

COMMENT LES INSTITUTEURS PRIMAIRES INTÈGRENT-ILS DES MÉDIAS LUDIQUES À LEURS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ? DISCOURS SUR LA CONSTRUCTION D'INSTRUMENTS D'ENSEIGNEMENT.

Charlotte Préat

Université Catholique de Louvain

Résumé : *Cet article porte sur l'utilisation de médias ludiques dans les classes de niveau primaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous présenterons les données issues de douze entretiens, individuels et semi-dirigés, avec des institutrices et instituteurs primaires qui réalisent des activités ludiques en classe. Ceux-ci visaient principalement à comprendre leur démarche d'intégration du jeu à leurs pratiques d'enseignement (sélection, transformation ou création du matériel utilisé; présentation et organisation des activités; explication des finalités poursuivies; etc.). En recourant aux concepts de médiatisation et médiation, ainsi qu'à l'approche instrumentale, nous proposerons une réflexion sur les processus créatifs, mis en œuvre par le personnel enseignant rencontré, pour transformer ou créer des artefacts ludiques afin les mobiliser en tant qu'instruments d'enseignement.*

Mots-clés : *institutrices et instituteurs primaires, jeu, médias ludiques, pratiques d'enseignement, médiatisation, approche instrumentale, processus créatifs*

Abstract : *This article deals with the use of playful media in primary school in the territory of the Wallonia-Brussels Federation. We will present*

the data from twelve interviews, individual and semi-structured, with primary school teachers who carry out playful activities in class. The main objectives were to understand their approach to integrating the game into their teaching practices (selection, transformation or creation of the material used; presentation and organization of activities; explanation of the aims pursued; etc.). By involving the concepts of mediatization and mediation, as well as the instrumental approach, we will propose a reflection on the creative processes, implemented by the teachers we met, to transform or create playful artifacts in order to mobilize them as teaching tools.

Keywords : primary school teachers, game, playful media, teaching practices, mediatization, instrumental approach, creative processes

Introduction

Le jeu remplit des fonctions sociales et culturelles chez l'être humain (Huizinga, 1938 ; Caillois, 1958) et, plus particulièrement, d'apprentissage et de développement chez l'enfant (Mead, 1934 ; Vygotsky 1967). S'il n'existe pas de pédagogie du jeu, sur le terrain, nombreux sont les enseignantes et enseignants qui mobilisent des médias ludiques dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques (Brougère, 2005). Le courant des *Digital Game-Based Learning* promeut d'ailleurs les « bons principes d'apprentissage » (Gee, 2007) qu'offrent les jeux (vidéo), qui répondent mieux aux besoins et aux attentes des générations du XXI^e siècle (Prensky, 2001). Des recherches récentes relèvent également les potentialités de l'utilisation de jeux (vidéo) en classe : l'apprentissage est facilité, suite à une redéfinition des temps de travail et de loisir, le sens critique des élèves s'accroît et les avantages éducatifs sont de plusieurs ordres – principalement en termes de motivation, de compétences et d'habiletés (liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux matières scolaires), de créativité, d'estime de soi, d'autonomie mais aussi de collaboration (Potier, 2016 ; Joly-Lavoie & Yelle, 2016 ; Karsenti & Bugmann, 2016).

Dans le cadre de notre thèse en sciences de l'information et de la communication (SIC), nous nous intéressons à la manière dont les institutrices et instituteurs primaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles intègrent des médias ludiques à leurs pratiques d'enseignement. Nous considérons un média comme « une activité humaine distincte qui organise la réalité en

textes lisibles en vue de l'action » (Anderson, 1988, p.11). Les activités sur lesquelles nous nous penchons ont pour trait commun de présenter les caractéristiques du jeu. À la suite de Brougère, nous les caractérisons comme suit : le second degré, la décision du joueur, la règle, la frivolité et l'incertitude concernant son dénouement (Brougère, 2005). Ces critères nous permettent d'envisager les médias ludiques comme une diversité d'activités par/dans/autour du jeu qui se concrétisent sur une variété de formats médiatiques, numériques ou non.

Par ailleurs, notre recherche porte sur la pratique qui « se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves » (Deaudelin *et al.*, 2005, cités par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p.160). Afin de ne pas envisager celle-ci de façon restrictive, nous ajoutons, suite à Bressoux (2002), qu'elle se compose de différentes phases : tout d'abord la phase « préactive », ou de préparation de l'enseignement ; ensuite la phase « interactive », en classe et en présence des élèves ; enfin la phase « postactive », ou d'évaluation et de retour sur l'enseignement (cité par *ibid.*).

