dires, les discours et comportements des enseignants n'y sont peut-être pas étrangers, ces éléments appuient des constats précédemment posés : les élèves apprécient les activités impliquant une coopération et associent le jeu au plaisir. Par ailleurs, les inégalités scolaires n'empêchent pas les enfants de privilégier les jeux à plusieurs. Certains sont toutefois moins à l'aise lors des échanges entre pairs relatifs à la correction des réponses, et celles-ci pourraient y jouer un rôle.

Par rapport à ces différents éléments, nous souhaitons tout d'abord exposer quelques considérations relatives à l'expérience ludique des élèves et aux apprentissages qui peuvent en résulter. S'il ressort de notre terrain que les activités ludiques, et encore plus celles impliquant des outils numériques, suscitent l'intérêt des enfants, celui-ci ne doit pas être confondu avec la motivation à apprendre (Tricot, 2017). En effet, "si certains outils sont jugés plus attractifs, cela ne rend pas nécessairement la tâche d'apprentissage plus engageante pour les élèves. […] De plus, ce n'est pas parce que les apprenants ont une attitude ou une perception plus positive de l'activité proposée qu'ils apprennent nécessairement mieux (Muller, 2011)" (Galand, 2020). Ce point de vue est partagé par Romero (2016), qui synthétise comme suit les effets potentiels du jeu (numérique) sur les apprentissages et l'expérience ludique :

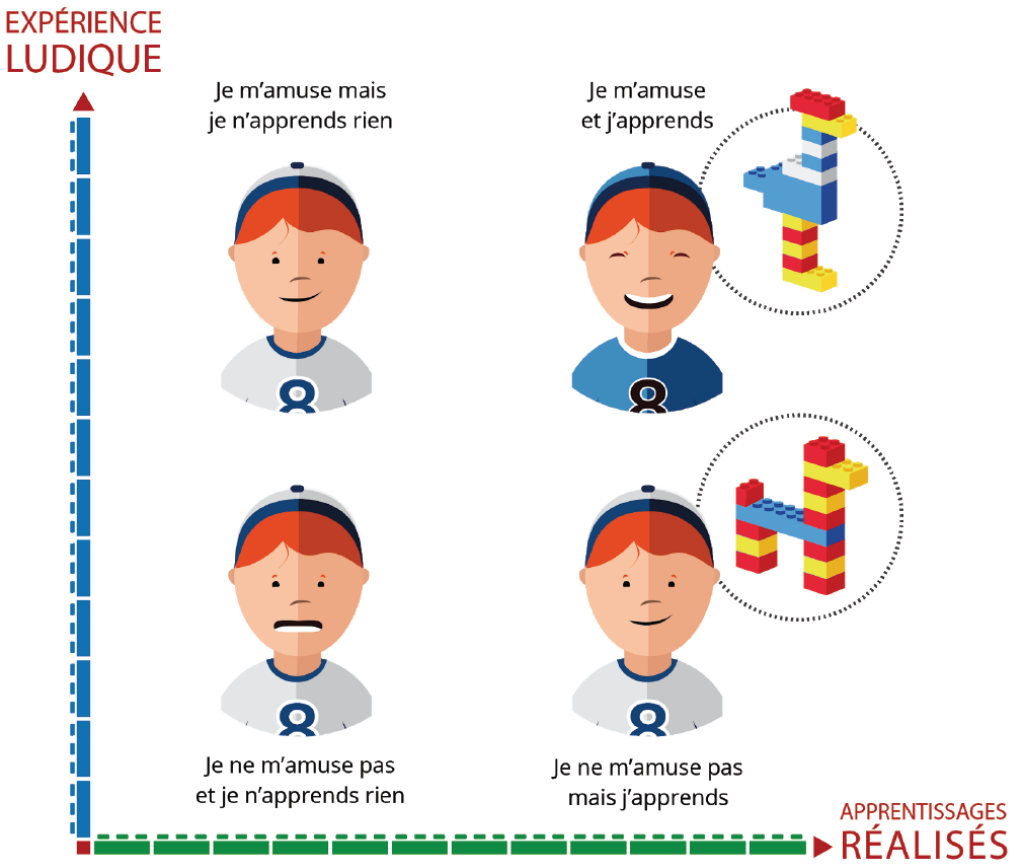


*Figure 55 – Les effets potentiels du jeu sur les apprentissages et l'expérience ludique (*ibid.*: 27)*

Ce type d'approche démontre ainsi que, dans le cadre d'activités ludiques, l'amusement ne va pas de pair avec l'apprentissage, et inversement. Pour l'auteure, les effets du jeu sur les apprentissages et l'expérience ludique sont liés à de "multiples facteurs […, dont] certains dépendent du joueur : par exemple son niveau de connaissances et de compétences préalables à l'activité. Ces derniers déterminent si le jeu est trop facile ou trop difficile pour lui" (*ibid.* : 28). Il ressort de nos observations que si, parmi ces connaissances et compétences préalables, certaines sont relatives aux disciplines scolaires, d'autres ont trait au domaine du ludique ; indépendamment des connaissances et compétences scolaires, une activité ludique peut s'avérer complexe – et donc pas forcément amusante – pour un enfant s'il ne dispose pas de prérequis en termes de savoir jouer.

Ensuite, sans avoir l'intention de dire aux praticiens ce qu'ils doivent faire – là n'est pas l'objectif d'une démarche scientifique (Galand, 2018) –, nous souhaitons formuler trois recommandations concernant la mobilisation du jeu en contexte scolaire. Premièrement, insistons sur l'intérêt de prêter attention à la culture ludique des enfants. Comme Vincent (2021), nous avons constaté que les enseignants ne la prenaient pas en considération. Or, les pratiques culturelles des élèves, qui englobent leurs pratiques ludiques, sont hétérogènes et ne peuvent se résumer aux stéréotypes

qui circulent sur l'enfance : elles varient selon le genre et l'origine sociale, et évoluent avec l'avancée en âge et au gré des influences concomitantes de différentes instances de socialisation, telles que les parents, la fratrie, ou les pairs (Octobre & Berthomier, 2011 ; Octobre & Lehmans, 2019). De plus, "la culture ludique n'est pas un bloc monolithique, mais un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu, des conditions climatiques ou spatiales" (Brougère, 2002 : 30). Un enseignant peut donc difficilement se figurer la culture ludique de ses élèves, à moins de leur poser directement des questions visant à mieux la connaitre. De par notre expérience dans le secteur associatif, nous savons que cette démarche est courante pour un animateur : lorsqu'il intervient dans un groupe, l'entrée en matière – qu'elle consiste en un tour de table ou en une activité – a généralement pour but de cerner le public avec lequel il va travailler, et notamment son rapport à la thématique abordée. Les propos de Clément, un des acteurs contextuels que nous avons interviewés, vont d'ailleurs en ce sens :

> *Souvent, j'introduis l'animation par un* mind map *collaboratif de la classe sur leurs pratiques de jeux : je mets "jeux vidéo" au milieu, et puis je mets "types d'univers", "types de jeux", "qu'est-ce que je vais rechercher dans ces jeux-là", "qu'est-ce qui peut me poser problème dans les jeux", etc. À la fin, on a une carte mentale très large. Et, rien que ça, ça permet de constater, qu'en fait, il y a plein de types de jeux différents, que les élèves de la classe jouent à des jeux différents et qu'ils vont tous et toutes rechercher des choses différentes dans les jeux.* […] *Ça peut prendre 5-10 minutes comme ça peut prendre 1h.*

Selon nous, pour les instituteurs qui accordent une place importante au jeu dans leurs pratiques professionnelles, il peut être profitable de mettre en place ce type de procédé en début d'année scolaire, d'autant plus qu'il présente l'avantage de ne pas être chronophage. Il leur permettrait, entre autres, d'anticiper des difficultés relevant du savoir jouer, s'ils constatent que les enfants ne sont pas familiers avec les jeux qu'ils comptent mobiliser.

Deuxièmement, signalons la pertinence de combiner des activités d'éducation par et au jeu[149]. Si nos participants privilégient les premières, ils pourraient y gagner à proposer aussi à leurs élèves des activités qui s'inscrivent dans une perspective d'éducation au jeu. À l'instar de Buckingham (2007), nous estimons en effet que l'éducation aux médias peut être envisagée comme un préalable à l'éducation par les médias[150]. Plus précisément, la pensée de l'auteur est la suivante :

[149] Nous l'évoquions déjà dans notre dernier article *(Re)penser l'intégration des jeux (vidéo) en contexte scolaire – Quelques idées mises en perspective* (Philippette, Préat & Gilson, 2022), publié dans la revue *Educations* (chez ISTE).

[150] Précisons que la vision de Buckingham (2007) rejoint celle de Piette (2007) : il définit l'éducation par les médias comme "l'utilisation des médias comme support pédagogique" ("the use of media as a teaching aid" ; Buckingham, 2007 : 114), et l'éducation aux médias comme "l'étude des médias en soi" ("the study of media in their own right" ; *ibid*.).

> "Le sémioticien italien Umberto Eco (1979) a affirmé que si l'on voulait utiliser la télévision pour enseigner à quelqu'un, il fallait d'abord lui apprendre comment utiliser la télévision. L'argument d'Eco peut également être appliqué aux médias plus récents. Comme le laisse entendre Eco, les médias ne doivent pas être considérés comme de simples aides pédagogiques ou des outils d'apprentissage. L'éducation *aux* médias doit être envisagée comme un prérequis indispensable à l'éducation *avec* ou *par* les médias. De même, si nous voulons utiliser internet, des jeux informatiques ou tout autre média numérique pour enseigner, nous devons donner aux étudiants les moyens de comprendre et de critiquer ces médias : nous ne pouvons pas simplement les considérer comme des moyens neutres de transmettre des informations, et nous ne devons pas les utiliser de manière purement fonctionnelle ou instrumentale"[151] (*ibid*. : 111-112).

Au regard de nos observations sur le terrain, il nous apparait que, si les enseignants proposaient des activités d'éducation au jeu, incluant notamment des aspects relatifs au savoir jouer, en amont des activités d'éducation par le jeu, ces dernières pourraient être plus abordables pour les enfants. Pour rappel, Tricot (2017) a signalé que les activités d'apprentissage impliquant une manipulation, ainsi que celles ayant une dimension coopérative, ont un coût cognitif pour les apprenants : dans le cas des premières, ils doivent se concentrer à la fois sur ce qu'il y a à faire et ce qu'il il y a à apprendre, tandis que les secondes requièrent des capacités spécifiques. Puisque les activités ludiques proposées par nos participants présentent généralement ces deux caractéristiques (cf. *supra*), des moments axés sur le jeu en tant que tel permettraient à tous les élèves de disposer de prérequis dans le domaine du ludique, et également de développer leur motricité fine et leurs compétences sociales. Le déroulement des activités ludiques ayant une visée d'apprentissage sous-jacente en serait dès lors facilité. Concernant ces dernières, notons qu'un dialogue plus approfondi entre instituteurs et acteurs contextuels permettrait potentiellement d'intégrer un plus large panel de jeux en contexte scolaire. En effet, alors que nos participants mobilisent principalement des *serious games* (cf. *supra*), ce n'est pas le type de jeux que privilégient les acteurs contextuels avec lesquels nous nous sommes entretenue. Les propos de Jil, chargée de projet dans une maison de création et d'édition de jeux de société, en témoignent : *nous, on développe vraiment des jeux à visée récréative – sans aucune connotation péjorative, hein –, donc des jeux pour le plaisir. Et donc, on ne les axe pas du tout en fonction de telle ou telle*

[151] Traduction personnelle du texte original suivant : "The Italian semiotician Umberto Eco (1979) once argued that if you wanted to use television to teach somebody, you first had to teach them how to use television. Eco's argument can equally be applied to newer media. As Eco implies, media should not be regarded merely as teaching aids or tools for learning. Education *about* the media should be seen as an indispensable prerequisite for education *with* or *through* the media. Likewise, if we want to use the internet or computer games or other digital media for teaching, we need to equip students to understand and to critique these media: we cannot regard them simply as neutral means of delivering information, and we should not use them in a merely functional or instrumental way."

compétence, c'est un constat qui se fait par la suite, une fois le produit fini. Un échange entre les enseignants et ces acteurs, à propos notamment de leur représentation respective du jeu en contexte scolaire, pourrait ainsi permettre d'y élargir les horizons ludiques.

Troisièmement, relevons l'intérêt de développer les compétences en littératie médiatique des élèves. Cette recommandation s'inscrit dans la continuité de la précédente, car les compétences de ce type sont les acquis résultant d'une démarche d'éducation aux médias (Landry & Basque, 2015). Elles peuvent être définies comme "l'ensemble des compétences[152] caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain" (Fastrez & De Smedt, 2012 : 5). Ces compétences sont donc génériques, c'est-à-dire indépendantes de médias et de domaines d'activité spécifiques. Avant d'en venir aux compétences liées aux activités ludiques, présentons celles couvertes par le concept de littératie médiatique. Pour ce faire, nous nous référons à la matrice des compétences en littératie médiatique élaborée par Fastrez (2010) et Fastrez & De Smedt (2012), qui croise quatre formes d'activité médiatique (lire, écrire, naviguer et organiser) avec trois dimensions (informationnelle, technique et sociale) des objets et pratiques médiatiques. Cette matrice se présente comme suit :

Dimension / Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Figure 56 – La matrice des compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010 : 46)

De cette matrice, nous retiendrons les trois dimensions des objets et pratiques médiatiques, sur lesquels portent les compétences. En voici une explication plus détaillée :

[152] Précisons que les auteurs opposent le terme "compétence" à celui de "capacité". Selon eux, la capacité est "un savoir (théorique et/ou pratique) détectable à travers l'aptitude à accomplir une tâche déjà enseignée lors d'une épreuve de contrôle" (Fastrez & De Smedt, 2012 : 5), tandis que la compétence renvoie à "des combinaisons singulières de savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites" (*ibid*. : 6).

- la dimension informationnelle des objets médiatiques (et des pratiques qui s'y rapportent) "tient à ce qu'ils constituent autant de systèmes signifiants, conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs. En tant que systèmes de représentation associant un ensemble de signifiants à un ensemble de signifiés, ils possèdent à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification propres" (Fastrez, 2010 : 43). Autrement dit, cette dimension renvoie à la fois à la forme, ou la matérialité, de l'objet médiatique et au signifié auquel il fait référence ;

- la dimension technique, elle, concerne "le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction, la sémiotique de leurs interfaces, leur interconnexion au sein d'agencements de complexité variable, et les problématiques technologiques qui y sont liées" (*ibid.* : 44). Cette dimension inclut donc tant les savoir-faire opérationnels liés à l'utilisation d'un objet médiatique, que la compréhension critique des enjeux et problématiques relatifs à la technologie qui lui est intrinsèque ;

- la dimension sociale de tout objet médiatique, enfin, réfère "aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles culturels qu'il alimente, construit ou combat, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc." (*ibid.* : 45). Cette dimension se rattache ainsi aux différentes implications sociales d'un objet médiatique.

Au vu de nos observations sur le terrain, et des freins à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement que nous avons répertoriés, nous pensons qu'il serait profitable aux enfants de développer des compétences par rapport à ces trois dimensions dans le domaine du ludique. Leur proposer des activités d'éducation au jeu, en amont des activités d'éducation par le jeu, serait donc un moyen d'y parvenir. Nous explicitons :

- si les élèves sont invités à se pencher sur la matérialité des jeux proposés en classe, ils pourraient progressivement élargir leur culture ludique – voire s'en constituer une s'ils ne jouent pas, ou peu, dans la sphère extrascolaire. Ils seraient alors familiarisés aux différents types de jeux (analogiques, numériques ou hybrides) que leur enseignant mobilise et pourraient mieux les aborder : ils pourraient, par exemple, comparer les jeux entre eux, transposer des codes ou règles d'un jeu à l'autre, etc. Par ailleurs, attirer leur attention sur les référents auxquels les jeux renvoient leur permettrait d'être sensibilisés aux messages véhiculés par certains jeux et d'adopter un regard critique vis-à-vis de ceux-ci : à titre illustratif, le jeu *Méchanlou* (O32) n'est pas exempt des stéréotypes présents dans la fable du *Petit Chaperon rouge* ;

- comme énoncé précédemment, si les élèves sont amenés, dans le cadre d'activités dédiées, à développer des savoir-faire d'ordre technique, les phases de jeu en seraient facilitées. En fonction des types de jeux proposés par l'enseignant, ces savoir-faire opérationnels peuvent avoir trait aux supports analogiques (savoir tenir les cartes en main, savoir avancer un pion sur un plateau, etc.) et/ou numériques (savoir utiliser un stylet, une souris, etc.). Dans le cas des jeux numériques ou hybrides, les enfants pourraient également être incités à considérer les enjeux et problématiques liés au matériel utilisé (son obsolescence, son coût, etc.).

- enfin, si les élèves sont incités à envisager à la dimension sociale des jeux proposés en classe – qu'ils ont un ou des concepteur(s), que ces derniers ont des intentions spécifiques, s'adressent à un public défini, etc. – ils pourraient adopter une posture plus réflexive vis-à-vis de ceux-ci. Dans le cas de figure où l'instituteur aurait lui-même fabriqué le jeu, il pourrait expliquer sa démarche aux enfants (pourquoi il a choisi de fabriquer ce jeu en particulier, s'il s'inspire de jeux existants, etc.), échanger avec eux sur la manière dont ils perçoivent le but du jeu, etc.

Précisons que ces différentes compétences peuvent être travaillées dans le cadre des deux types d'activités identifiées sur notre terrain : jouer à un jeu et élaborer un jeu – ce sont là les formes d'activité médiatique qui nous concernent. Puisque nous sommes consciente des contraintes temporelles qui pèsent sur les enseignants, nous souhaitons aussi ajouter que, de notre point de vue, inclure des phases préparatoires ou réflexives aux activités d'éducation par le jeu constitue une opportunité de développer de telles compétences. Par exemple, si un enseignant consacre un moment à apprendre à ses élèves à interagir avec les supports de jeu avant qu'ils jouent, ils peuvent développer des savoir-faire d'ordre technique. S'il organise un débriefing après une partie, les échanges peuvent aborder les messages véhiculés par le jeu (c'est-à-dire sa dimension informationnelle), ou les objectifs qui sont poursuivis par son intermédiaire (sa dimension sociale). Ces temps réflexifs, ou de débriefing, constituent la phase postactive de l'enseignement. Bien que les acteurs contextuels aient été unanimes sur leur importance, nous l'avons vu, ils ont été presque absents de notre terrain. Appuyons dès lors leur plus-value en exposant les cinq dimensions qui les composent :

> "Une première dimension porte sur les aspects affectifs. Au cours du *debriefing*, l'enseignant conduit ses élèves à exprimer leur ressenti sur l'expérience de jeu. La seconde dimension porte sur la conscientisation des savoirs en jeu. L'enseignant explicite les objectifs pédagogiques de la séance et rend visibles ces savoirs. L'enjeu est de rendre possible leur désyncrétisation et leur décontextualisation (troisième dimension), c'est-à-dire de discuter les liens entre les concepts dans la situation de jeu, les liens entre le jeu

et les concepts travaillés, de revenir sur les erreurs effectuées et les stratégies pertinentes. La quatrième dimension porte sur la légitimation et la validation des savoirs. Les concepts sont nommés, leur domaine de validité précisé. Enfin, une cinquième dimension concerne la généralisation des savoirs. L'enseignant conduit ses élèves à se projeter et à imaginer d'autres situations dans lesquelles les savoirs seront utiles" (Plumettaz-Sieber, Bonnat & Sanchez cités par Sanchez & Romero, 2020 : 120).

Ainsi, les temps de débriefing permettraient également de contribuer à pallier l'un des principaux freins à l'intégration du jeu aux pratiques d'enseignement que nous avons répertoriés – et dont les instituteurs sont conscients : la difficulté des élèves à identifier l'intention pédagogique sous-jacente à la plupart des activités ludiques qui leur sont proposées en contexte scolaire.

3.3. L'importance du rôle de l'enseignant

Pour conclure cette section, et ce chapitre de discussion, nous souhaitons souligner l'importance du rôle de l'enseignant durant les activités ludiques. Rappelons que le recoupement de nos notes de terrain nous avait permis d'identifier huit rôles que nos participants ont endossés, parfois simultanément, durant les activités que nous avons observées. En voici un récapitulatif :

- maitre du jeu et/ou du temps : durant les activités collectives, les enseignants gèrent le groupe-classe et le déroulement de la partie, ils sont alors des maitres du jeu. Lors des activités en autogestion par les élèves, ils veillent à ce qu'ils respectent le délai imparti pour chaque activité et, dans le cadre spécifique d'une organisation de travail en ateliers, se chargent de les faire tourner entre ceux-ci. Dans ces cas de figure, ils sont des maitres du temps. Les deux rôles ne sont cependant pas incompatibles, nous l'avions montré ;

- joueur et/ou observateur : lors des activités en groupes restreints, nous avons parfois vu les instituteurs prendre part aux activités aux côtés de leurs élèves, autrement dit être des joueurs, au même titre que ceux-ci. Nos participants privilégient toutefois la posture d'observateur, qui leur permet de jauger le niveau des enfants par rapport au contenu disciplinaire des activités ;

- facilitateur : nous avons observé que les enseignants sont présents pour leurs élèves durant les activités ludiques. Ils répondent à leurs sollicitations, les accompagnent par rapport aux connaissances scolaires spécifiques à mobiliser et leur prodiguent des conseils (notamment lorsque l'élaboration des jeux a lieu durant la phase interactive). Nous avons regroupé ces différents comportements sous le terme "facilitateur" ;

- correcteur : les instituteurs sont des correcteurs, soit quand ils sont maitres du jeu et que leur approbation conditionne l'issue de ce dernier, soit lorsqu'ils répondent aux sollicitations des enfants ou les accompagnent ;

- moteur : nous avons observé nos participants encourager leurs élèves, et veiller à les garder motivés, tout au long des activités. C'est la raison pour laquelle nous les avons qualifiés de "moteurs" ;

- gardien, à différents niveaux : enfin, nous avons envisagé les enseignants comme des gardiens, dans le sens de "ce[ux] qui protège[nt], préserve[nt] quelque chose" (CNRTL). Nous avions démontré que ce rôle s'applique à des niveaux distincts, à savoir la bienveillance, le calme, le cadre et l'ordre.

Ces différents rôles témoignent de l'importance de la figure de l'instituteur durant les activités ludiques : si celles-ci l'amènent à "quitter sa posture magistrale" (Djaouti, 2016), il est un acteur incontournable des processus de médiation (Peraya, 2008) et d'instrumentation (Rabardel, 1995a) inhérents à la mobilisation du jeu en classe – autrement dit, impliqués dans les usages. Ce changement de posture n'est toutefois pas aisé, Potier (2018) l'a notamment démontré, l'enseignant devant "être disposé à céder le contrôle" (Romero, 2016), ou du moins à renoncer à tout contrôler. Bien que les pratiques de nos participants indiquent qu'ils en adoptent un, insistons sur les potentiels apports, au niveau relationnel, liés à l'intégration d'"objets de la culture juvénile" (Eloy, 2010) en contexte scolaire : ils peuvent concourir à renforcer le dialogue et, plus globalement, la relation entre un enseignant et ses élèves (De Gloria *et al*., 2014). Plus spécifiquement, nous pensons que leur intégration aux pratiques d'enseignement peut permettre aux enfants de nourrir les connaissances des instituteurs, ainsi que les pratiques qu'ils mettent en œuvre durant la phase préactive de leur enseignement. En effet, à partir de leur culture ludique, les élèves peuvent alimenter la réflexion des enseignants concernant les jeux proposés durant l'année scolaire. Ils pourraient dès lors constituer une source (d'idées) de jeux pour eux, au même titre que celles qu'ils ont l'habitude de consulter. De plus, ils peuvent leur permettre d'accroitre leurs connaissances et leur maitrise de certains jeux qu'ils ont choisi de mobiliser en classe. À titre illustratif et pour rappel, Hugo, un de nos participants, nous avait expliqué qu'il avait beaucoup appris des enfants par rapport à *Minecraft* (O71). Enfin, des temps de débriefing peuvent notamment permettre aux enseignants de mieux prendre en compte les effets induits par les activités ludiques auprès de leurs élèves (leur ressenti, les difficultés éprouvées, etc.). En fonction de ceux-ci, ils seraient peut-être incités à faire évoluer leur manière de travailler durant la phase préactive, ou à revenir sur certains jeux (qu'ils les aient repris ou fabriqués) afin de les améliorer. Au vu des constats posés durant notre recherche, nous estimons que, concernant les activités ludiques, les relations enseignant-élèves gagneraient à être développées et investiguées.

Conclusion

Ce manuscrit est le fruit d'investigations menées pendant quatre années, durant notre doctorat en information et communication, sur les pratiques ludiques des instituteurs primaires qui exercent dans l'enseignement ordinaire (i.e. non spécialisé) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour rappel, le terme "pratiques" renvoie "aux actions d'un individu, qui s'inscri[ven]t dans des habitudes, des routines, des manières de faire" (Tilleul, 2020 : 66). Nous avons opté pour celui-ci, plutôt que pour les termes "utilisation" et "usage", car il induit une focalisation sur les individus et leurs motivations : nous avons souhaité éclairer la réalité propre à nos participants, c'est-à-dire influencée par leur quotidien professionnel, ainsi que l'intentionnalité sous-jacente à leurs actions. Les pratiques sur lesquelles nous nous sommes penchée sont des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire "se déroul[ant] durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves" (Deaudelin *et al.* cités par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010 : 160). Nous nous sommes intéressée aux trois phases qui les constituent, à savoir les phases préactive, interactive et postactive (Bressoux cité par *ibid.*). Cette dernière étant presque absente sur notre terrain, elle a cependant été moins abordée dans ce manuscrit. Enfin, les pratiques envisagées ont en commun d'être ludiques aux yeux des instituteurs qui les mettent en œuvre : plutôt que de déterminer les pratiques qui relèvent, ou non, du domaine du jeu – ce qui aurait restreint d'emblée et arbitrairement notre champ d'investigation –, nous avons trouvé plus pertinent de rencontrer des enseignants qui estiment que certaines de leurs pratiques en ont les caractéristiques et de considérer leur représentation du jeu. Les pratiques ludiques analysées ne sont pas représentatives de celles en vigueur dans l'enseignement primaire sur le territoire considéré. Elles sont toutefois diversifiées, notamment parce qu'elles impliquent des supports matériels analogiques, numériques et hybrides. Cette variété est le reflet de la réalité du terrain et de notre volonté d'étudier les pratiques actuelles, qu'elles aient, ou non, une dimension numérique.

Rappelons également le double objectif de notre thèse : décrire et comprendre les pratiques ludiques de la population d'instituteurs ciblée. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre une méthode découpée en plusieurs phases, inductive et mixte. Notre recherche a néanmoins été principalement qualitative, nos démarches étant au service du temps fort de notre thèse : une étude de cas, durant laquelle nous avons suivi neuf enseignants volontaires ayant des pratiques ludiques diversifiées. Nos collectes de données successives, menées d'août 2018 à octobre 2020, ont visé à apporter une réponse à la question "comment les instituteurs primaires intègrent-ils une dimension ludique à leurs pratiques d'enseignement ?". Cette dernière a orienté la définition des trois axes d'analyse des données recueillies lors de notre étude de cas, qui ont donné naissance aux chapitres IV, V et VI du présent manuscrit. Nous y avons articulé trois regards sur les pratiques des instituteurs ayant constitué nos "cas" : celui que nous avons posé sur leurs pratiques, le leur sur leurs propres pratiques et celui de leurs élèves, à partir de leur vécu.

Sur le plan scientifique, bien qu'elle porte sur un échantillon non probabiliste et non représentatif d'instituteurs belges francophones, notre recherche apporte plusieurs contributions. Tout d'abord, elle documente leurs pratiques ludiques actuelles. Nous avons notamment démontré que celles-ci sont variées et que les supports analogiques sont encore bien présents. Nous espérons dès lors que notre thèse a mis en évidence l'intérêt de (ré-)investiguer ce type de jeux dans le cadre de nouvelles recherches : nous l'avons soulevé à plusieurs reprises, la littérature récente traite plutôt des *serious games* (largement associés au support vidéoludique) et des jeux vidéo. Selon nous, l'attrait de nos participants pour les supports analogiques peut notamment s'expliquer par leur forte implication dans la préparation des activités ludiques qu'ils proposent à leurs élèves : le caractère "artisanal" – dans le sens de "résultant d'une activité manuelle" – des supports qu'elles impliquent a été un élément saillant tout au long de nos investigations. C'est d'ailleurs celui-ci qui nous a conduite à étudier en profondeur les démarches déployées par nos participants pour introduire des (idées de) jeux dans leurs pratiques d'enseignement. Notre processus d'analyse a abouti à l'élaboration d'une typologie, qui consiste donc en une théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2017). Si cette typologie est la clé de lecture la plus adaptée aux pratiques que nous avons étudiées, nous estimons qu'elle peut être utile à des chercheurs qui se pencheraient sur le travail des enseignants durant la phase préactive, autrement dit sur la "mise en média" (Peraya, 2008) du jeu qu'ils effectuent – nous l'avons déjà soulevé, c'est là un domaine qui mériterait de faire l'objet de recherches futures. De plus, par rapport aux autres approches de l'introduction du jeu en contexte scolaire, la nôtre se distingue par son caractère dynamique, propice aux processus complexes (caractéristiques de la dynamique "fabriquer") et aux mécaniques d'ajustement (par exemple, si un enseignant fait évoluer un jeu suite aux retours de ses élèves). Notre typologie, et plus largement la démarche d'analyse que nous avons adoptée, constitue dès lors un apport pour la littérature traitant de l'instrumentalisation du jeu en contexte scolaire.

Nous espérons que notre recherche a également mis en lumière la pertinence d'envisager la représentation que les enseignants et les élèves ont du jeu. En effet, nos participants associent au jeu différentes caractéristiques, qui peuvent être rattachées à des idées communément admises en éducation : "le jeu est une ruse pédagogique" (Sanchez & Romero, 2020), mais aussi "s'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage", "faire manipuler permet de mieux faire apprendre" et "les élèves apprennent mieux en groupe" (Tricot, 2017). Dans la discussion, nous avons démontré les limites de ces idées, notamment car elles alimentent une série de préjugés à propos des enfants et de leur rapport au jeu – encore bien présents eux aussi. Nous estimons ainsi que la représentation du jeu qu'ont les enseignants, et son évolution potentielle au fil du temps (et de la pratique), mériterait d'être plus amplement étudiée, voire de faire l'objet d'une thèse à part entière, à l'instar de celle de Peltier (2016). Par ailleurs, nos observations en classe et les données collectées auprès des élèves l'ont révélé, ces deniers perçoivent de manière différenciée les activités ludiques en général, ainsi que les différentes

activités qui leur sont proposées : certains ne les accueillent pas positivement, d'autres ne sont pas invariablement disposés à jouer et ils n'apprécient pas toutes les activités. Comme exprimé précédemment, nous pensons qu'il serait intéressant d'approfondir l'incidence des pratiques ludiques extrascolaires des enfants sur leur perception des activités ludiques en contexte scolaire. De telles investigations pourraient être menées dans le cadre de recherches qui, contrairement à la nôtre, ont les élèves pour protagonistes. Elles pourraient notamment permettre de distinguer deux cas de figure : celui où le jeu proposé n'est pas perçu comme tel par l'apprenant – peut-être parce qu'il n'en est pas tout à fait un, cf. le phénomène de déludicisation étudié par Potier (2018) et Vincent (2021) –, et celui où le jeu proposé ne suscite pas son intérêt, de par sa culture ludique.

Enfin, durant notre recherche, nous avons considéré les relations qu'entretiennent instituteurs et élèves, et les élèves entre eux, durant les activités ludiques. Autrement dit, nous nous sommes également intéressée à ce qui relève de la médiation (Peraya, 2008) dans le cadre d'activités où un média, ici spécifiquement ludique, est intégré aux pratiques d'enseignement. Nous avons mis en évidence que les enfants entretiennent différents types de relations et que les enseignants ont un rôle important à jouer – ils en endossent même plusieurs, simultanément ou consécutivement. Puisque nos observations dans les classes de nos participants ont été moins nombreuses qu'escompté, à cause de la crise sanitaire, de telles investigations pourraient être approfondies. Par ailleurs, les activités ludiques proposées en contexte scolaire s'inscrivant majoritairement dans une perspective d'éducation par les médias, il serait pertinent de considérer l'influence de l'hétérogénéité des acquis scolaires des élèves sur le déroulement des activités ludiques et les interactions entre apprenants (notamment durant les échanges relatifs à la correction des réponses). Des chercheurs en sciences de l'éducation pourraient explorer la question.

Outre les suggestions que nous venons de formuler, qui concernent la recherche dans le domaine du ludique en général, terminons ce manuscrit par des pistes de prolongation concrètes pour la présente thèse. Premièrement, le travail effectué par les instituteurs durant la phase préactive de leur enseignement mériterait d'être envisagé à l'aune des différentes compétences qu'ils mobilisent. À nos yeux, celles-ci relèvent d'une littératie spécifique, qui comprendrait "l'ensemble des compétences caractérisant un enseignant capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain, afin de proposer des activités ludiques à ses élèves"[153]. Deuxièmement, nous sommes convaincue que mener des *focus groups* avec les enfants apporterait des informations supplémentaires sur leur représentation du jeu, la manière dont ils perçoivent et vivent les activités ludiques, etc. Enfin, il serait intéressant d'approfondir la perspective des acteurs contextuels, tant ceux appartenant à l'environnement professionnel des enseignants (leurs collègues, leur directeur, etc.), que ceux qui constituent des personnes-ressources pour eux (des animateurs, des formateurs, etc.).

[153] Nous nous sommes volontairement inspirée de la définition formulée par Fastrez & De Smedt (2012).

Bibliographie

Agence Wallonne des Télécommunications (2013). *Equipement et usages TIC 2013 des écoles de Wallonie - L'usage des technologies de l'information et de la communication en Wallonie* (Rapport de recherche).

Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web* (Thèse de doctorat). Université Paris-Nord - Paris XIII.

Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp.15-25). Paris : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Alvarez, J. (2018). *Approche atomique du jeu vidéo : Briques Gameplay 3.0*. France : Ludoscience Editions.

Alvarez, J. (2019). *Design des dispositifs et expériences de jeu sérieux* (Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches). Université Polytechnique des Hauts-de-France.

Alvarez, J. & Djaouti, D. (2012). *Introduction au Serious Game* (2e édition). Questions Théoriques.

Alvarez, J., Libessart, A. & Haudegond, S. (2014). Le « jeu non sérieux », une activité improductive ?. *Interfaces numériques*, 3(3), 391-408.

Amadieu, F. & Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique* (2e édition). France : Retz.

Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. In *Rencontre de la recherche et de l'éducation : actes du Symposium*, 27-30 juin 1988, Lausanne (Suisse), Centre d'initiation aux communications de masse, 11-23.

Andlauer, L., Thiault, F. & Bolka-Tabary, L. (2018). Apprendre avec le jeu numérique Minecraft.edu dans un dispositif interdisciplinaire en collège. *Sciences du jeu*, 9. En ligne : https://journals.openedition.org/sdj/1057

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. In *Recherches qualitatives*, hors série n°2, actes du colloque "L'instrumentation dans la collecte des données", UQTR, 26 novembre 2004, 98-114.

Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, 14(1-2), 35-54.

Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ?. *Les Cahiers pédagogiques*. En ligne : https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression/

Bernard, F.-X., Boulc'H, L. & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, 20, 1-13.

Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2), 1-14.

Bonenfant, M. (2010). *Sens, fonction et appropriation du jeu : l'exemple de World of Warcraft* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Bonenfant, M. (2013). La conception de la « distance » de Jacques Henriot : un espace virtuel de jeu. *Sciences du jeu*, 1, 1-10.

Bourgonjon, J., De Grove, F., De Smet, C., Van Looy, J., Soetaert, R. & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & Education*, 67, 21-35.

Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R. & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54(4), 1145-1156.

Breuer, J. & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7-24.

Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, 4(24), 25-38.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. *Jeu et apprentissage : quelles relations*, 43-62.

Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer/Apprendre* en temps de *serious game*. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117-129.

Brougère, G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut*, 36(2), 1-11.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital : an introduction. *Learning, Media and technology*, 32(2), 111-119.

Buzy-Christmann, D., Di Filippo, L., Goria, S. & Thévenot, P. (2016). Correspondances et contrastes entre jeux traditionnels et jeux numériques. *Sciences du jeu*, 5, 1-25.

Creusier, J. & Biétry, F. (2014). Analyse comparative des méthodes de classifications - L'exemple du bien-être au travail. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 10(3), 105-123.

De Gloria, A., Bellotti, F. & Berta, R. (2014). Serious Games for education and training. *International Journal of Serious Games*, 1(1), 1-15.

Delacharlerie, A., Fievez, A., Lennertz, S. & Lumen, J. (2018). *Baromètre Digital Wallonia - Éducation & Numérique 2018* (Rapport de recherche).

Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. *Questions de communication*, 25, 281-308.

Djaouti, D. (2011). *Serious Game Design - Considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire* (Thèse de doctorat). Université Toulouse III Paul Sabatier.

Djaouti, D. (2012). Définir le serious gaming. *Argos*, 49, 1-8.

Djaouti, D. (2016). Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ?. *Tréma*, 44, 51-64.

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), 159-176.

Duquesnoy, M. (2014). *Les usages professionnels de l'internet chez les enseignants du primaire : une recherche en Communauté française de Belgique* (Thèse de doctorat). Université René Descartes - Paris V.

Eloy, F. (2010). Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège. In *Actes du colloque international Enfance & Cultures*,15-17 décembre 2010, Paris.

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33, 35-52.

Fastrez, P. & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In *La littératie médiatique multimodale - De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.

Galand, B. (2018). Non, la recherche ne dit pas aux praticiens ce qu'ils doivent faire. *Diversité*, 192, 107-112.

Galand, B. (2020). Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 120, 1-19.

Gee, J. P. (2007/2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gilson, G. (2021). *Littératie vidéoludique : éduquer aux jeux vidéo en contexte scolaire* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (2e édition). Malakoff : Armand Colin.

Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyse - L'abstraction comme opérateur d'échelle. *L'année Sociologique*, 56(2), 285-307.

Grossetti, M. (2011). L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux - Échelles d'action et d'analyse. *SociologieS*. En ligne : https://journals.openedition.org/sociologies/3466

Henriot, J. (1969). *Le Jeu*. PUF.

Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer*. Jose Corti.

Husson, F., Lê, S. & Pagès, J. (2009). *Analyse de données avec R*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Jacques, J. (2016). *Définition des compétences propres à l'organisation des collections d'informations personnelles numériques* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain.

Jacquinot-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *NeQ*, 6, 127-135.

Joly-Lavoie, A. & Yelle, F. (2016). Le jeu vidéo pour enseigner l'histoire : synthèse d'une approche théorique et pratique. *TRACES*, 54 (3), 19-24.

Karsenti, T. & Bugmann, J. (2018). Quels apports éducatifs du jeu vidéo Minecraft en éducation ? Résultats d'une recherche exploratoire menée auprès de 118 élèves du primaire. *Formation et Profession*, 26(1), 89-108.

Karsenti, T. & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis. Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal, QC : CRIFPE.

Kitzinger, J., Markova, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.

Landry, N. & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*, 15, 47-63.

Lavigne, M. (2016a). Jeu et non jeu dans les *serious games*. *Sciences du jeu*, 5. En ligne : https://journals.openedition.org/sdj/648

Lavigne, M. (2016b). Les faiblesses ludiques et pédagogiques des serious games. *Numérique & éducation*. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02078300/

Lavigne, M. (2020). *Les instrumentalisations du jeu numérique : une approche critique de l'emploi contemporain de la notion de jeu au travers de ses manifestations numériques à vocation non distractives* (Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches). Université de Limoges.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative - Analyser sans compter ni classer* (2e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ligurgo, V. (2019). *Le travail collaboratif à distance : cartographie des compétences en littératie médiatique. Le cas du travail de bureau soutenu par les technologies de l'information et de la communication (TIC)* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain.

Maitre, J.-P., Huchette, M. & Bruillard, E. (2018). Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel. *Recherches en éducation*, 33. En ligne : https://journals.openedition.org/ree/2128

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.

Marquet, P. & Dinet, J. (2003). Un cartable numérique au lycée : éléments de sa genèse instrumentale chez les enseignants et les élèves. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, avril 2003, Strasbourg (France), 307-318.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Murillo, A., Lefeuvre, G., Veyrac, H. & Fabre, I. (2013). Comment un outil devient instrument d'enseignement ? Le cas d'une carte heuristique. In *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*, août 2013, Montpellier (France), 1-11.

Nagels, M. & Le Goff, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : quelle appropriation par les enseignants ?. In *5e colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives*, juin 2008, Brest (France) 1-11.

Nijimbere, C. (2013). Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel. *Adjectif.net*. En ligne : https://adjectif.net/spip.php?article202

Nogry, S. & Sort, C. (2016). Le temps de l'appropriation d'une classe mobile par les enseignants à l'école primaire. *Distances et Médiations des Savoirs*. En ligne : https://journals.openedition.org/dms/1655?lang=en

Octobre, S. & Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs : éléments de synthèse. *Culture études*, 6(6), 1-12.

Octobre, S. & Lehmans, A. (2019). Pratiques culturelles des jeunes et stéréotypes. *Hermès*, 83(1), 238-242.

Papi, C. & Peraya, D. (2018). Médiation et médiatisation - Entretien avec Daniel Peraya. *médiations & médiatisations*, 1(1), 102-111.

Parlebas, P. (2003). Le destin des jeux : héritage et filiation. *Socio-anthropologie*, 13. En ligne : https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/173

Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur* (Thèse de doctorat). Université de Genève.

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. En ligne : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665

Perron, B. (2013). L'attitude ludique de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, 1. En ligne : https://journals.openedition.org/sdj/216

Philippette, T., Préat, C. & Gilson, G. (2022). (Re)penser l'intégration des jeux (vidéo) en contexte scolaire. Quelques idées mises en perspective*. Educations*, 6(1), 1-18.

Pierrot, L., Tilleul, C., Entraygues, A. & Landry, N. (2019). Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information. *Communication & langages*, 3(201), 67-88.

Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ?. *Cahiers pédagogiques*. En ligne : https://www.cahiers-pedagogiques.com/education-par-les-medias-ou-aux-medias/

Potier, V. (2018). L'enseignement pris à partie : étude d'un phénomène de déludicisation. *Travailler*, 39(1), 33-55.

Préat, C. (2019). Comment les instituteurs primaires intègrent-ils des médias ludiques à leurs pratiques d'enseignement ? Discours sur la construction d'instruments d'enseignement. *COMMposite*, 20(2), 73-97.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. St-Paul (Min.): Paragon House.

Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*, 19, 61-65.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Rchika, T. (2021). *Suivre la pratique collaborative en entrepreneuriat : une ethnographie de trois collectifs entrepreneuriaux par le prisme des objets-frontières* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.

Roegiers, X. (2016). Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences. Réflexion en cours n°4 sur *Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage*, 1-45.

Roland, N., Choumane, M. & Vanmeerhaeghe, S. (2016). *Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage avec le numérique : le cas des tableaux blancs interactifs et des tablettes numériques au sein des écoles de la Ville de Bruxelles* (Rapport de recherche).

Romero, M. (2016). *Jeux numériques et apprentissages*. Montréal : Editions JFD.

Romero, M. (2017). Les compétences pour le XXI^{e} siècle. In *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^{e} siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roy, B. (2019). Pour un dépassement des théories du *game* et du *play*. *Sciences du jeu*, 11. En ligne : https://journals.openedition.org/sdj/1709

Sanchez, E. & Romero, M. (2020). *Apprendre en jouant*. France : Retz.

Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^{e} édition). Sherbrooke : Editions du CRP.

Schmoll, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore* (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg.

Silva, H. (2000). Les jeux de société : adaptations et détournements. *Cahiers de l'Apliut,* 19(3), 14-27.

Silva, H. & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57-68.

Steinkuehler, C. & Squire, K. (2015). Videogames and Learning. In *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.

Triclot, M. (2013). *Game studies* ou études du play ? Une lecture croisée de Jacques Henriot et de Jesper Juul. *Sciences du jeu*, 1. En ligne : https://journals.openedition.org/sdj/223

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. France : Retz.

Vincent, R. (2021). Du jeu vidéo au document de travail : la scolarisation d'*Assassin's Creed*. *Le Temps des Médias*, 37(2), 183-199.

Wastiau, P., Kearney, C. & Van den Berghe, W. (2009). *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ? Résultats complets de l'étude* (Rapport de recherche).

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Editions du Seuil.

Weill, I. (2009). Re- dans tous ses états, un « préfixe » marquant l'aspect implicatif. *Linx*. 60, 119-140.

Zabban, V. (2012). Retour sur les *game studies*. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo. *Réseaux*, 3-4 (173-174), 137-176.

Liste des tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1 – Les enseignants des entretiens exploratoires selon leur genre et leur âge
Tableau 2 – Les enseignants des entretiens exploratoires selon la localisation de leur(s) établissement(s)
Tableau 3 – Les variables relatives au caractère dirigé et/ou libre des activités ludiques
Tableau 4 – Le récapitulatif des répondants par cluster
Tableau 5 – Le récapitulatif des participants par cluster

Figures

Figure 1 – La répartition des jeux selon Caillois (Bonenfant, 2010 : 67)
Figure 2 – Le continuum formel/informel en DLC vu à la lumière du jeu (Silva & Brougère, 2016 : 61)
Figure 3 – Les grands ensembles d'applications autour du serious gaming (Alvarez & Djaouti, 2012 : 12)
*Figure 4 – Les quatre principales approches de conception de jeux sérieux (*ibid. *: 110)*
Figure 5 – Les trois approches pour intégrer des serious games *à une pratique pédagogique (*ibid. *: §44)*
*Figure 6 – Les quatre modalités d'intégration pédagogique de jeux numériques (*ibid. *: 22)*
Figure 7 – Le modèle S.A.I. (Rabardel & Vérillon repris par Rabardel, 1995a : 53)
Figure 8 – Les phases de la recherche (protocole initial)
Figure 9 – Les étapes du terrain (protocole initial)
Figure 10 – Les étapes du terrain (protocole adapté)
Figure 11 – Les phases de la recherche (protocole adapté)
Figure 12 – Capture d'écran : analyse thématique avec le logiciel NVivo
Figure 13 – Capture d'écran : les 15 nœuds parents et un exemple de nœud parent et ses nœuds enfants
Figure 14 – Capture d'écran : à titre illustratif, les propriétés d'un nœud
Figure 15 – Capture d'écran : à titre illustratif, une ligne du codebook
Figure 16 – Nuage des individus sur le plan principal de l'ACM
Figure 17 – Arbre hiérarchique
Figure 18 – Capture d'écran de notre carnet de terrain sur OneNote
Figure 19 – Capture d'écran : les nœuds de l'axe "Introduction du jeu dans les pratiques d'enseignement"
Figure 20 – Capture d'écran : l'analyse d'un extrait décrivant des actions posées sur des jeux
Figure 21 – Nature des contenants des activités observées
Figure 22 – Aspect visuel des contenants des activités observées
Figure 23 – Types de matériels impliqués dans les activités analogiques
Figure 24 – Types d'outils impliqués dans les activités hybrides et numériques
Figure 25 – Lien entre les activités observées et des disciplines scolaires
Figure 26 – Nombre d'élèves impliqués dans les activités observées
Figure 27 – Mode de jeu des activités observées

Figure 28 – Tableau récapitulatif des huit types d'opérations effectués sur les jeux
Figure 29 – Premier enchainement récurrent de types d'opérations
Figure 30 – Deuxième enchainement récurrent de types d'opérations
Figure 31 – Troisième enchainement récurrent de types d'opérations
Figure 32 – Processus d'introduction de "Petit oiseau, peut-on traverser la forêt ?" (R9)
Figure 33 – Processus d'introduction du "jeu des fleurs" (R10)
Figure 34 – Processus d'introduction du "jeu de rôle" (O72)
Figure 35 – Processus d'introduction de "Combasumo" (R11)
Figure 36 – Processus d'introduction des jeux de plateau à construire (O24 à O28)
Figure 37 – Processus d'introduction du jeu de Noël (O37)
Figure 38 – Processus d'introduction des dames (O1)
Figure 39 – Ressenti à l'annonce d'une activité ludique (Q7)
Figure 40 – Sentiment vis-à-vis des outils numériques (Q14 - ligne 7)
Figure 41 – Comparaison de la fréquence du jeu en classe versus au domicile (Q15)
Figure 42 – Ressenti dans la situation "se tromper lors d'un jeu" (Q9)
Figure 43 – Ressenti dans la situation "perdre à un jeu" (Q12)
Figure 44 – Ressenti dans la situation "gagner à un jeu" (Q13)
Figure 45 – Priorités dans les jeux à plusieurs (Q5)
Figure 46 – Préoccupations dans les jeux à plusieurs (Q6)
Figure 47 – Sentiment "jouer seul(e)" versus à "jouer à plusieurs" (Q14 - lignes 1 et 2)
Figure 48 – Sentiment "corriger un pair" versus "être corrigé(e) par un pair" (Q14 - lignes 5 et 6)
Figure 49 – Comportement face à l'incompréhension des règles (Q8)
Figure 50 – Ressenti lors des activités ludiques (Q4)
Figure 51 – Réaction si le jeu est estimé "trop facile" (Q10)
Figure 52 – Réaction si le jeu est estimé "trop difficile" (Q11)
Figure 53 – Sentiment "jouer dans le silence" versus "jouer dans le bruit" (Q14 - lignes 3 et 4)
Figure 54 – Les dix briques de gameplay (ibid.)
*Figure 55 – Les effets potentiels du jeu sur les apprentissages et l'expérience ludique (*ibid.*: 27)*
Figure 56 – La matrice des compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010 : 46)

Liste des annexes

Annexe 1 – Rétro-planning mensuel du terrain (1 p.)

Annexe 2 – Récapitulatif trimestriel des collectes de données (1 p.)

Annexe 3 – Questionnaire destiné aux enseignants (21 p.)

Annexe 4 – Description des clusters par les variables (9 p.)

Annexe 5 – Questionnaire destiné aux élèves (8 p.)

Annexe 6 – Guide d'entretien pour les acteurs contextuels (1 p.)

Annexe 7 – Répertoire des activités observées (O1 - O73) (15 p.)

Annexe 8 – Répertoire des activités relatées (R1 - R11) (2 p.)

Annexe 1 – Rétro-planning mensuel du terrain

TERRAIN	2019				2020							
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A
Préparation avec les instituteurs participant												
Observation 1												
Observation 2												
Entretien 1 (instituteurs)												
Observation 3												
Focus groups (élèves)												
Entretien 2 (instituteurs)												
(Observation 4)												
Entretien 3 (instituteurs)												

Etape 1 : avant les vacances de Carnaval (du lundi 24 au vendredi 28 février 2020)

Etape 2 : avant les vacances de Pâques (du lundi 6 au vendredi 17 avril 2020)

Etape 3 : avant le début des grandes vacances (le 1er juillet 2020)

Légende : Si nécessaire

Annexe 2 – Récapitulatif trimestriel des collectes de données

COLLECTES DE DONNEES SUCCESSIVES	2018		2019				2020			
	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Collecte des données exploratoires										
Appel à instituteurs volontaires										
Prise de contact avec les instituteurs volontaires										
Entretiens avec les instituteurs volontaires										
Analyse des données (-> points d'attention pour la thèse)										
Collecte des données au niveau macro										
Conception du questionnaire d'enquête										
Pré-test du questionnaire d'enquête										
Passation du questionnaire d'enquête										
Analyse des données (-> profils de pratiques)										
Passage du niveau macro au niveau micro										
Présélection d'instituteurs										
Prise de contact avec les instituteurs présélectionnés										
Entretiens avec les instituteurs présélectionnés										
Sélection définitive des instituteurs										
Préparation du terrain avec les instituteurs participant										
Collecte des données au niveau micro										
Observations en classe										
Entretiens (instituteurs) ~~et focus groups (élèves)~~										
Conception d'un questionnaire pour les élèves										
Pré-test du questionnaire pour les élèves										
Passation du questionnaire aux élèves										
Pré-analyse des données (-> retour questionnaire + besoins instituteurs)										
Passage du niveau micro au niveau méso										
Recherche d'acteurs contextuels pertinents										
Prise de contact avec des acteurs contextuels										
Collecte des données au niveau méso										
Entretiens avec des acteurs contextuels										

Légende :

- Classes inaccessibles de mi-mars à fin juin 2020
- Sous-étapes pour palier l'impossibilité des focus groups avec les élèves
- Prolongation des entretiens avec les instituteurs jusqu'à fin août 2020
- Dépassement de l'échéance initiale du financement

Ce questionnaire est destiné aux enseignant.e.s qui exercent (ou ont exercé) au niveau primaire, durant l'année scolaire 2018-2019, sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (en Belgique). Il vise les instituteur.trice.s primaires de l'enseignement ordinaire, toutes années et tous réseaux d'enseignement confondus, en ce compris les pédagogies dites "alternatives" ou "actives" (Montessori, Decroly, Freinet, Steiner, …).

Plus spécifiquement, ce questionnaire s'adresse aux instituteur.trice.s primaires qui proposent à leurs élèves de jouer pendant leurs cours. C'est pourquoi il y est question d'"activité ludique", à savoir une activité durant laquelle un jeu (au sens large) est proposé et qui comprend éventuellement une phase préalable au jeu (mise en contexte, énonciation des règles, …) et une phase rétrospective au jeu (discussion, débriefing, …).

Je vous remercie d'avance pour le temps que vous consacrerez à remplir ce questionnaire (max. 15 minutes). Les résultats seront anonymisés et analysés dans le cadre de ma thèse de doctorat en Information et communication à l'Université catholique de Louvain.

Pour toute question ou demande d'information, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse mail suivante : charlotte.preat@uclouvain.be

Charlotte Préat

Partie A: Accès au questionnaire

A1. Enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) dans une (ou plusieurs) classe(s) de niveau primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

A2. Dans quel(s) type(s) d'enseignement exercez-vous (ou avez-vous exercé) principalement en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

- ☐ Enseignement ordinaire
- ☐ Enseignement spécialisé
- ☐ Autre

A3. **Dans quelle(s) province(s) et/ou région enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

- Brabant wallon ☐
- Hainaut ☐
- Liège ☐
- Luxembourg ☐
- Namur ☐
- Bruxelles-Capitale ☐
- Aucune de ces propositions ☐

A4. **Avez-vous proposé des activités ludiques pendant vos cours durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

- Oui ☐
- Non ☐

A5. **Pourquoi n'avez-vous pas proposé d'activités ludiques pendant vos cours durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

Partie B: Votre situation professionnelle en 2018-2019

B1. **Dans combien de classe(s) de niveau primaire enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

- Une classe uni-âge (horizontale) ☐
- Une classe pluri-âge (verticale) ☐
- Plusieurs classes ☐

B2. **En quelle année du primaire enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

- 1ère année ☐
- 2ème année ☐
- 3ème année ☐
- 4ème année ☐
- 5ème année ☐
- 6ème année ☐

B3. **En quelles années du primaire enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

- 1ère année ☐
- 2ème année ☐
- 3ème année ☐
- 4ème année ☐
- 5ème année ☐
- 6ème année ☐

B4. **Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant l'établissement scolaire dans lequel vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)**

de votre établissement scolaire | | | | | | | | | | |

B5. **Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant l'établissement scolaire dans lequel vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?Code postal**

de votre établissement scolaire | | | | | | | | | | |

B6. **Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant l'établissement scolaire dans lequel vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?Nom**

de votre établissement scolaire | | | | | | | | | | |

B7. **Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant l'établissement scolaire dans lequel vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?Éventuelle pédagogie alternative**

de votre établissement scolaire | | | | | | | | | | |

B8. **Dans combien d'établissement(s) scolaire(s) enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?**

B9.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 1

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B10.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 2

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B11.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 3

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B12.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 4

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B13.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 5

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B14.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 6

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B15.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 7

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B16.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 8

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B17.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 9

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B18.

Pouvez-vous compléter le tableau suivant avec les informations concernant le(s) établissement(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez (ou avez enseigné) en primaire durant l'année scolaire 2018-2019 ?

Etablissement 10

Réseau d'enseignement (libre, officiel, ...)	
Code postal	
Nom	
Éventuelle pédagogie alternative	

B19. Durant l'année scolaire 2018-2019, quelle(s) matière(s) scolaire(s) enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) en primaire ?

- ☐ Éducation à la philosophie et à la citoyenneté
- ☐ Éducation artistique
- ☐ Éducation par la technologie
- ☐ Éducation physique
- ☐ Éveil - Formation historique et géographique
- ☐ Éveil - Initiation scientifique
- ☐ Formation mathématique
- ☐ Français
- ☐ Français langue étrangère
- ☐ Langues modernes
- ☐ Religion ou morale
- ☐ Autre

Autre

Partie C: Le(s) type(s) d'activités ludiques que vous proposez durant vos cours

C1. Quel(s) type(s) d'activités ludiques proposez-vous (ou avez-vous proposé) pendant vos cours ?

- [ ] Des activités dirigées (c'est-à-dire que vous choisissez le jeu et donnez des consignes)
- [ ] Des activités libres (c'est-à-dire que les élèves choisissent le jeu et s'auto-gèrent)

Partie D: Vos activités dirigées (vous choisissez le(s) jeu(x) et donnez des consignes)

D1. A quelle fréquence proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques dirigées pendant vos cours ?

- [ ] Au moins une fois par jour
- [ ] Au moins une fois par semaine
- [ ] Au moins une fois par mois
- [ ] Moins d'une fois par mois

D2. Combien d'activités ludiques dirigées différentes avez-vous proposé pendant vos cours depuis le début de l'année scolaire 2018-2019 ?

- [ ] 1 à 5
- [ ] 6 à 10
- [ ] 11 à 15
- [ ] 16 ou +

D3. Où proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques dirigées pendant vos cours ?

- [ ] Dans une salle de classe
- [ ] Dans une salle de gymnastique
- [ ] Dans la cour de l'école
- [ ] Autre

Autre

D4. Pourquoi proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques dirigées pendant vos cours ?

- [ ] Ce sont des activités qui contribuent au processus d'apprentissage des matières scolaires.

Ce sont des activités de détente (si les élèves sont fatigués, nerveux etc.). ☐

Ce sont des activités d'attente (pour occuper les élèves ayant fini leur travail plus tôt, pour combler les minutes restantes avant la récréation etc.). ☐

Autre ☐

Autre

D5. Vous avez coché que ces actvités "contribuent au processus d'apprentissage des matières scolaires".

Dans le cadre de quelle(s) matière(s) scolaire(s) proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques dirigées ?

Éducation à la philosophie et à la citoyenneté ☐

Éducation artistique ☐

Éducation par la technologie ☐

Éducation physique ☐

Éveil - Formation historique et géographique ☐

Éveil - Initiation scientifique ☐

Formation mathématique ☐

Français ☐

Français langue étrangère ☐

Langues modernes ☐

Religion ou morale ☐

{Matieres_other.value} ☐

D6. Vous avez coché que ces actvités "contribuent au processus d'apprentissage des matières scolaires".

A quel(s) moment(s) du processus d'apprentissage proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques dirigées ?

Introduction, découverte d'une matière ☐

Entraînement, mise en pratique d'une matière ☐

Mémorisation, révision d'une matière ☐

Autre ☐

Autre

Partie E: Une de vos activités dirigées que vous jugez représentative

E1. Pouvez-vous décrire brièvement (max. 5 lignes) une activité ludique dirigée que vous avez proposée à vos élèves durant l'année scolaire 2018-2019 et que vous trouvez particulièrement représentative de vos pratiques avec le jeu ?

E2. A des élèves de quelle(s) année(s) avez-vous proposé cette activité ludique dirigée ?

- ☐ 1ère année
- ☐ 2ème année
- ☐ 3ème année
- ☐ 4ème année
- ☐ 5ème année
- ☐ 6ème année

E3. Combien de fois avez-vous proposé cette activité ludique dirigée depuis le début de l'année scolaire 2018-2019 ?

- ☐ Une seule fois
- ☐ 2 à 5 fois
- ☐ 6 à 10 fois
- ☐ Plus de 10 fois

E4. Quelle est la durée totale de cette activité ludique dirigée ?

- [ ] Moins de 10 minutes
- [ ] 10 à 30 minutes
- [ ] 31 à 50 minutes
- [ ] Plus de 50 minutes

E5. Quelle est la dynamique de cette activité ludique dirigée ?

- [ ] Interactions entre les élèves au sein du groupe classe entier
- [ ] Interactions entre les élèves au sein de sous-groupes ou ateliers (de min. 3 élèves)
- [ ] Interactions entre les élèves au sein de binômes ou pairs
- [ ] Individuelle
- [ ] Une combinaison de ces modalités

E6. Quel(s) type(s) de compétences cette activité ludique dirigée vise-t-elle à développer ? Cochez au maximum 3 réponses.

- [ ] Compétences disciplinaires (en français, histoire, mathématiques, etc.)
- [ ] Compétences intrapersonnelles (jeux visant à apprendre à se connaitre soi-même, ses émotions, ses forces et ses faiblesses, etc.)
- [ ] Compétences interpersonnelles (jeux visant à apprendre à connaitre l'autre, à collaborer, à coopérer, etc.)
- [ ] Compétences kinesthésiques (jeux axés sur les mouvements du corps, le mime, la manipulation, le toucher, etc.)
- [ ] Compétences visuo-spatiales (jeux axés sur la création, la description, l'orientation, la mémorisation, etc.)
- [ ] Compétences musicales (jeux développant la sensibilité au son, au chant ou aux instruments, le sens du rythme, etc.)
- [ ] Compétences naturalistes (jeux visant la connaissance de l'environnement, des phénomènes naturels, etc.)
- [ ] Autre(s)

E7. Vous avez coché "Compétences disciplinaires (en français, histoire, mathématiques, etc.)".

Dans le cadre de quelle(s) matière(s) scolaire(s) avez-vous proposé cette activité ludique dirigée ?

- [ ] Éducation à la philosophie et à la citoyenneté
- [ ] Éducation artistique
- [ ] Éducation par la technologie
- [ ] Éducation physique
- [ ] Éveil - Formation historique et géographique
- [ ] Éveil - Initiation scientifique
- [ ] Formation mathématique

Français ☐

Français langue étrangère ☐

Langues modernes ☐

Religion ou morale ☐

{Matieres_other.value} ☐

E8. Vous avez coché "Autre(s)", pouvez-vous préciser :

Partie F: Vos activités libres (les élèves choisissent le(s) jeu(x) et s'auto-gèrent)

F1. A quelle fréquence proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques libres pendant vos cours ?

Au moins une fois par jour ☐

Au moins une fois par semaine ☐

Au moins une fois par mois ☐

Moins d'une fois par mois ☐

F2. Où proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques libres pendant vos cours ?

Dans une salle de classe ☐

Dans une salle de gymnastique ☐

Dans la cour de l'école ☐

Autre ☐

Autre

F3. Pourquoi proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques libres pendant vos cours ?

Ce sont des activités qui contribuent au processus d'apprentissage des matières scolaires. ☐

Ce sont des activités de détente (si les élèves sont fatigués, nerveux etc.). ☐

Ce sont des activités d'attente (pour occuper les élèves ayant fini leur travail plus tôt, pour combler les minutes restantes avant la récréation etc.). ☐

Autre ☐

Autre

F4. Vous avez coché que ces actvités "contribuent au processus d'apprentissage des matières scolaires".

Dans le cadre de quelle(s) matière(s) scolaire(s) proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques libres ?

Éducation à la philosophie et à la citoyenneté ☐

Éducation artistique ☐

Éducation par la technologie ☐

Éducation physique ☐

Éveil - Formation historique et géographique ☐

Éveil - Initiation scientifique ☐

Formation mathématique ☐

Français ☐

Français langue étrangère ☐

Langues modernes ☐

Religion ou morale ☐

{Matieres_other.value} ☐

F5. Vous avez coché que ces actvités "contribuent au processus d'apprentissage des matières scolaires".

A quel(s) moment(s) du processus d'apprentissage proposez-vous (ou avez-vous proposé) des activités ludiques libres ?

Introduction, découverte d'une matière ☐

Entraînement, mise en pratique d'une matière ☐

Mémorisation, révision d'une matière ☐

Autre ☐

Autre

Partie G: Le(s) type(s) de jeux que vous proposez durant vos activités dirigées et libres

G1. Proposez-vous (ou avez-vous proposé) le(s) même(s) type(s) de jeux durant les activités dirigées et libres ?

Oui ☐

Non ☐

G2. Quel(s) type(s) de jeux proposez-vous (ou avez-vous proposés) durant les activités dirigées et libres ?

Des jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) ☐

Des jeux numériques (ou vidéo) ☐

Des jeux verbaux (sans aucun support) ☐

Des jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.) ☐

G3. Quel(s) type(s) de jeux proposez-vous (ou avez-vous proposés) durant les activités dirigées ?

Des jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) ☐

Des jeux numériques (ou vidéo) ☐

Des jeux verbaux (sans aucun support) ☐

Des jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.) ☐

G4. Quel(s) type(s) de jeux proposez-vous (ou avez-vous proposés) durant les activités libres ?

Des jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) ☐

Des jeux numériques (ou vidéo) ☐

Des jeux verbaux (sans aucun support) ☐

Des jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.) ☐

Partie H: Le(s) type(s) de jeux que vous proposez durant vos activités dirigées

H1. Quel(s) type(s) de jeux proposez-vous (ou avez-vous proposés) durant les activités dirigées ?

- [ ] Des jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.)
- [ ] Des jeux numériques (ou vidéo)
- [ ] Des jeux verbaux (sans aucun support)
- [ ] Des jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.)

Partie I: Le(s) type(s) de jeux que vous proposez durant vos activités libres

I1. Quel(s) type(s) de jeux proposez-vous (ou avez-vous proposés) durant les activités libres ?

- [ ] Des jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.)
- [ ] Des jeux numériques (ou vidéo)
- [ ] Des jeux verbaux (sans aucun support)
- [ ] Des jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.)

Partie J: Les jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) que vous proposez

J1. D'où proviennent les jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) que vous mobilisez (ou avez mobilisés) pendant vos activités ludiques ?

- [ ] Vous les avez reçus de votre établissement scolaire ou achetés par son intermédiaire
- [ ] Vous les avez empruntés en ludothèque
- [ ] Vous les avez reçus d'une asbl ou empruntés auprès de celle-ci
- [ ] Ce sont des jeux qui vous appartiennent (à vous, à vos enfants, etc.)
- [ ] Ce sont des jeux qui appartiennent à vos élèves
- [ ] Ce sont des jeux que vous avez adaptés ou créés (vous-même ou avec vos élèves)
- [ ] Autre

Autre

J2. **Pouvez-vous citer les 3 derniers jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) que vous avez proposés à vos élèves ?**

J3. **Pouvez-vous citer les 3 derniers jeux non numériques (jeux de cartes, de plateau, de dominos, etc.) que vous avez adaptés ou dont vous vous êtes inspiré.e.s (seul.e ou avec vos élèves) pour créer vos propres jeux ?**

Partie K: Les jeux numériques (ou vidéo) que vous proposez

K1. **D'où proviennent les jeux numériques (ou vidéo) que vous mobilisez (ou avez mobilisés) pendant vos activités ludiques ?**

- [ ] Vous les avez reçus de votre établissement scolaire ou achetés par son intermédiaire
- [ ] Vous les avez empruntés en ludothèque
- [ ] Vous les avez reçus d'une asbl ou empruntés auprès de celle-ci
- [ ] Ce sont des jeux qui vous appartiennent (à vous, à vos enfants, etc.)
- [ ] Ce sont des jeux qui appartiennent à vos élèves
- [ ] Ce sont des jeux que vous avez adaptés ou créés (vous-même ou avec vos élèves)
- [ ] Autre

Autre

K2. **Pouvez-vous citer les 3 derniers jeux numériques (ou vidéo) que vous avez proposés à vos élèves ?**

K3. **Pouvez-vous citer les 3 derniers jeux numériques (ou vidéo) que vous avez adaptés ou dont vous vous êtes inpiré.e.s (seul.e ou avec vos élèves) pour créer vos propres jeux ?**

K4. **Pouvez-vous citer les 3 derniers programmes ou logiciels que vous avez utilisés (seul.e ou avec vos élèves) pour créer vos propres jeux numériques (ou vidéo) ?**

K5.

Quel(s) équipement(s) utilisez-vous (ou avez-vous utilisés) pour proposer des jeux numériques (ou vidéo) à vos élèves ? Complétez le tableau suivant en cochant le(s) équipement(s) que vous utilisez, selon à qui il(s) appartien(nen)t.

A l'établissement

- Ordinateur(s) fixe(s) ☐
- Ordinateur(s) portable(s) ☐
- Tablette(s) tactile(s) ☐
- Smartphone(s) ☐
- Console(s) de jeux vidéo ☐
- Vidéoprojecteur ☐
- Tableau blanc interactif ☐
- Autre(s) équipement(s) ☐
- Aucun équipement ☐

K6.

Quel(s) équipement(s) utilisez-vous (ou avez-vous utilisés) pour proposer des jeux numériques (ou vidéo) à vos élèves ? Complétez le tableau suivant en cochant le(s) équipement(s) que vous utilisez, selon à qui il(s) appartien(nen)t.

A vous-même

- ☐ Ordinateur(s) fixe(s)
- ☐ Ordinateur(s) portable(s)
- ☐ Tablette(s) tactile(s)
- ☐ Smartphone(s)
- ☐ Console(s) de jeux vidéo
- ☐ Vidéoprojecteur
- ☐ Tableau blanc interactif
- ☐ Autre(s) équipement(s)
- ☐ Aucun équipement

K7.

Quel(s) équipement(s) utilisez-vous (ou avez-vous utilisés) pour proposer des jeux numériques (ou vidéo) à vos élèves ? Complétez le tableau suivant en cochant le(s) équipement(s) que vous utilisez, selon à qui il(s) appartien(nen)t.

Aux élèves

- ☐ Ordinateur(s) fixe(s)
- ☐ Ordinateur(s) portable(s)
- ☐ Tablette(s) tactile(s)
- ☐ Smartphone(s)
- ☐ Console(s) de jeux vidéo
- ☐ Vidéoprojecteur
- ☐ Tableau blanc interactif
- ☐ Autre(s) équipement(s)
- ☐ Aucun équipement

K8. **Vous avez coché au moins un "Autre(s) équipement(s)", pouvez-vous préciser :**

Partie L: Les jeux verbaux (sans aucun support) que vous proposez

L1. **Pouvez-vous citer les 3 derniers jeux verbaux (sans aucun support) que vous avez proposés à vos élèves ?**

Partie M: Les jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.) que vous proposez

M1. **Pouvez-vous citer les 3 derniers jeux sportifs (jeux de balle, courses, parcours d'obstacles, etc.) que vous avez proposés à vos élèves ?**

Partie N: A propos de vous

N1. **A quel genre appartenez-vous ?**

- Féminin ☐
- Masculin ☐
- Je ne souhaite pas répondre ☐

N2. **Quel est votre âge ?**

N3. **De quel(s) diplôme(s) êtes-vous titulaire ?**

- Secondaire supérieur ☐
- Bachelier instituteur préscolaire ☐
- Bachelier instituteur primaire ☐

Bachelier avec une Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) ☐

Master en sciences de l'éducation ☐

Master avec une Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) ☐

Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP) ☐

Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) ☐

Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Religieux (CAER) ☐

Autre ☐

Autre

N4. Depuis combien d'année(s) enseignez-vous en primaire ?

N5. Depuis combien d'année(s) proposez-vous des activités ludiques pendant vos cours en primaire ?

Partie O: Vous recontacter suite à ce questionnaire

O1. Accepteriez-vous d'être recontacté.e par la chercheuse dans le cadre de la suite de sa thèse ?

Oui ☐

Non ☐

O2. Qu'accepteriez-vous ?

Que la chercheuse vous interviewe à propos des activités ludiques que vous proposez à vos élèves ☐

Que la chercheuse réalise des observations des activités ludiques que vous proposez à vos élèves ☐

O3. Comment la chercheuse pourrait-elle vous recontacter ?

Via une adresse mail ☐

Via un numéro de gsm ☐

O4. Via quelle adresse mail la chercheuse pourrait-elle vous recontacter ?

O5. **Via quel numéro de gsm la chercheuse pourrait-elle vous recontacter ?**

Partie P: Votre situation professionnelle en 2019-2020

P1. **Votre situation professionnelle est-elle susceptible de changer pour l'année scolaire 2019-2020 ?**

Oui ☐

Non ☐

P2. **Si oui, pouvez-vous préciser la nature de ce changement :**

Partie Q: Éventuel commentaire additionnel

Q1. **Souhaitez-vous laisser un commentaire à la chercheuse ?**

Un grand merci pour le temps que vous avez consacré à remplir ce questionnaire, qui constitue une précieuse contribution à la recherche !

Si vous connaissez des instituteurs primaires qui pourraient également y répondre, n'hésitez pas à leur en faire part.

Charlotte Préat (charlotte.preat@uclouvain.be)

Annexe 4 – Description des clusters par les variables

Cluster 1

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
~~Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Non~~[1]	~~89.655172~~	~~100.000000~~	~~43.939394~~	~~2.208810e-15~~	~~7.929021~~
~~Libresfreq=Libresfreq_Non~~	~~89.655172~~	~~100.000000~~	~~43.939394~~	~~2.208810e-15~~	~~7.929021~~
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Non[2]	89.655172	100.000000	43.939394	2.208810e-15	7.929021
Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Oui	88.888889	92.307692	40.909091	1.326772e-12	7.091488
~~Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Non~~	~~72.222222~~	~~100.000000~~	~~54.545455~~	~~1.536537e-10~~	~~6.401703~~
~~DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Non~~	~~72.222222~~	~~100.000000~~	~~54.545455~~	~~1.536537e-10~~	~~6.401703~~
~~Libresfin_detente=Libresfin_detente_Non~~	~~65.000000~~	~~100.000000~~	~~60.606061~~	~~1.402838e-08~~	~~5.673042~~
~~Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Non~~	~~54.166667~~	~~100.000000~~	~~72.727273~~	~~1.655439e-05~~	~~4.306919~~
~~Libresmoments_revision=Libresmoments_revision_Non~~	~~53.061224~~	~~100.000000~~	~~74.242424~~	~~3.526804e-05~~	~~4.136476~~
~~Libresmoments_entrainement=Libresmoments_entrainement_Non~~	~~53.061224~~	~~100.000000~~	~~74.242424~~	~~3.526804e-05~~	~~4.136476~~
~~Libresfin_attente=Libresfin_attente_Non~~	~~52.000000~~	~~100.000000~~	~~75.757576~~	~~7.347508e-05~~	~~3.964743~~
Dirigeesmoments_revision=Dirigeesmoments_revision_Non	81.250000	50.000000	24.242424	1.384730e-04	3.810880
~~Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Non~~	~~50.980392~~	~~100.000000~~	~~77.272727~~	~~1.498892e-04~~	~~3.791253~~
Dirigeesfin_attente=Dirigeesfin_attente_Non	54.545455	92.307692	66.666667	2.846233e-04	3.628907
Dirigeesmatieres_math=Dirigeesmatieres_math_Non	84.615385	42.307692	19.696970	3.335058e-04	3.587780
~~Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Non~~	~~49.056604~~	~~100.000000~~	~~80.303030~~	~~5.884538e-04~~	~~3.436881~~
Dirigeesfin_detente=Dirigeesfin_detente_Non	58.823529	76.923077	51.515152	1.014066e-03	3.286595
Anneesens_5=Anneesens_5_1	72.222222	50.000000	27.272727	1.280505e-03	3.220314
NNprovjeux_enseignant=NNprovjeux_enseignant_Non	62.962963	65.384615	40.909091	1.474306e-03	3.179694
~~Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Non~~	~~47.272727~~	~~100.000000~~	~~83.333333~~	~~2.152349e-03~~	~~3.068363~~
~~Diretlibtypesjeux2_SS=Diretlibtypesjeux2_SS_Non~~	~~47.272727~~	~~100.000000~~	~~83.333333~~	~~2.152349e-03~~	~~3.068363~~
Matieres_art=Matieres_art_0	60.000000	69.230769	45.454545	2.211160e-03	3.060299
Matieres_math=Matieres_math_0	81.818182	34.615385	16.666667	2.679067e-03	3.002347
Dirigeestypesjeuxbis_SS=Dirigeestypesjeuxbis_SS_Oui	76.923077	38.461538	19.696970	3.194608e-03	2.948364
Classes=Plusieurs classes	70.588235	46.153846	25.757576	3.362233e-03	2.932520
Dirigeesmatieres_fr=Dirigeesmatieres_fr_Non	63.636364	53.846154	33.333333	5.906124e-03	2.752948
Anneesens_6=Anneesens_6_1	65.000000	50.000000	30.303030	6.867656e-03	2.703194
~~Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip_enseignant_ordiportable_Non~~	~~45.614035~~	~~100.000000~~	~~86.363636~~	~~7.387419e-03~~	~~2.678856~~
~~Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Non~~	~~45.614035~~	~~100.000000~~	~~86.363636~~	~~7.387419e-03~~	~~2.678856~~
Acces3_Hainaut=Acces3_Hainaut_1	75.000000	34.615385	18.181818	8.083535e-03	2.648561

[1] Les modalités des variables barrées n'ont pas été prises en compte lors de notre analyse : elles renvoient à des parties de l'enquête que les répondants n'ont pas complétées, car leurs réponses précédentes indiquaient qu'elles n'étaient pas pertinentes pour eux.

[2] Les modalités des variables grisées sont intéressantes pour caractériser les individus. Ce sont sur elles que nous nous sommes appuyée pour effectuer les descriptions des différents clusters.

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Matieres_relmo=Matieres_relmo_0	48.000000	92.307692	75.757576	1.140921e-02	2.529909
~~Libresmoments_intro=Libresmoments_intro_Non~~	~~44.827586~~	~~100.000000~~	~~87.878788~~	~~1.338970e-02~~	~~2.473233~~
Anneesens_4=Anneesens_4_1	66.666667	38.461538	22.727273	1.906045e-02	2.344347
NNprovjeux_crees=NNprovjeux_crees_Non	72.727273	30.769231	16.666667	1.931878e-02	2.339322
Dirigeesmatieres_histgeo=Dirigeesmatieres_histgeo_Non	47.058824	92.307692	77.272727	1.936901e-02	2.338352
Anneesens_3=Anneesens_3_1	69.230769	34.615385	19.696970	1.972522e-02	2.331534
Dirigeestypesjeuxbis_JS=Dirigeestypesjeuxbis_JS_Oui	100.000000	15.384615	6.060606	2.074315e-02	2.312627
Dirigeesfreq=Dirigeesfreq_Moins d'une fois par mois	100.000000	15.384615	6.060606	2.074315e-02	2.312627
Matieres_techno=Matieres_techno_0	47.916667	88.461538	72.727273	2.194212e-02	2.291368
~~Ntypesequip_etab_tablette=Ntypesequip_etab_tablette_Non~~	~~44.067797~~	~~100.000000~~	~~89.393939~~	~~2.393915e-02~~	~~2.258104~~
~~Nprovjeux_etablissement=Nprovjeux_etablissement_Non~~	~~44.067797~~	~~100.000000~~	~~89.393939~~	~~2.393915e-02~~	~~2.258104~~
~~Librestypesjeuxtris_NN=Librestypesjeuxtris_NN_Non~~	~~44.067797~~	~~100.000000~~	~~89.393939~~	~~2.393915e-02~~	~~2.258104~~
~~Dirigeestypesjeux_NN=Dirigeestypesjeux_NN_Non~~	~~44.067797~~	~~100.000000~~	~~89.393939~~	~~2.393915e-02~~	~~2.258104~~
~~Diretlibtypesjeux2_N=Diretlibtypesjeux2_N_Non~~	~~44.067797~~	~~100.000000~~	~~89.393939~~	~~2.393915e-02~~	~~2.258104~~
~~Libresmatieres_histgeo=Libresmatieres_histgeo_Non~~	~~44.067797~~	~~100.000000~~	~~89.393939~~	~~2.393915e-02~~	~~2.258104~~
Anneeens=Anneeens_0	55.172414	61.538462	43.939394	2.398956e-02	2.257296
Dirigeesmatieres_sc=Dirigeesmatieres_sc_Non	46.153846	92.307692	78.787879	3.213735e-02	2.142698
Matieres_fr=Matieres_fr_0	64.285714	34.615385	21.212121	4.127754e-02	2.040731
~~Libresmatieres_art=Libresmatieres_art_Non~~	~~43.333333~~	~~100.000000~~	~~90.909091~~	~~4.224557e-02~~	~~2.031093~~
Matieres_histgeo=Matieres_histgeo_0	56.521739	50.000000	34.848485	4.450290e-02	2.009323
Matieres_histgeo=Matieres_histgeo_1	30.232558	50.000000	65.151515	4.450290e-02	-2.009323
~~Libresmatieres_art=Libresmatieres_art_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~9.090909~~	~~4.224557e-02~~	~~-2.031093~~
Matieres_fr=Matieres_fr_1	32.692308	65.384615	78.787879	4.127754e-02	-2.040731
Dirigeesmatieres_sc=Dirigeesmatieres_sc_Oui	14.285714	7.692308	21.212121	3.213735e-02	-2.142698
Dirigeesfreq=Dirigeesfreq_Au moins une fois par jour	9.090909	3.846154	16.666667	2.482376e-02	-2.244134
Classes=Une classe uni-âge (horizontale)	27.027027	38.461538	56.060606	2.398956e-02	-2.257296
Anneeens=Anneeens_6ème année	0.000000	0.000000	10.606061	2.393915e-02	-2.258104
~~Ntypesequip_etab_tablette=Ntypesequip_etab_tablette_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~10.606061~~	~~2.393915e-02~~	~~-2.258104~~
~~Nprovjeux_etablissement=Nprovjeux_etablissement_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~10.606061~~	~~2.393915e-02~~	~~-2.258104~~
~~Librestypesjeuxtris_NN=Librestypesjeuxtris_NN_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~10.606061~~	~~2.393915e-02~~	~~-2.258104~~
~~Dirigeestypesjeux_NN=Dirigeestypesjeux_NN_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~10.606061~~	~~2.393915e-02~~	~~-2.258104~~
~~Diretlibtypesjeux2_N=Diretlibtypesjeux2_N_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~10.606061~~	~~2.393915e-02~~	~~-2.258104~~
~~Libresmatieres_histgeo=Libresmatieres_histgeo_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~10.606061~~	~~2.393915e-02~~	~~-2.258104~~
Matieres_techno=Matieres_techno_1	16.666667	11.538462	27.272727	2.194212e-02	-2.291368
Dirigeestypesjeuxbis_JS=Dirigeestypesjeuxbis_JS_Non	35.483871	84.615385	93.939394	2.074315e-02	-2.312627
Anneesens_3=Anneesens_3_0	32.075472	65.384615	80.303030	1.972522e-02	-2.331534
Dirigeesmatieres_histgeo=Dirigeesmatieres_histgeo_Oui	13.333333	7.692308	22.727273	1.936901e-02	-2.338352
NNprovjeux_crees=NNprovjeux_crees_Oui	32.727273	69.230769	83.333333	1.931878e-02	-2.339322

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Anneesens_4=Anneesens_4_0	31.372549	61.538462	77.272727	1.906045e-02	-2.344347
~~Libresmoments_intro=Libresmoments_intro_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~12.121212~~	~~1.338970e-02~~	~~-2.473233~~
Matieres_relmo=Matieres_relmo_1	12.500000	7.692308	24.242424	1.140921e-02	-2.529909
Acces3_Hainaut=Acces3_Hainaut_0	31.481481	65.384615	81.818182	8.083535e-03	-2.648561
~~Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip_enseignant_ordiportable_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~13.636364~~	~~7.387419e-03~~	~~-2.678856~~
~~Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~13.636364~~	~~7.387419e-03~~	~~-2.678856~~
~~Libresfreq=Libresfreq_Au moins une fois par mois~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~13.636364~~	~~7.387419e-03~~	~~-2.678856~~
Anneesens_6=Anneesens_6_0	28.260870	50.000000	69.696970	6.867656e-03	-2.703194
Dirigeesmatieres_fr=Dirigeesmatieres_fr_Oui	27.272727	46.153846	66.666667	5.906124e-03	-2.752948
~~Libresfreq=Libresfreq_Au moins une fois par jour~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~15.151515~~	~~4.017719e-03~~	~~-2.876767~~
Dirigeestypesjeuxbis_SS=Dirigeestypesjeuxbis_SS_Non	30.188679	61.538462	80.303030	3.194608e-03	-2.948364
Matieres_math=Matieres_math_1	30.909091	65.384615	83.333333	2.679067e-03	-3.002347
Matieres_art=Matieres_art_1	22.222222	30.769231	54.545455	2.211160e-03	-3.060299
~~Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~16.666667~~	~~2.152349e-03~~	~~-3.068363~~
~~Diretlibtypesjeux2_SS=Diretlibtypesjeux2_SS_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~16.666667~~	~~2.152349e-03~~	~~-3.068363~~
NNprovjeux_enseignant=NNprovjeux_enseignant_Oui	23.076923	34.615385	59.090909	1.474306e-03	-3.179694
Anneesens_5=Anneesens_5_0	27.083333	50.000000	72.727273	1.280505e-03	-3.220314
Dirigeesfin_detente=Dirigeesfin_detente_Oui	18.750000	23.076923	48.484848	1.014066e-03	-3.286595
~~Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~19.696970~~	~~5.884538e-04~~	~~-3.436881~~
Dirigeesmatieres_math=Dirigeesmatieres_math_Oui	28.301887	57.692308	80.303030	3.335058e-04	-3.587780
Dirigeesfin_attente=Dirigeesfin_attente_Oui	9.090909	7.692308	33.333333	2.846233e-04	-3.628907
~~Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~22.727273~~	~~1.498892e-04~~	~~-3.791253~~
Dirigeesmoments_revision=Dirigeesmoments_revision_Oui	26.000000	50.000000	75.757576	1.384730e-04	-3.810880
~~Libresfin_attente=Libresfin_attente_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~24.242424~~	~~7.347508e-05~~	~~-3.964743~~
~~Libresfreq=Libresfreq_Au moins une fois par semaine~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~24.242424~~	~~7.347508e-05~~	~~-3.964743~~
~~Libresmoments_revision=Libresmoments_revision_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~25.757576~~	~~3.526804e-05~~	~~-4.136476~~
~~Libresmoments_entrainement=Libresmoments_entrainement_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~25.757576~~	~~3.526804e-05~~	~~-4.136476~~
~~Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~27.272727~~	~~1.655439e-05~~	~~-4.306919~~
~~Libresfin_detente=Libresfin_detente_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~39.393939~~	~~1.402838e-08~~	~~-5.673042~~
~~Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~45.454545~~	~~1.536537e-10~~	~~-6.401703~~
~~DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~45.454545~~	~~1.536537e-10~~	~~-6.401703~~
Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Non	5.128205	7.692308	59.090909	1.326772e-12	-7.091488
~~Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.000000~~	~~56.060606~~	~~2.208810e-15~~	~~-7.929021~~
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Oui	0.000000	0.000000	56.060606	2.208810e-15	-7.929021

Cluster 2

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Dirigeestypesjeuxbis_N=Dirigeestypesjeuxbis_N_Oui	100.000000	100.00000	4.545455	2.185315e-05	4.245064
Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip _enseignant_ordiportable_Oui	33.333333	100.00000	13.636364	1.835664e-03	3.115607
Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Oui	27.272727	100.00000	16.666667	3.605769e-03	2.910737
Dirigeestypesjeuxbis_SS=Dirigeestypesjeuxbis_SS_Oui	23.076923	100.00000	19.696970	6.250000e-03	2.734369
Ntypesequip_etab_tablette=Ntypesequip_etab_tablette_Oui	28.571429	66.66667	10.606061	2.860577e-02	2.188877
Ntypesequip_etab_aucun=Ntypesequip_etab_aucun_Oui	100.000000	33.33333	1.515152	4.545455e-02	2.000424
Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Oui	22.222222	66.66667	13.636364	4.851399e-02	1.972838
Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Non	1.754386	33.33333	86.363636	4.851399e-02	-1.972838
Ntypesequip_etab_aucun=Ntypesequip_etab_aucun_Non	3.076923	66.66667	98.484848	4.545455e-02	-2.000424
Ntypesequip_etab_tablette=Ntypesequip_etab_tablette_Non	1.694915	33.33333	89.393939	2.860577e-02	-2.188877
Dirigeestypesjeuxbis_SS=Dirigeestypesjeuxbis_SS_Non	0.000000	0.00000	80.303030	6.250000e-03	-2.734369
Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Non	0.000000	0.00000	83.333333	3.605769e-03	-2.910737
Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip _enseignant_ordiportable_Non	0.000000	0.00000	86.363636	1.835664e-03	-3.115607
Dirigeestypesjeuxbis_N=Dirigeestypesjeuxbis_N_Non	0.000000	0.00000	95.454545	2.185315e-05	-4.245064

Cluster 3

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Oui	54.054054	100	56.06061	3.911685e-07	5.073206
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Oui	54.054054	100	56.06061	3.911685e-07	5.073206
~~Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Non~~	~~51.282051~~	~~100~~	~~59.09091~~	~~1.695063e-06~~	~~4.786747~~
Libresfin_detente=Libresfin_detente_Oui	61.538462	80	39.39394	1.351832e-05	4.351542
Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Oui	53.333333	80	45.45455	2.555083e-04	3.656675
DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Oui	53.333333	80	45.45455	2.555083e-04	3.656675
Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Non	39.215686	100	77.27273	1.906860e-03	3.104368
Diretlibtypesjeux2_SS=Diretlibtypesjeux2_SS_Oui	72.727273	40	16.66667	2.120167e-03	3.072862
Anneeens=Anneeens_6ème année	85.714286	30	10.60606	2.488478e-03	3.024739
Libresfreq=Libresfreq_Au moins une fois par mois	77.777778	35	13.63636	2.489816e-03	3.024576
Matieres_relmo=Matieres_relmo_1	62.500000	50	24.24242	2.612268e-03	3.010024
~~Dirigeestypesjeuxbis_SS=Dirigeestypesjeuxbis_SS_Non~~	~~37.735849~~	~~100~~	~~80.30303~~	~~4.976615e-03~~	~~2.808544~~
Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Non	37.735849	100	80.30303	4.976615e-03	2.808544
Anneesens_5=Anneesens_5_0	39.583333	95	72.72727	5.932555e-03	2.751486
~~Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Non~~	~~36.363636~~	~~100~~	~~83.33333~~	~~1.242063e-02~~	~~2.499963~~
Matieres_philo=Matieres_philo_1	48.000000	60	37.87879	1.908766e-02	2.343815
NNprovjeux_enseignant=NNprovjeux_enseignant_Oui	41.025641	80	59.09091	2.478881e-02	2.244678

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Dirigeesfin_detente=Dirigeesfin_detente_Oui	43.750000	70	48.48485	2.488719e-02	2.243149
~~Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip_enseignant_ordiportable_Non~~	~~35.087719~~	~~100~~	~~86.36364~~	~~2.976475e-02~~	~~2.173207~~
~~Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Non~~	~~35.087719~~	~~100~~	~~86.36364~~	~~2.976475e-02~~	~~2.173207~~
Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Non	37.500000	90	72.72727	3.854741e-02	2.068986
Dirigeesmatieres_math=Dirigeesmatieres_math_Oui	35.849057	95	80.30303	4.800970e-02	1.977283
Dirigeesmatieres_math=Dirigeesmatieres_math_Non	7.692308	5	19.69697	4.800970e-02	-1.977283
Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Oui	11.111111	10	27.27273	3.854741e-02	-2.068986
~~Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip_enseignant_ordiportable_Oui~~	~~0.000000~~	~~0~~	~~13.63636~~	~~2.976475e-02~~	~~-2.173207~~
~~Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Oui~~	~~0.000000~~	~~0~~	~~13.63636~~	~~2.976475e-02~~	~~-2.173207~~
Dirigeesfin_detente=Dirigeesfin_detente_Non	17.647059	30	51.51515	2.488719e-02	-2.243149
NNprovjeux_enseignant=NNprovjeux_enseignant_Non	14.814815	20	40.90909	2.478881e-02	-2.244678
Matieres_philo=Matieres_philo_0	19.512195	40	62.12121	1.908766e-02	-2.343815
~~Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Oui~~	~~0.000000~~	~~0~~	~~16.66667~~	~~1.242063e-02~~	~~-2.499963~~
Anneesens_5=Anneesens_5_1	5.555556	5	27.27273	5.932555e-03	-2.751486
~~Dirigeestypesjeuxbis_SS=Dirigeestypesjeuxbis_SS_Oui~~	~~0.000000~~	~~0~~	~~19.69697~~	~~4.976615e-03~~	~~-2.808544~~
Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Oui	0.000000	0	19.69697	4.976615e-03	-2.808544
Matieres_relmo=Matieres_relmo_0	20.000000	50	75.75758	2.612268e-03	-3.010024
Diretlibtypesjeux2_SS=Diretlibtypesjeux2_SS_Non	21.818182	60	83.33333	2.120167e-03	-3.072862
Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Oui	0.000000	0	22.72727	1.906860e-03	-3.104368
Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Non	11.111111	20	54.54545	2.555083e-04	-3.656675
DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Non	11.111111	20	54.54545	2.555083e-04	-3.656675
Libresfin_detente=Libresfin_detente_Non	10.000000	20	60.60606	1.351832e-05	-4.351542
~~Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Oui~~	~~0.000000~~	~~0~~	~~40.90909~~	~~1.695063e-06~~	~~-4.786747~~
Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Non	0.000000	0	43.93939	3.911685e-07	-5.073206
Libresfreq=Libresfreq_Non	0.000000	0	43.93939	3.911685e-07	-5.073206
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Non	0.000000	0	43.93939	3.911685e-07	-5.073206

Cluster 4

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Dirigeestypesjeux_N=Dirigeestypesjeux_N_Oui	100.00000	100	1.515152	0.01515152	2.428737
Librestypesjeuxtris_JS=Librestypesjeuxtris_JS_Oui	50.00000	100	3.030303	0.03030303	2.166107
Libreslieux_cour=Libreslieux_cour_Oui	50.00000	100	3.030303	0.03030303	2.166107
Matieres_phy=Matieres_phy_1	33.33333	100	4.545455	0.04545455	2.000424
Librestypesjeuxtris_SS=Librestypesjeuxtris_SS_Oui	33.33333	100	4.545455	0.04545455	2.000424
Librestypesjeuxtris_N=Librestypesjeuxtris_N_Oui	33.33333	100	4.545455	0.04545455	2.000424
Matieres_phy=Matieres_phy_0	0.00000	0	95.454545	0.04545455	-2.000424

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Librestypesjeuxtris_SS=Librestypesjeuxtris_SS_Non	0.00000	0	95.454545	0.04545455	-2.000424
Librestypesjeuxtris_N=Librestypesjeuxtris_N_Non	0.00000	0	95.454545	0.04545455	-2.000424
Librestypesjeuxtris_JS=Librestypesjeuxtris_JS_Non	0.00000	0	96.969697	0.03030303	-2.166107
Libreslieux_cour=Libreslieux_cour_Non	0.00000	0	96.969697	0.03030303	-2.166107
Dirigeestypesjeux_N=Dirigeestypesjeux_N_Non	0.00000	0	98.484848	0.01515152	-2.428737

Cluster 5

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Oui	60.000000	100.00000	22.727273	1.352186e-07	5.271628
Libresmoments_revision=Libresmoments_revision_Oui	52.941176	100.00000	25.757576	6.567762e-07	4.973727
Libresmoments_entrainement=Libresmoments_entrainement_Oui	52.941176	100.00000	25.757576	6.567762e-07	4.973727
Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Oui	50.000000	100.00000	27.272727	1.313552e-06	4.837692
Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Oui	61.538462	88.88889	19.696970	1.881471e-06	4.765756
Libresmatieres_histgeo=Libresmatieres_histgeo_Oui	85.714286	66.66667	10.606061	6.240454e-06	4.518074
Libresmatieres_sc=Libresmatieres_sc_Oui	100.000000	55.55556	7.575758	1.409880e-05	4.342317
Libresmoments_intro=Libresmoments_intro_Oui	62.500000	55.55556	12.121212	6.892940e-04	3.393802
Dirigeesmatieres_sc=Dirigeesmatieres_sc_Oui	42.857143	66.66667	21.212121	2.047442e-03	3.083263
Libresmatieres_art=Libresmatieres_art_Oui	66.666667	44.44444	9.090909	2.373222e-03	3.039054
Libresfreq=Libresfreq_Au moins une fois par jour	50.000000	55.55556	15.151515	2.825249e-03	2.986138
Dirigeesmatieres_histgeo=Dirigeesmatieres_histgeo_Oui	40.000000	66.66667	22.727273	3.277255e-03	2.940460
Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Oui	24.324324	100.00000	56.060606	3.360976e-03	2.932636
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Oui	24.324324	100.00000	56.060606	3.360976e-03	2.932636
~~Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Non~~	~~23.076923~~	~~100.00000~~	~~59.090909~~	~~5.725249e-03~~	~~2.763116~~
Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Oui	26.666667	88.88889	45.454545	6.465628e-03	2.723183
DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Oui	26.666667	88.88889	45.454545	6.465628e-03	2.723183
Dirigeesdiv=16 ou +	33.333333	66.66667	27.272727	1.073039e-02	2.551359
Matieres_art=Matieres_art_1	22.222222	88.88889	54.545455	2.961293e-02	2.175229
Dirigeesfreq=Dirigeesfreq_Au moins une fois par jour	36.363636	44.44444	16.666667	4.021074e-02	2.051578
Ntypesequip_enseignant_aucun=Ntypesequip_enseignant_aucun_Oui	66.666667	22.22222	4.545455	4.851399e-02	1.972838
Ntypesequip_enseignant_aucun=Ntypesequip_enseignant_aucun_Non	11.111111	77.77778	95.454545	4.851399e-02	-1.972838
Matieres_art=Matieres_art_0	3.333333	11.11111	45.454545	2.961293e-02	-2.175229
Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Non	2.777778	11.11111	54.545455	6.465628e-03	-2.723183
DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Non	2.777778	11.11111	54.545455	6.465628e-03	-2.723183
~~Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.00000~~	~~40.909091~~	~~5.725249e-03~~	~~-2.763116~~
Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Non	0.000000	0.00000	43.939394	3.360976e-03	-2.932636
Libresfreq=Libresfreq_Non	0.000000	0.00000	43.939394	3.360976e-03	-2.932636
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Non	0.000000	0.00000	43.939394	3.360976e-03	-2.932636
Dirigeesmatieres_histgeo=Dirigeesmatieres_histgeo_Non	5.882353	33.33333	77.272727	3.277255e-03	-2.940460

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Libresmatieres_art=Libresmatieres_art_Non	8.333333	55.55556	90.909091	2.373222e-03	-3.039054
Dirigeesmatieres_sc=Dirigeesmatieres_sc_Non	5.769231	33.33333	78.787879	2.047442e-03	-3.083263
Libresmoments_intro=Libresmoments_intro_Non	6.896552	44.44444	87.878788	6.892940e-04	-3.393802
Libresmatieres_sc=Libresmatieres_sc_Non	6.557377	44.44444	92.424242	1.409880e-05	-4.342317
Libresmatieres_histgeo=Libresmatieres_histgeo_Non	5.084746	33.33333	89.393939	6.240454e-06	-4.518074
Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Non	1.886792	11.11111	80.303030	1.881471e-06	-4.765756
Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Non	0.000000	0.00000	72.727273	1.313552e-06	-4.837692
Libresmoments_revision=Libresmoments_revision_Non	0.000000	0.00000	74.242424	6.567762e-07	-4.973727
Libresmoments_entrainement=Libresmoments_entrainement_Non	0.000000	0.00000	74.242424	6.567762e-07	-4.973727
Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Non	0.000000	0.00000	77.272727	1.352186e-07	-5.271628

Cluster 6

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Diretlibtypesjeux2_N=Diretlibtypesjeux2_N_Oui	85.714286	100.00000	10.606061	7.704265e-08	5.373921
Ntypesequip_etab_ordiportable=Ntypesequip_etab_ordiportable_Oui	100.000000	83.33333	7.575758	6.713716e-07	4.969467
Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Oui	66.666667	100.00000	13.636364	9.245118e-07	4.907061
Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip _enseignant_ordiportable_Oui	55.555556	83.33333	13.636364	8.089478e-05	3.941734
Libresmoments_entrainement=Libresmoments_entrainement_Oui	35.294118	100.00000	25.757576	1.362114e-04	3.814948
Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Oui	33.333333	100.00000	27.272727	2.043171e-04	3.713618
Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Oui	45.454545	83.33333	16.666667	2.898344e-04	3.624220
Nprovjeux_etablissement=Nprovjeux_etablissement_Oui	57.142857	66.66667	10.606061	6.865270e-04	3.394904
Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Oui	33.333333	83.33333	22.727273	1.795787e-03	3.122079
Libresfin_attente=Libresfin_attente_Oui	31.250000	83.33333	24.242424	2.580004e-03	3.013797
Libresmoments_revision=Libresmoments_revision_Oui	29.411765	83.33333	25.757576	3.609602e-03	2.910405
Ntypesequip_etab_ordifixe=Ntypesequip_etab_ordifixe_Oui	60.000000	50.00000	7.575758	4.163847e-03	2.865475
Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Oui	20.000000	100.00000	45.454545	6.535143e-03	2.719648
DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Oui	20.000000	100.00000	45.454545	6.535143e-03	2.719648
Ntypesequip_etab_videoprojecteur=Ntypesequip_etab_videoprojecteur_Oui	100.000000	33.33333	3.030303	6.993007e-03	2.697177
Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Oui	30.769231	66.66667	19.696970	1.238322e-02	2.501031
Ntypesequip_etab_tablette=Ntypesequip_etab_tablette_Oui	42.857143	50.00000	10.606061	1.386852e-02	2.460651
Ntypesequip_enseignant_tablette=Ntypesequip_enseignant_tablette_Oui	66.666667	33.33333	4.545455	2.054196e-02	2.316299
Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Oui	16.216216	100.00000	56.060606	2.558679e-02	2.232427
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Oui	16.216216	100.00000	56.060606	2.558679e-02	2.232427
~~Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Non~~	~~15.384615~~	~~100.00000~~	~~59.090909~~	~~3.590873e-02~~	~~2.097959~~
Dirigeesdiv=1 à 5	23.529412	66.66667	25.757576	3.775151e-02	2.077543
Acces3_Luxembourg=Acces3_Luxembourg_1	50.000000	33.33333	6.060606	4.020979e-02	2.051587
Nprovjeux_enseignant=Nprovjeux_enseignant_Oui	50.000000	33.33333	6.060606	4.020979e-02	2.051587

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Acces3_Luxembourg=Acces3_Luxembourg_0	6.451613	66.66667	93.939394	4.020979e-02	-2.051587
Nprovjeux_enseignant=Nprovjeux_enseignant_Non	6.451613	66.66667	93.939394	4.020979e-02	-2.051587
~~Dirigeestypesjeuxbis_NN=Dirigeestypesjeuxbis_NN_Oui~~	~~0.000000~~	~~0.00000~~	~~40.909091~~	~~3.590873e-02~~	~~-2.097959~~
Libreslieux_classe=Libreslieux_classe_Non	0.000000	0.00000	43.939394	2.558679e-02	-2.232427
Libresfreq=Libresfreq_Non	0.000000	0.00000	43.939394	2.558679e-02	-2.232427
Typesacti_lib=Typesacti_lib_Non	0.000000	0.00000	43.939394	2.558679e-02	-2.232427
Ntypesequip_enseignant_tablette=Ntypesequip_enseignant_tablette_Non	6.349206	66.66667	95.454545	2.054196e-02	-2.316299
Ntypesequip_etab_tablette=Ntypesequip_etab_tablette_Non	5.084746	50.00000	89.393939	1.386852e-02	-2.460651
Libresmatieres_fr=Libresmatieres_fr_Non	3.773585	33.33333	80.303030	1.238322e-02	-2.501031
Ntypesequip_etab_videoprojecteur=Ntypesequip_etab_videoprojecteur_Non	6.250000	66.66667	96.969697	6.993007e-03	-2.697177
Diretlibtypesjeux2_NN=Diretlibtypesjeux2_NN_Non	0.000000	0.00000	54.545455	6.535143e-03	-2.719648
DiretlibtypesjeuxOui=DiretlibtypesjeuxOui_Non	0.000000	0.00000	54.545455	6.535143e-03	-2.719648
Ntypesequip_etab_ordifixe=Ntypesequip_etab_ordifixe_Non	4.918033	50.00000	92.424242	4.163847e-03	-2.865475
Libresmoments_revision=Libresmoments_revision_Non	2.040816	16.66667	74.242424	3.609602e-03	-2.910405
Libresfin_attente=Libresfin_attente_Non	2.000000	16.66667	75.757576	2.580004e-03	-3.013797
Libresmatieres_math=Libresmatieres_math_Non	1.960784	16.66667	77.272727	1.795787e-03	-3.122079
Nprovjeux_etablissement=Nprovjeux_etablissement_Non	3.389831	33.33333	89.393939	6.865270e-04	-3.394904
Ntypesequip_eleves_aucun=Ntypesequip_eleves_aucun_Non	1.818182	16.66667	83.333333	2.898344e-04	-3.624220
Libresfin_apprentissage=Libresfin_apprentissage_Non	0.000000	0.00000	72.727273	2.043171e-04	-3.713618
Libresmoments_entrainement=Libresmoments_entrainement_Non	0.000000	0.00000	74.242424	1.362114e-04	-3.814948
Ntypesequip_enseignant_ordiportable=Ntypesequip _enseignant_ordiportable_Non	1.754386	16.66667	86.363636	8.089478e-05	-3.941734
Ntypesequip_etab_TBI=Ntypesequip_etab_TBI_Non	0.000000	0.00000	86.363636	9.245118e-07	-4.907061
Ntypesequip_etab_ordiportable=Ntypesequip_etab_ordiportable_Non	1.639344	16.66667	92.424242	6.713716e-07	-4.969467
Diretlibtypesjeux2_N=Diretlibtypesjeux2_N_Non	0.000000	0.00000	89.393939	7.704265e-08	-5.373921

Cluster 7

Variables	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Ntypesequip_eleves_ordifixe=Ntypesequip_eleves_ordifixe_Oui	100.00000	100	1.515152	0.01515152	2.428737
Ntypesequip_enseignant_ordifixe=Ntypesequip _enseignant_ordifixe_Oui	100.00000	100	1.515152	0.01515152	2.428737
Dirigeestypesjeux_JS=Dirigeestypesjeux_JS_Oui	100.00000	100	1.515152	0.01515152	2.428737
Libreslieux_cour=Libreslieux_cour_Oui	50.00000	100	3.030303	0.03030303	2.166107
Anneeens=Anneeens_4ème année	33.33333	100	4.545455	0.04545455	2.000424
Librestypesjeuxtris_SS=Librestypesjeuxtris_SS_Oui	33.33333	100	4.545455	0.04545455	2.000424
Librestypesjeuxtris_N=Librestypesjeuxtris_N_Oui	33.33333	100	4.545455	0.04545455	2.000424
Librestypesjeuxtris_SS=Librestypesjeuxtris_SS_Non	0.00000	0	95.454545	0.04545455	-2.000424
Librestypesjeuxtris_N=Librestypesjeuxtris_N_Non	0.00000	0	95.454545	0.04545455	-2.000424
Libreslieux_cour=Libreslieux_cour_Non	0.00000	0	96.969697	0.03030303	-2.166107
Ntypesequip_eleves_ordifixe=Ntypesequip_eleves_ordifixe_Non	0.00000	0	98.484848	0.01515152	-2.428737
Ntypesequip_enseignant_ordifixe=Ntypesequip_enseignant_ordifixe_Non	0.00000	0	98.484848	0.01515152	-2.428737
Dirigeestypesjeux_JS=Dirigeestypesjeux_JS_Non	0.00000	0	98.484848	0.01515152	-2.428737

Annexe 5 – Questionnaire destiné aux élèves

Bonjour,



Tu me reconnais ?

C'est Charlotte, je suis venue dans ta classe !

À cause du coronavirus, je ne peux pas parler avec toi comme

c'était prévu. Mais ton avis est important pour moi !

Voici donc 15 questions sur les jeux auxquels tu as joué dans la classe de [Madame/Miss/Juf/Monsieur x].

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ce qui compte c'est ce que tu penses et ce que tu ressens.

Lis bien chaque question et les différentes propositions avant de répondre.

Si tu acceptes de répondre à mes questions, tu peux commencer !

Question 1 sur 15

Réponds sans trop réfléchir.

Si je te dis le mot "jeu", quels sont les 3 premiers mots auxquels tu penses ?

Mot 1 : .....

Mot 2 : .....

Mot 3 : .....

Question 2 sur 15

Réponds sans trop réfléchir.

En classe, si [Madame/Miss/Juf/Monsieur] te dit que vous allez jouer, quelle est la première chose que tu te dis ?

.....

Question 3 sur 15

Numérote de 1 à 5.

Voici 5 jeux auxquels tu as joué en classe, numérote-les de 1 à 5 en commençant par celui que tu as le plus aimé, jusqu'à celui que tu as le moins aimé.

- [ ] [Jeu 1]
- [ ] [Jeu 2]
- [ ] [Jeu 3]
- [ ] [Jeu 4]
- [ ] [Jeu 5]

[Insérer des photos des jeux]

Question 4 sur 15

Numérote de 1 à 4.

Quand tu joues en classe, quel est ton sentiment ? Numérote les 4 phrases en commençant par le sentiment que tu ressens le plus, jusqu'à celui que tu ressens le moins.

- [ ] Que tu t'occupes en jouant en classe.
- [ ] Que tu entraînes des matières (comme le français, les mathématiques, ...) en jouant en classe.
- [ ] Que tu t'amuses en jouant en classe.
- [ ] Que tu t'ennuies en jouant en classe.

Question 5 sur 15

Numérote de 1 à 4.

Quand tu joues en classe avec d'autres élèves, qu'est-ce qui est important pour toi ? Numérote les 4 phrases en commençant par ce qui est le plus important pour toi, jusqu'à ce qui est le moins important pour toi.

- [ ] D'être le premier ou la première à commencer à jouer.
- [ ] De participer.
- [ ] De gagner.
- [ ] D'aider les autres.

Question 6 sur 15

Numérote de 1 à 4.

Quand tu joues en classe avec d'autres élèves, à quoi fais-tu attention ? Numérote les 4 phrases en commençant par ce à quoi tu fais le plus attention, jusqu'à ce à quoi tu fais le moins attention.

- [ ] Que personne ne triche.
- [ ] Que tout le monde s'amuse.
- [ ] Que tout le monde respecte le matériel (cartes, pions, ...).
- [ ] Que personne ne se dispute.

Question 7 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, quand tu apprends que tu vas jouer, comment réagis-tu ?

- [ ] Tu es très content(e).
- [ ] Tu es content(e).
- [ ] Tu n'es pas content(e).
- [ ] Tu n'es pas du tout content(e).
- [ ] Tu ne ressens rien de particulier.
- [ ] Autre : .....

Question 8 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, si tu ne comprends pas les règles d'un jeu, quelle est la première chose que tu fais ?

- [ ] Tu relis les règles du jeu une deuxième fois.
- [ ] Tu demandes de l'aide aux autres élèves.
- [ ] Tu demandes de l'aide à [Madame/Miss/Juf/Monsieur].
- [ ] Tu joues selon tes propres règles.
- [ ] Tu ne sais pas.

Question 9 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, si tu te trompes lors d'un jeu, que ressens-tu ?

- [ ] Tu es en colère.
- [ ] Tu es triste.
- [ ] Tu es gêné(e).
- [ ] Tu es étonné(e).
- [ ] Tu ne ressens rien de particulier.
- [ ] Autre : .....

Question 10 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, si tu trouves que le jeu auquel tu joues est un peu trop facile, qu'est-ce que tu te dis ?

- [ ] Que c'est chouette de se sentir fort(e) dans un jeu.
- [ ] Que tu n'apprends pas de nouvelles choses.
- [ ] Que c'est agréable de ne pas devoir trop réfléchir.
- [ ] Que tu préférerais jouer à un autre jeu.
- [ ] Tu ne sais pas.

Question 11 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, si tu trouves que le jeu auquel tu joues est un peu trop difficile, qu'est-ce que tu te dis ?

- [ ] Que c'est décourageant de se sentir mauvais(e) dans un jeu.
- [ ] Que tu préférerais jouer à un autre jeu.
- [ ] Que tu apprends de nouvelles choses.
- [ ] Que c'est désagréable de devoir trop réfléchir.
- [ ] Tu ne sais pas.

Question 12 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, si tu perds au jeu auquel tu joues, que ressens-tu ?

- [ ] Tu es en colère.
- [ ] Tu es triste.
- [ ] Tu es gêné(e).
- [ ] Tu es étonné(e).
- [ ] Tu ne ressens rien de particulier.
- [ ] Autre : .....

Question 13 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

En classe, si tu gagnes au jeu auquel tu joues, que ressens-tu ?

- ☐ Tu es très content(e).
- ☐ Tu es content(e).
- ☐ Tu n'es pas content(e).
- ☐ Tu n'es pas du tout content(e).
- ☐ Tu ne ressens rien de particulier.
- ☐ Autre : .....

Question 14 sur 15

Pour chaque ligne, choisis entre "Très bien", "Bien", "Ni bien ni mal", "Mal" ou "Très mal".

En classe, comment te sens-tu ?

	Très bien	**Bien**	**Ni bien ni mal**	**Mal**	**Très mal**
Quand tu joues tout(e) seul(e).	☐	☐	☐	☐	☐
Quand tu joues avec d'autres élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand il y a du silence quand tu joues.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand il y a du bruit quand tu joues.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand tu corriges un autre élève pendant un jeu.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand tu es corrigé(e) par un autre élève pendant un jeu.	☐	☐	☐	☐	☐
[Quand tu joues avec un tableau numérique.]	☐	☐	☐	☐	☐

Question 15 sur 15

Fais une croix dans la case de la réponse qui te convient.

Si tu compares le nombre de fois où tu joues en classe et chez toi (en temps normal, pas pendant le confinement), que dirais-tu ?

- ☐ Tu joues plus en classe que chez toi.
- ☐ Tu joues autant en classe que chez toi.
- ☐ Tu joues moins en classe que chez toi.
- ☐ Tu ne sais pas.



Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions !

Prends bien soin de toi et de ta famille.

Annexe 6 – Guide d'entretien pour les acteurs contextuels

1) Question de lancement

Pourriez-vous brièvement vous présenter et expliquer en quoi consiste votre fonction ?

→ Situer l'acteur·trice dans le paysage belge francophone

2) Services proposés aux instituteurs

De quelle(s) manière(s) soutenez-vous les instituteurs primaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui souhaitent proposer / proposent des jeux à leurs élèves ?

→ Déterminer les formes de soutien à trouver auprès de cet·te acteur·trice

Comment déterminez-vous les thématiques [des formations/des formes d'accompagnement/…] *que vous proposez aux instituteurs ?*

→ Déterminer si les services que l'acteur·trice propose répondent à une demande

Sur quel(s) type(s) d'objectif(s) et/ou de compétence(s) travaillez-vous avec les instituteurs ?

→ Déterminer son regard sur le jeu et quelle(s) perspective(s) il·elle apporte

3) Profil des instituteurs qui sollicitent cet·te acteur·trice

Par quel(s) biais informez-vous les instituteurs [des formations/des formes d'accompagnement/…] *que vous proposez ?*

→ Déterminer comment les instituteurs peuvent avoir connaissance des services proposés par cet·te acteur·trice

Environ combien d'instituteurs vous sollicitent chaque année ?

→ Evaluer le poids de l'acteur·trice dans le paysage belge francophone

Avez-vous le sentiment que les instituteurs qui vous sollicitent ont un profil particulier ?

→ Déterminer si les instituteurs que j'ai suivis ont un profil similaire

Les instituteurs qui vous sollicitent ont-ils des besoins récurrents ? Si oui, lesquels ?

→ Déterminer si les instituteurs que j'ai suivis ont des besoins similaires

4) Conseils donnés aux instituteurs

Donnez-vous régulièrement les mêmes conseils aux instituteurs ? Si oui, lesquels ?

→ Pistes d'action concrètes

5) Retours des instituteurs

Avez-vous des retours de la part des instituteurs que vous avez [formés/accompagnés/…] *? Si oui, lesquels ?*

→ Recoupement possible avec mes constats de terrain ?

6) Question de clôture

Avant de clôturer cet entretien, souhaitez-vous ajouter quelque chose – un élément que nous n'aurions pas du tout abordé ou qui vous parait important et sur lequel vous souhaiteriez revenir ?

→ Elément supplémentaire ou complément d'information

Annexe 7 – Répertoire des activités observées (O1 - O73)

N°	ACTIVITÉ	DESCRIPTION	CATÉGORISATION
O1[1]	*Les dames*[2] (damier de 10 x 10 cases tracé sur un grand support en bois)	Les élèves doivent s'emparer mutuellement de leurs pions selon les règles en vigueur. La partie est terminée quand un joueur n'a plus de pion sur le damier, ou lorsqu'ils sont tous immobilisés.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contexte e) binôme f) compétitif
O2	"Le plateau des syllabes" / *La pêche aux syllabes* (Lire Écrire Compter, sans date)[3]	Les élèves lancent un dé "consonne" et un dé "voyelle", puis construisent la syllabe. Ils doivent retrouver sur le plateau une carte présentant un mot qui la contient, puis prononcer le mot. S'ils y parviennent, ils remportent la carte. Si la syllabe n'est reprise sur aucune carte du plateau, l'enfant passe son tour. Le premier qui a cinq cartes a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O3	"La ruche"	Les élèves piochent une carte avec un mot, le lisent et, s'ils connaissent sa signification, placent une abeille sur la carte présentant l'image correspondante. Le premier qui a placé toutes ses abeilles a gagné. Il y a des cartes "ours" qui font passer son tour (ils mangent le miel des abeilles).	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) compétitif
O4	La reproduction sur quadrillage à partir de modèles	Les élèves tracent une forme, ou un dessin, en miroir sur un quadrillage à partir d'un modèle.	a) analogique b) fait manuellement c) feuille d) contenu e) binôme f) coopératif
O5	"Les contraires"	Les élèves recomposent des paires au fur et à mesure qu'ils se piochent mutuellement des cartes (en mettant, par exemple, "intérieur" avec "extérieur", "allumer" avec "éteindre", etc.). Le premier qui n'a plus de cartes en main a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) compétitif

[1] Cette numérotation permet de distinguer les activités que nous avons observées (O + n°) de celles que nos participants nous ont relatées lors des entretiens (R + n°).
[2] Les appellations des activités observées sont écrites en italique lorsqu'il s'agit d'un jeu édité, développé ou connu (mais non attribuable et non datable, les dames en sont un bon exemple), entre guillemets lorsqu'elles sont nommées comme telles par l'enseignant et sans mise en forme lorsque nous leur avons attribué un nom (car elles n'en avaient pas).
[3] Nous avons retrouvé le jeu sur Internet, il est téléchargeable au lien suivant : https://lire-ecrire-compter.com/?product=la-peche-aux-syllabes.

O6	La reproduction sur quadrillage à partir de *Lego* (Lego Group, 1932)	Les élèves doivent reproduire des modèles avec des *Lego*.	a) analogique b) édité adapté c) blocs d) contenu e) binôme f) coopératif
O7	Le labyrinthe (acheté sur une brocante, non attribuable et non datable)	Les élèves doivent trouver le trajet qui mènera le personnage à la sortie du labyrinthe. Ce dernier est en 3D et les élèves peuvent simuler le trajet à l'aide d'un curseur.	a) analogique b) édité c) appareil d) contexte e) binôme f) coopératif
O8	*Triominos* (Goliath, 1990)	Les élèves placent à tour de rôle leurs pièces sur le banc. Pour pouvoir être placée, une pièce doit posséder un côté commun avec une pièce jouée précédemment. Le score est principalement calculé sur base de l'addition des chiffres (de 1 à 5) repris sur les pièces. Celui qui a le plus grand score gagne.	a) analogique b) édité c) pièces d) contexte e) sous-groupe f) compétitif
O9	"Les pentaminos"	Les élèves doivent agencer des pièces prédécoupées de différentes formes sur un quadrillage vierge. Le but est de recouvrir toute la surface du quadrillage avec les pièces à disposition.	a) analogique b) fait manuellement c) pièces d) contenu e) binôme f) coopératif
O10	"Je dessine ce que l'autre me dit de dessiner"	À tour de rôle, chaque élève pioche une carte avec un dessin. Il doit guider, trait par trait, les autres afin qu'ils le reproduisent individuellement sur une feuille et devinent ainsi ce qu'il a sur sa carte (par exemple, un poisson, qu'il commence à faire dessiner par la queue).	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) consigne e) sous-groupe f) coopératif
O11	"La course de voitures"	Un élève peut avancer sa voiture d'une case sur le plateau s'il réussit à calculer mentalement l'addition de la carte piochée et lue par un autre élève. L'élève lecteur dispose de la solution sur la carte pour (in)valider la réponse donnée. Le premier dont la voiture atteint la ligne d'arrivée a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif

O12	"Le dragon" / *Le jeu du château fort* (La maternelle de Moustache, sans date)[4]	Les élèves jouent, en parallèle, avec deux plateaux à reconstituer : un "château" et un "dragon". La pioche comprend des cartes "calcul" et des cartes "dragon". S'ils réussissent à calculer mentalement l'addition ou la soustraction reprise sur la carte qu'ils ont piochée, ils peuvent ajouter une "pierre" sur le plateau "château". S'ils piochent une carte "dragon", ils la placent sur le plateau correspondant. Les réponses sont (in)validées par un élève, désigné correcteur, sur base de la feuille récapitulative des calculs et de leurs réponses. Les élèves gagnent la partie s'ils complètent le plateau "château" avant le plateau "dragon".	a) analogique b) fait manuellement c) plateaux d) contenu e) sous-groupe f) coopératif
O13	"Le bingo sur les fruits"	Les élèves, répartis en binômes, font une croix (avec un marqueur effaçable) sur les fruits représentés sur leur grille quand ils sont cités (en anglais) par leur institutrice. Quand ils ont fini leur grille, ils crient "bingo" et viennent la lui montrer afin qu'elle vérifie, avec sa liste (sur laquelle elle coche les fruits au fur et à mesure qu'elle les cite), qu'ils l'ont bien entièrement complétée. Le premier binôme qui a complété sa grille remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) support effaçable d) contenu e) binôme - groupe classe f) coopératif - compétitif
O14	Les phrases à trous	Les élèves complètent les trous dans les phrases écrites en grands caractères sur des feuilles avec des mots (un déterminant, un verbe, etc.) repris sur des cartes à scratcher.	a) analogique b) fait manuellement c) supports avec zones adhésives d) contenu e) binôme f) coopératif
O15	Les phrases à séquencer	Les élèves réécrivent (avec un marqueur effaçable), en les séquençant, des phrases "écritesenunbloc".	a) analogique b) fait manuellement c) support effaçable d) contenu e) binôme f) coopératif
O16	Les mots à trier	Les élèves trient des cartes reprenant des noms, des déterminants, des adjectifs, etc. en les classant dans les boites *ad hoc*.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) coopératif

[4] Nous avons retrouvé les plateaux du jeu sur Internet, ils sont téléchargeables au lien suivant : http://jt44.free.fr/abc/Chateau-jeu.pdf.

O17	Les exercices masculin/féminin	Les élèvent effectuent différents exercices dans un dossier papier dont le thème est masculin/féminin.	a) analogique b) fait manuellement c) feuilles d) contenu e) binôme f) coopératif
O18	La reproduction sur quadrillage à partir de blocs en bois	Les élèves tracent des formes sur un quadrillage sur base de la manipulation de blocs en bois.	a) analogique b) édité adapté c) blocs d) contenu e) binôme f) coopératif
O19	"Le jeu du facteur"	Les élèves piochent, à tour de rôle, une carte représentant un personnage qu'ils doivent retrouver sur une grille (de 10 x 10 cases). Le premier qui sait donner le nombre correspondant à sa localisation gagne la carte. L'élève qui a le plus de cartes remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) compétitif
O20	Le site logicieleducatif.fr	Les élèves font des calculs via différents jeux en ligne. Nous les avons principalement vus jouer à une course de chevaux sur les tables de multiplication : logicieleducatif.fr/math/calcul/tablesmultiplication.php. Dans ce jeu, ils gagnent une médaille d'or, d'argent ou de bronze selon la rapidité de leurs bonnes réponses. Les élèves se partagent le clavier pour inscrire leurs réponses.	a) numérique b) développé c) jeux par navigateur (ordi) d) contenu e) binôme f) coopératif
O21	Le memory sur les tables de multiplication	Les élèves piochent des cartes face cachée pour tenter d'associer une carte "calcul" avec une carte "résultat". S'ils trouvent la paire, ils conservent les deux cartes, si pas, ils les remettent sur le banc. L'élève qui possède le plus grand nombre de paires remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) compétitif
O22	Les mots à trouver	Les élèves doivent trouver le mot à associer au dessin suivant le nombre de lettres (symbolisées par des "_") reprises en-dessous. L'activité se présente sous forme de cartes avec, au recto, un dessin et le nombre de lettres correspondant et, au verso, la réponse. La carte est gagnée si la réponse est correcte. L'élève qui possède le plus de cartes remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) compétitif

O23	Le coloriage codé	Les élèves colorient un dessin suivant les couleurs associées aux sons.	a) analogique b) fait manuellement c) feuille d) contenu e) binôme f) coopératif
O24	*Tigres et chèvres* (fiche issue du livre *Copain des jeux*[5])	Les élèves tracent sur une feuille quadrillée le plateau tel que repris sur la fiche – une grille de 4 x 4 cases divisée par des diagonales –, puis prennent des pions pour jouer à ce jeu d'origine népalaise. L'un dispose des pions "tigre" et l'autre des pions "chèvre", qu'ils déplacent en suivant les lignes. La partie est terminée quand les tigres sont encerclés, ou les chèvres mangées.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contexte e) binôme f) coopératif - compétitif
O25	*Le jeu des léopards* (fiche issue du livre *Copain des jeux*)	Les élèves tracent sur une feuille quadrillée le plateau tel que repris sur la fiche – une grille de 4 x 4 cases divisée par des diagonales et complétée par quatre triangles (dans le prolongement des diagonales centrales) –, puis prennent des pions pour jouer à ce jeu d'origine indienne. L'un dispose des pions "léopard" et l'autre des pions "chèvre", qu'ils déplacent en suivant les lignes. La partie s'achève une fois les léopards encerclés, ou les chèvres mangées.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contexte e) binôme f) coopératif - compétitif
O26	*Joue à la taupe !* (fiche issue du livre *Copain des jeux*)	Les élèves tracent sur une feuille quadrillée le plateau tel que repris sur la fiche – une grille de 5 x 5 cases avec, dans deux coins opposés, le terrier des taupes –, puis prennent des pions pour jouer. Chacun dispose de cinq pions, dont un avec une croix sur le dessous (la taupe). La partie est terminée quand la taupe adverse est démasquée ou si un joueur parvient à entrer, avec sa taupe, dans le terrier de son adversaire.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contexte e) binôme f) coopératif - compétitif
O27	*Pipopipette* (fiche issue du livre *Copain des jeux*)	Les élèves tracent sur une feuille quadrillée le plateau tel que repris sur la fiche – une grille de 6 x 6 cases –, puis peuvent jouer. Le but est de fermer les cases en repassant, à tour de rôle et au crayon, sur chacun de leurs côtés. Lorsqu'un joueur ferme une case (c'est-à-dire quand il trace son quatrième côté), il peut y inscrire l'initiale de son prénom. Le joueur qui s'est approprié le plus de cases a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contexte e) binôme f) coopératif - compétitif

[5] Frattini, S. (2011). *Copain des jeux : 500 jeux captivants pour petits et grands.* Milan Jeunesse.

O28	*Essaye d'inscrire le dernier nombre !* (fiche issue du livre *Copain des jeux*)	Les élèves tracent sur une feuille quadrillée le plateau tel que repris sur la fiche – une grille de 5 x 5 cases –, puis peuvent jouer. Ils doivent compléter la grille avec les chiffres de 1 à 25, en les inscrivant dans la même ligne ou colonne que le chiffre précédemment inscrit. Le joueur qui écrit le dernier chiffre possible gagne autant de points. Après plusieurs manches, le premier joueur à atteindre 100 points a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contexte e) binôme f) coopératif - compétitif
O29	*Bata-waf* (Djeco, 2007)	Les élèves jouent selon les règles de la bataille avec des cartes représentant des chiens de différentes tailles. Le premier joueur qui n'a plus de cartes perd la partie.	a) analogique b) édité c) cartes d) contexte e) binôme f) compétitif
O30	*Acrobatino* (Haba, 2013)	Les élèves piochent deux cartes "mouvement" pour savoir quelle partie de leur corps doit en toucher une autre (par exemple, leur main droite sur leur pied gauche). Si l'ensemble des joueurs réussissent le défi, le singe n'avance pas, en parallèle, sur le plateau de jeu qui le sépare de sa banane. Dès que certains joueurs ne le réussissent pas, le singe avance d'une case. Les joueurs remportent la partie s'ils finissent les pioches avant que le singe n'arrive à sa banane.	a) analogique b) édité c) cartes d) contexte e) sous-groupe f) coopératif /!\ L'institutrice a été plus stricte que les règles originelles : il suffit normalement qu'un joueur réussisse le défi pour qu'il soit remporté.
O31	*Cocotaki* (Gigamic, 2001)	Les élèves jouent selon les règles du *Uno* (cf. description de l'activité O66) avec des cartes représentant des animaux. Quand il se défausse d'une carte, un joueur doit imiter le cri de l'animal qui y est représenté. Le premier joueur qui n'a plus de carte gagne la partie.	a) analogique b) édité c) cartes d) contexte e) sous-groupe f) compétitif
O32	*Méchanlou* (Djeco, 2011)	À tour de rôle, les élèves peuvent soit poser une carte de leur main face visible devant eux, soit se défausser d'une carte, soit voler une carte à un joueur. Dans le dernier cas, le joueur défié choisit une carte "forêt" parmi celles posées sur la table, en chantant la comptine *Promenons-nous dans les bois*. Si la carte "forêt" représente un loup, il perd sa carte mais, si elle représente un chasseur, il la conserve. Le premier joueur qui réunit les six cartes "conte", illustrant l'histoire du *Petit chaperon rouge*, gagne la partie.	a) analogique b) édité c) cartes d) contexte e) sous-groupe f) compétitif

O33	*Mémo printanier* (Haba, 2013)	Les élèves disposent neuf cartes (représentant trois "amis du jardin", chacun en trois couleurs) face cachée sur la table. Suivant le résultat obtenu au lancer du dé (un "ami du jardin" ou une couleur), les élèves, à tour de rôle, retournent les cartes pour tenter de trouver les trois répondant au critère. S'il retourne les trois bonnes cartes, le joueur remporte un trèfle. Le premier possédant trois trèfles gagne la partie.	a) analogique b) édité c) cartes d) contexte e) sous-groupe f) compétitif
O34	*ABC Dring !* (Djeco, 2010)	Sur base des cartes "lettre", les élèves doivent trouver des mots pour désigner les objets représentés sur les cartes "scène". Quand un joueur trouve un mot commençant par la lettre affichée, il tape sur la sonnette pour l'énoncer et remporter la carte "lettre" (s'il est correct). Le premier joueur à avoir remporté 10 cartes "lettre" gagne la partie.	a) analogique b) édité c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O35	Le jeu de l'oie (vieille édition, non attribuable et non datable)	Les élèves jouent selon les règles classiques, mais deux d'entre eux jouent avec un dé de jeu de rôle à huit faces.	a) analogique b) édité adapté c) plateau d) contexte e) sous-groupe f) compétitif
O36	*Logikville* (Asmodée, 2011)[6] en version collective et avec TBI	Chaque élève reçoit une carte où trois maisons sont représentées, ainsi que trois pions de couleur, un pour chaque personnage. Sur base de cinq codes logiques (à mémoriser et repris sur une leçon interactive projetée au TBI), ils doivent trouver, pour chacune des énigmes (également projetées), quelle maison appartient à quel personnage. L'institutrice a prévu trois étapes pour chaque énigme : présentation de l'énigme / temps de réflexion avec la possibilité de consulter la réponse des camarades / correction collective avec présentation de la solution.	a) hybride b) fait manuellement c) leçon numérique interactive (TBI) + cartes d) contenu e) groupe classe f) coopératif
O37	Le jeu de Noël	À partir d'un plateau sur le thème de Noël (à l'arrivée, il y a un sapin et des cadeaux), les élèves dessinent ou écrivent (avec l'aide de l'institutrice), sur une feuille, les règles d'un jeu auquel ils pourraient jouer. Une fois les règles inventées, les élèves testent leur jeu (et, s'ils le souhaitent, modifient leurs règles).	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) consigne e) sous-groupe f) coopératif (- compétitif)

[6] Lorsqu'un jeu édité ou développé a été une source d'inspiration directe pour l'enseignant, il est également référencé.

O38	*À l'orée des compléments de phrase* (Mme Joanie, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[7])	Les élèves placent leur pion sur leur propre case "départ" (il y en a quatre sur le plateau). Ils l'avancent (de droite à gauche ou de haut en bas) suivant le résultat obtenu au lancer du dé et piochent une carte reprenant une question sur les compléments de phrase. S'ils donnent la bonne réponse, ils la gardent, si pas, ils la remettent dans le jeu. Les réponses sont (in)validées sur base d'un corrigé. Le but est de se rendre sur les cases "départ" de tous ses adversaires pour leur prendre un objet, qui peut être obtenu en échange de trois cartes "question" (alors remises dans le jeu). Le premier joueur qui ramène un objet de chacun de ses adversaires dans sa "zone" a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O39	Le memory sur les fractions	Les élèves piochent une carte avec une fraction et, s'ils trouvent le nombre correspondant, ils peuvent essayer de piocher la carte qui le reprend. S'ils trouvent la réponse mais qu'ils ne piochent pas la bonne carte, ils remettent les deux cartes sur le banc. S'ils trouvent la paire, ils conservent les deux cartes. L'élève qui possède le plus grand nombre de paires remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O40	*Top chrono !* (La classe de Mallory, téléchargeable sur le blog éponyme[8])	Les élèves avancent leur pion sur le plateau suivant le résultat obtenu au lancer du dé et, en fonction de la case sur laquelle ils tombent, ils doivent : lire l'heure, écrire l'heure, convertir des durées ou résoudre des problèmes avec des durées. La réponse à la question se trouve au bas de la carte. S'ils donnent une bonne réponse, ils remportent une carte "temps". Le joueur qui comptabilise le plus de temps gagne la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O41	*Le concours canin* (Les Éditions Passe-Temps, sans date)	À partir d'indices, les élèves doivent éliminer tous les chiens, sauf le "chien mystère", qui est recherché. Un corrigé est mis à disposition.	a) analogique b) fait manuellement c) support effaçable d) contenu e) sous-groupe f) coopératif
O42	*Kaboum* (Mme Joanie, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[9])	Les élèves piochent, à tour de rôle, une carte avec une division. S'ils trouvent la réponse, ils la gardent, si pas, ils la remettent dans le jeu. Si un joueur pioche une carte "Kaboum", il doit remettre toutes les cartes qu'il a gagnées dans le jeu. L'élève qui a le plus grand nombre de cartes remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) compétitif

[7] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.fr/boutique/index.php?route=product/product&product_id=41249
[8] Au lien suivant : https://laclassedemallory.net/2017/04/30/top-chrono-jeu-sur-les-durees
[9] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&search=kaboum&description=true&product_id=41520

O43	*Le temps d'un café* (Prof à la deux, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[10])	Les élèvent doivent associer des commandes aux clients qui les ont passées, sur base du calcul de leur heure d'arrivée. Un corrigé est mis à disposition.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) coopératif
O44	*Mokaccimots* (Lapetitecrapule, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[11])	Les élèvent analysent des phrases, selon la nature des mots, suivant une légende exprimée en sirops (par exemple, le caramel est associé aux déterminants, la vanille aux pronoms, etc.). Un corrigé est mis à disposition.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) coopératif
O45	*Le kiosque de citrons* (La classe de Karine, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[12])	Les élèves avancent leur pion sur le plateau suivant le résultat obtenu au lancer du dé et, en fonction de la case sur laquelle ils tombent : soit ils piochent une ou deux cartes, soit ils remettent une de leurs cartes dans la pioche, soit ils volent une carte à un adversaire. Les cartes représentent soit une fraction, soit un pourcentage, soit un nombre décimal. Lorsqu'un joueur associe correctement un trio, il garde les trois cartes. L'élève ayant le plus de trios gagne la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O46	*Le désert des terminaisons* (Mme Joanie, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[13])	Les élèves débutent chacun la partie avec 10 pièces d'or. Ils avancent leur pion sur le plateau suivant le résultat obtenu au lancer du dé et piochent une carte reprenant une question sur les terminaisons ("é", "er", "ez" et "ai"). S'ils y répondent correctement, ils gagnent deux pièces d'or, si pas, ils en perdent trois. Les réponses sont (in)validées sur base d'un corrigé. Quand un joueur arrive sur la case "marchés publics" (la troisième case avant la fin), il peut échanger 15 pièces d'or contre une bouteille d'eau. Puis, il retourne à la case départ pour collecter des pièces à échanger contre une nouvelle bouteille. Si un joueur ne possède pas assez de pièces pour obtenir une bouteille lorsqu'il arrive aux "marchés publics", il retourne également à la case départ. Quand un joueur possède trois bouteilles, il avance vers l'arrivée pour tenter de gagner la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif

[10] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&search=Le+temps+d%27un+caf%C3%A9&description=true&product_id=31505
[11] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&search=mokaccimots&description=true&product_id=39210
[12] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&search=kiosque+de+citrons&description=true&product_id=31475
[13] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&search=Le+d%C3%A9sert+des+terminaisons&description=true&product_id=36981

O47	*Le pourcentage d'un nombre* (Créations Gabie, téléchargeable sur la plateforme *Mieux Enseigner*[14])	Les élèves calculent des pourcentages repris sur des cartes numérotées (par exemple, 7% de 123) et inscrivent leurs réponses dans une grille prévue à cet effet.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe f) coopératif
O48	"Mijn gezicht" (*lapbook*[15])	Les élèves manipulent individuellement leur *lapbook* (attache parisienne et fenêtres) pour construire des phrases en néerlandais en rapport avec les parties du visage ("het gezicht" en néerlandais). Après chaque phrase, l'enseignante demande à un élève volontaire de donner la réponse et l'(in)valide. Elle demande ensuite aux élèves qui avaient la bonne réponse de lever le doigt.	a) analogique b) fait manuellement c) *lapbook* d) contenu e) groupe classe f) compétitif
O49	"Mijn gezicht" (TBI)	Les élèves reçoivent des éléments d'un visage (plusieurs bouches, nez, paires d'yeux, etc. à scratcher) pour composer des personnages (sur des gabarits avec des zones adhésives) décrits en néerlandais par l'enseignante. En parallèle, elle compose le visage sur son ordinateur, d'abord avec un élève, puis elle lui laisse sa place. En guise de correction, le visage composé est affiché au TBI.	a) hybride b) fait manuellement c) leçon numérique interactive (TBI) + supports avec zones adhésives d) contenu e) binôme f) coopératif
O50	"Le sac à mots"	Les élèves piochent des mots (repris sur des bandelettes qu'ils ont eux-mêmes découpées) un à un dans leur pochette et doivent les traduire oralement. Le corrigé est au dos et les bandelettes peuvent s'utiliser dans les deux sens (FR -> NL et NL -> FR). S'ils connaissent la traduction, ils posent la bandelette sur leur banc, si pas, ils la remettent dans la pochette. Ils continuent jusqu'à ce qu'elle soit vide.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) individuel f) N/A
O51	"Le jeu du clown"	Suivant le résultat obtenu au lancer du dé, les élèves avancent leur pion sur le plateau et tombent sur une case avec une phrase qui détermine quel vêtement de leur clown colorier et en quelle couleur. Ils la lisent à voix haute et s'exécutent. Si le vêtement mentionné est déjà colorié, l'élève passe son tour. Plusieurs tours de plateau sont nécessaires pour colorier l'entièreté du clown. Le premier à y parvenir a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) binôme f) compétitif

[14] Au lien suivant : https://www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&search=Le+pourcentage+d%27un+nombre&description=true&product_id=29576
[15] Aussi appelé "livre-objet", il consiste en un résumé d'une thématique dont les éléments constitutifs sont mobiles : des fenêtres s'ouvrent, une roue tourne, etc.

O52	*Plickers* (Plickers Inc., 2013)	L'enseignante distribue à chaque élève une carte avec un QR code (en se référant à la liste alphabétique). Elle projette au TBI, à partir de l'application ouverte sur son ordinateur, un QCM portant sur "hebben" ("avoir" en français). Pour y répondre, les élèves votent en présentant leur carte (dont le QR code est orienté dans le sens voulu), qu'elle scanne avec son smartphone. Il y a une correction à chaque question, et l'enseignante donne le pourcentage de bonnes réponses. À la fin de l'activité, elle affiche le récapitulatif (nominatif) des points.	a) hybride b) développé adapté c) application (TBI et smartphone) + cartes d) contenu e) groupe classe f) compétitif
O53	Le jeu de construction de phrases	Les élèves, répartis en sous-groupes, voyagent dans la classe pour construire des phrases correspondant à des images, à partir d'éléments repris sur des bandelettes et disposés sur les bancs. Quand ils sont prêts, ils proposent une phrase au tableau. L'enseignante y a écrit les prénoms des capitaines d'équipe et ils peuvent mettre une barre à côté du leur si elle valide leur phrase du point de vue grammatical. L'équipe qui a obtenu le plus haut score remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) sous-groupe - groupe classe f) coopératif - compétitif
O54	*Lexidata* (Marlyse Mercier, 1973)	Les élèves disposent d'une fiche thématique avec 12 QCM (élaborées par l'enseignante). Ils encodent leurs réponses dans l'appareil en déplaçant les curseurs numérotés de 1 à 12. Si toutes les réponses sont correctes, un bonhomme apparait et une sonnerie retentit. Ils peuvent réessayer d'encoder leurs réponses jusqu'à ce qu'elles soient validées, ou consulter le corrigé mis à disposition.	a) analogique b) édité adapté c) appareil d) contenu e) individuel f) N/A
O55	*Puissance 4* (Hasbro, 1974) en version jeu de plateau	S'ils savent répondre à des questions sur des verbes, les élèves peuvent placer, à tour de rôle, leurs pions sur le plateau, ce en commençant par le bas (car, dans le jeu originel, les pions tombent dans la grille). Le premier joueur qui aligne quatre pions horizontalement, verticalement ou en diagonale remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) binôme f) compétitif
O56	Les QCM	Les élèves répondent, avec des marqueurs effaçables, à des QCM reprises sur une fiche thématique. Un corrigé est mis à disposition des élèves afin qu'ils puissent calculer leur score.	a) analogique b) fait manuellement c) support effaçable d) contenu e) individuel f) N/A

O57	"Le jeu Snoopy"	Les élèves doivent placer des cartes avec des mots sur une grille reprenant des cases avec leur traduction. Le dessin de *Snoopy* apparait au fur et à mesure et sert de corrigé.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) coopératif
O58	Le jeu sur la grammaire	Les élèves avancent leur pion sur le plateau suivant le résultat obtenu au lancer du dé et, en fonction de la case sur laquelle ils tombent, ils doivent : conjuguer un verbe, trouver la bonne forme verbale d'une phrase ou remettre les mots d'une phrase dans le bon ordre. S'ils donnent une bonne réponse, ils laissent leur pion sur la case sur laquelle ils l'ont avancé, si pas, ils le reculent d'autant de cases qu'ils l'ont avancé. Le premier arrivé à la dernière case a gagné.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O59	"Le blog" (sur l'intranet de l'école)	Les élèves accèdent aux jeux du blog via le TBI. Nous les avons principalement vus répondre à des questions du jeu du millionnaire (élaborées par l'enseignante via *LearningApps* et dont la mise en forme est identique à celle du jeu *Qui veut gagner des millions ?*). Une correction leur est fournie par l'application après chaque question. Les élèves se passent la souris en cours de partie, quand ils donnent une mauvaise réponse.	a) numérique b) développé adapté c) application (TBI) d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O60	*Loco Mini* (Uitgeverij Zwijsen, 1968)	Les élèves disposent d'une fiche thématique (élaborée par l'enseignante). Ils associent 12 mots à des dessins, en plaçant les pièces numérotées de 1 à 12 sur une grille reprenant ces dessins. Ils disposent les pièces dans le couvercle de la boite de jeu (transparent) car cette dernière, une fois fermée, permet de vérifier leurs réponses (un schéma apparait à partir des formes géométriques présentes au verso des pièces). Ils peuvent réessayer jusqu'à ce que leurs réponses soient validées par le schéma, ou consulter le corrigé mis à disposition.	a) analogique b) édité adapté c) pièces d) contenu e) individuel f) N/A
O61	"Le jeu Mignon"	Les élèves doivent placer des cartes avec des mots sur une grille reprenant des cases avec leur traduction. Le dessin d'un *Mignon* apparait au fur et à mesure et sert de corrigé.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) binôme f) coopératif

O62	"Les cartes à pinces"	Les élèves effectuent des QCM thématiques en plaçant une pince sur la réponse de leur choix. Un point de couleur permet d'(in)valider leurs réponses.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) individuel f) N/A
O63	"Potloodje"	L'enseignante, au tableau, tourne le dos aux élèves, assis à leur place. Ils doivent se passer un crayon ("het potloodje" signifie "le petit crayon"), ce le plus silencieusement possible. Si elle entend du bruit, elle se retourne et interroge l'élève qui a le crayon en main, en posant une question de vocabulaire.	a) analogique b) N/A c) crayon d) consigne e) groupe classe f) coopératif
O64	Le jeu sur la conjugaison	Les élèves avancent leur pion sur le plateau suivant le résultat obtenu au lancer du dé et tombent sur des cases reprenant des verbes. Puis, ils tournent une roue pour déterminer la personne à laquelle le conjuguer. S'ils le conjuguent correctement, ils laissent leur pion sur la case sur laquelle ils l'ont avancé, si pas, ils le reculent d'autant de cases qu'ils l'ont avancé. Chaque élève dispose d'une carte "A", B" ou "C" qui influence son trajet sur le plateau, le but étant d'arriver à sa lettre en premier.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe f) compétitif
O65	Le jeu sur graag	Un capitaine est désigné pour chaque équipe et reste en classe, assis à un banc. Les autres élèves sortent dans le couloir, en restant par équipe. L'élève en classe doit placer des cartes avec des images sur le tableau vierge (à double entrée avec des abscisses et des ordonnées) qu'il a devant lui. Pour ce faire, les élèves du couloir, qui ont le tableau complet en leur possession, viennent à tour de rôle lui donner des informations : des coordonnées (B4, C3, etc.) et une phrase décrivant l'image qui y correspond. La phrase doit être construite avec un "graag" ("volontiers" en français), ou un "niet graag" (selon la couleur verte ou rouge de la main sur la carte). Les rôles sont intervertis deux fois dans les équipes durant la partie. L'équipe qui a placé correctement le plus d'images sur son tableau remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) contenu e) sous-groupe - groupe classe f) coopératif - compétitif
O66	*Uno* (Mattel, 1971)	Les élèves peuvent se défausser d'une carte si elle présente le même numéro, la même couleur ou le même symbole que celle qui est disposée face visible sur le banc. S'ils ne savent pas jouer, ils piochent une carte. Lorsqu'il ne lui reste qu'une carte en main, un joueur doit annoncer "uno". Le premier qui n'a plus de carte a gagné. La consigne est d'énoncer les chiffres et de parler en néerlandais durant la partie.	a) analogique b) édité c) cartes d) consigne e) sous-groupe f) compétitif

O67	Reproduction du *Lynx* (Educa Boras, 1993)	Les élèves piochent, à tour de rôle, une carte et, s'ils savent dire en néerlandais le mot correspondant à l'image qui y figure, ils peuvent essayer de la retrouver sur le plateau. L'élève qui nomme et localise le plus d'images remporte la partie.	a) analogique b) fait manuellement c) plateau d) consigne e) sous-groupe f) compétitif
O68	"Eet maar !"	Les élèves manipulent individuellement leur *lapbook* (bandelette et fenêtre) pour construire des phrases en néerlandais sur le thème de la nourriture ("eet maar !" signifiant "mange !"). Après chaque phrase, l'enseignante demande à un élève volontaire de donner la réponse et l'(in)valide. Elle demande ensuite aux élèves qui avaient la bonne réponse de lever le doigt.	a) analogique b) fait manuellement c) *lapbook* d) contenu e) groupe classe f) compétitif
O69	"Eten en drinken"	Les élèves construisent des phrases sur les préférences alimentaires à partir de dessins de produits (un hamburger, du chocolat, de la bière, etc.) repris sur des cartes montrées par leur enseignante (les bleues représentant les "choses à manger" et les jaunes les "choses à boire"). Dans un premier temps, elle montre la carte en faisant un signe pour préciser si la phrase est positive ou négative et, dans un deuxième temps, les élèves répondent selon leurs préférences personnelles. Si la réponse de l'élève est syntaxiquement correcte, il gagne la carte.	a) analogique b) fait manuellement c) cartes d) contenu e) groupe classe f) compétitif
O70	Les crayons *Woody* (de la marque *Stabilo*)	Les élèves se rassemblent autour de l'enseignante et écrivent en néerlandais ce qu'ils aiment boire et manger, sur le banc et avec des crayons effaçables.	a) analogique b) N/A c) crayons d) consigne e) groupe classe f) coopératif
O71	*Minecraft* (Mojang, 2011)	Les élèves construisent les maisons du peuple Moken (thaïlandais semi-nomades) dans *Minecraft* dans le cadre du projet "Maisons du monde". L'activité se déroule en trois temps : en binôme, définition de la maison et des matériaux de construction (en vrai et dans *Minecraft*) + dessin du plan de l'extérieur de la maison (vue du dessus) sur un quadrillage, le tout sur base d'un texte et d'images, accessibles via un QR code, sur tablette ; synthèse collective des réponses (l'enseignant projette le questionnaire au TBI et le complète) ; en binôme, construction de la maison des Moken dans *Minecraft* ; évaluation de l'activité, en binôme puis collective.	a) hybride b) développé adapté c) feuilles (tablettes + TBI) + jeu vidéo (tablettes) d) consigne e) binôme - groupe classe f) coopératif

O72	"Le jeu de rôle"	Les élèves choisissent une quête (une feuille d'exercices avec deux encarts relatifs au jeu de rôle, un en haut du recto et un en bas du verso) parmi les quatre disponibles (deux sur la conjugaison, une sur le calcul écrit et une sur les grands nombres). Ils peuvent utiliser un pouvoir pour voir une quête avant de se décider (c'est-à-dire qu'ils peuvent voir les exercices). Une fois le choix effectué, l'enseignant affiche la carte du monde de *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment, 2004) au TBI et distribue à chacun sa quête. L'activité se déroule en deux temps : les élèves réalisent les exercices en individuel, puis ils s'entraident (entre élèves de la même quête). Ils rendent leur feuille à l'enseignant afin qu'il la corrige : la quête est réussie s'ils ont entre 50 et 84% et, au-delà, c'est une "réussite critique" (ils reçoivent une potion et le pouvoir du "balayage", permettant de sauter un exercice).	a) analogique b) fait manuellement c) feuille d) contenu e) individuel - sous-groupe f) N/A - coopératif
O73	*Wazzou* (Van In - De Boeck, 2015)	L'enseignant projette la plateforme au TBI et indique aux élèves quels sont les exercices auxquels il a débloqué l'accès (ils portent sur le groupe verbal et les droites). Les élèves les réalisent individuellement sur un ordinateur : ils ont un temps imparti pour répondre à chaque question et remportent des "PingPing" (la monnaie virtuelle de la plateforme) selon le nombre de bonnes réponses qu'ils donnent. À tour de rôle, les élèves volontaires sont envoyés au TBI pour faire un exercice devant la classe : leurs camarades peuvent les aider et, comme ils sont connectés au compte d'un élève, s'ils donnent une bonne réponse, ils remportent des "PingPing" pour lui.	a) numérique b) développé c) plateforme (ordis + TBI) d) contenu e) groupe classe f) coopératif

Annexe 8 – Répertoire des activités relatées (R1 - R11)

N°	ACTIVITÉ	DESCRIPTION
R1[1]	*Le renard et les poules*[2] (fiche issue du livre *Copain des jeux*[3])	Les élèves tracent sur une feuille quadrillée le plateau tel que repris sur la fiche – un diagramme en forme de croix comptant 45 intersections –, puis prennent des pions pour jouer à ce jeu datant du 13e siècle. L'un dispose du pion "renard" et l'autre des pions "poule", qu'ils déplacent en suivant les lignes. La partie est terminée quand le renard est encerclé, ou les poules mangées.
R2	*Draw your game* / *Dessine ton jeu* (Zero One, 2017)	C'est une application, disponible sur tablette, qui permet de créer un niveau de jeu vidéo en 2D à partir d'un dessin. Pour ce faire, il faut dessiner, avec quatre couleurs (noir, bleu, vert et rouge), le monde du jeu sur une feuille en papier, avant de le photographier via l'application. Les couleurs rendent alors le dessin interactif, et il est possible d'y insérer un personnage pour réaliser le niveau créé.
R3	*Scratch* (Scratch Foundation, 2006)	C'est un logiciel d'apprentissage de la programmation informatique. Via son interface très intuitive, il permet de coder les déplacements et actions de personnages, et ainsi de créer divers projets interactifs, dont des jeux, qui peuvent être partagés entre utilisateurs.
R4	"Les fleurs des sons"	*C'est un jeu de lecture.* […] *Dans un premier temps, il y a pas les mots, il y a juste la fleur et des pinces à linge, et les élèves doivent dire dans quel mot ils entendent le son "a", en mettant une pince à linge dessus. Et ensuite, la deuxième phase, c'était repérer le mot et l'associer à la bonne image.* […] *Les fleurs, elles sont découpées et plastifiées, donc il y a quand même une manipulation, mais ils savent bien que c'est plus de la lecture.* (Carole)
R5	"Suis-je un hibernant ?"	*C'était une distribution de cartes, sur les animaux de la forêt principalement. Les élèves devaient un petit peu observer l'animal, parce que c'était en anglais – donc on a travaillé le vocabulaire des animaux de la forêt –, et puis, après, on les a classés entre ceux qui hibernent et ceux qui n'hibernent pas.* (Béatrice)
R6	Les jeux de grandeurs *Schubitrix* (Schubi, sans date)	Ces jeux sont des adaptations du *Triominos* (cf. description de l'activité O8) : plutôt que de présenter des chiffres (de 1 à 5), les pièces reprennent des unités de mesure (de longueur, de capacité, de temps, de poids, etc.).
R7	*Les échecs*	Les élèves doivent s'emparer mutuellement de leurs pièces en les déplaçant selon les règles en vigueur. La partie est terminée quand un joueur parvient à s'emparer du roi adverse, ou ne peut déplacer aucune pièce sur l'échiquier alors que son roi n'est pas attaqué par une pièce adverse.
R8	*Croque-carotte* (Ravensburger, 2001)	À tour de rôle, les élèves, qui disposent chacun de quatre pions en forme de lapin, piochent une carte : s'ils piochent une carte "Lapin", ils avancent un de leurs lapins du nombre de cases qui y est dessiné ; s'ils piochent une carte "Carotte", ils tournent la carotte plantée dans le plateau. Cette action génère des trous, à la place des cases, sur le plateau, et a donc pour conséquence de faire disparaitre certains lapins en course. Le premier joueur dont un lapin termine le circuit remporte la partie.

[1] Cette numérotation permet de distinguer les activités que nous avons observées (O + n°) de celles que nos participants nous ont relatées lors des entretiens (R + n°).
[2] Les appellations des activités relatées sont écrites en italique lorsqu'il s'agit d'un jeu édité, développé ou connu (mais non attribuable et non datable, les dames en sont un bon exemple), et entre guillemets lorsqu'elles sont nommées comme telles par l'enseignant.
[3] Frattini, S. (2011). *Copain des jeux : 500 jeux captivants pour petits et grands.* Milan Jeunesse.

R9	"Petit oiseau, peut-on traverser la forêt ?"	Les élèves ont joué à cette adaptation du jeu oral *Petit poisson rouge* avec les cartes "Oiseau" du jeu de société *Wingspan*, et plus précisément celles *représentant des oiseaux de nos régions* : *sur les cartes* […]*, il y a* [des] *plumes et des œufs. Et donc, ils devaient choisir : "oui, à condition d'avoir 3 plumes", ou "à condition d'avoir 5 plumes".* (Carole)
R10	"Le jeu des fleurs"	Ce jeu (en base 5) est une adaptation du *jeu des avions* (en base 3) : les élèves avancent leur pion sur le plateau suivant le résultat obtenu au lancer du dé et, en fonction de la case sur laquelle ils tombent, ils gagnent des pétales, des fleurs à cinq pétales ou des bouquets à cinq fleurs. Ils peuvent échanger cinq pétales contre une fleur et cinq fleurs contre un bouquet. *Le but* […]*, c'est d'avoir le plus de bouquets de fleurs possible.* (Eliane)
R11	"Combasumo"	C'est un jeu sur les mesures de masse imaginé par Fanny pour ses élèves : *sur le plateau, ils peuvent démarrer d'où ils veulent et aller dans tous les sens.* Suivant le résultat obtenu au lancer du dé, ils tombent sur une case qui renvoie à un certain type de questions : les cases "sumo" donnent lieu à une bataille de masses, autrement dit à une comparaison de masses, les cases "gong" également, mais cette fois dans un temps imparti (20 sec), et les cases vides impliquent la transformation d'une masse dans une autre unité de mesure. S'ils donnent une bonne réponse, ils gagnent des points à reporter sur leur tableau de score : *les transformations, c'était un point, la bataille, c'était un point et le gong, c'était deux points*. Le gagnant est celui qui a remporté le plus de points.