Les données dont nous disposons actuellement concernent majoritairement les pratiques de la phase pré-active. En effet, nous avons réalisé douze entretiens, individuels et semi-dirigés, avec des institutrices et instituteurs primaires qui proposent des activités ludiques à leurs élèves. Ces entrevues exploratoires, réalisées en dehors des heures de classe, visaient principalement à comprendre leur démarche d'intégration du jeu au contexte scolaire (sélection, transformation ou création du matériel utili-

sé ; présentation et organisation des activités ; explication des finalités poursuivies ; etc.).

La diversité des profils du personnel enseignant rencontré a donné lieu à des entretiens riches en contenu. Bien que leurs propos diffèrent sur de nombreux points, ils témoignent de leur volonté commune de rapprocher contenus pédagogiques et médias ludiques (conçus par des tiers ou par elles et eux-mêmes). De plus, leurs discours reflètent une des facettes de leur profession, que ce verbatim résume à lui seul : « c'est un métier d'adaptation » (professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} année). C'est sur ce point que nous souhaitons proposer une réflexion, en abordant nos entretiens sous l'angle des processus créatifs mis en œuvre par les institutrices et instituteurs primaires pour transformer et produire des médias ludiques en vue de les intégrer à leurs séquences d'enseignement.

Cadre théorique

Les concepts de médiation et de médiatisation

Dans une perspective communicationnelle, nous envisageons ces processus créatifs comme relevant de la médiatisation. Dans une synthèse récente des travaux de Daniel Peraya (2018), celle-ci est définie comme suit :

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 scénarisa-

tion 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, 2010 cité par Peraya & Papi, 2018, p.105).

Les processus créatifs, et plus largement la médiatisation, se rapportent à l'ingénierie de la formation. Ce concept ne peut toutefois être envisagé sans celui de médiation, qui constitue son pendant. En effet, considérés conjointement, ces deux concepts renvoient aux deux éléments qui composent tout acte de communication « l'un relatif au contenu et l'autre à la relation entre les interlocuteurs » (Peraya, 2008, p.2). Dès lors, présentons également brièvement la médiation :

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, 2010 cité par Peraya & Papi, 2018, p.106).

Le concept de médiatisation et l'approche instrumentale

Dans le cadre de nos recherches, le concept de médiatisation nous permet d'identifier les différents processus qui participent à l'introduction de médias ludiques dans les pratiques d'enseignement. La distinction entre médiatisation et médiation, quant à elle, attire notre attention sur l'articulation nécessaire entre les choix médiatiques (créatifs, sémiotiques, communicationnels et techniques) posés par l'enseignant et « la recherche, l'analyse des usages, des processus d'appropriation des dispositifs et de leurs effets » (Peraya & Papi, 2018, p.106).

Durant nos entretiens avec des instituteurs primaires, nous avons eu l'opportunité d'approfondir les choix qu'ils opèrent, les critères qui les guident ainsi que les objectifs qu'ils poursuivent lorsqu'ils sélectionnent ou conçoivent un média ludique. Nous avons réalisé combien leur démarche d'appropriation et de création de jeux, ou de mécaniques de jeu, se nourrit de leurs expériences en classe avec les élèves : « C'est un laboratoire. Donc on teste, ça marche, ça marche pas, voilà » (instituteur, une classe de 5-6^{ème} années). Afin d'éclairer cette démarche, nous proposons de l'étudier sous l'angle d'une conceptualisation psychologique des instruments, développée par Pierre Rabardel (1995). Son approche, pensée pour l'ergonomie et la didactique, se distingue par une orientation anthropocentrique : l'activité humaine est envisagée par l'intermédiaire de l'intentionnalité, de la créativité et du vécu des individus.

Avant d'explicitier comment l'approche instrumentale nous apporte un éclairage sur la démarche des enseignants que nous avons rencontrés, il nous faut brièvement la présenter et exposer ses principaux concepts.

L'approche instrumentale

L'approche instrumentale, fondée sur les courants constructiviste et socio-constructiviste (Nijimbere, 2013), propose de dépasser l'approche technocentrique de l'activité humaine. En effet, selon son initiateur, les objets et systèmes « pensés, conçus en fonction d'un environnement humain » (Rabardel, 1995, p.2) sont qualifiés, à tort, de « techniques ». Il préfère ainsi l'emploi du terme « artefact » à celui d'« objet technique », afin d'accroître la nature à la fois matérielle et symbolique de ce dernier.

Dans cette approche, les artefacts sont envisagés comme « des moyens d'actions pour les hommes » (*Ibid.*, p.3). Si le terme « artefact » renvoie à « tout objet [...] ayant subi une transformation d'origine humaine, si petite soit-elle » (Nijimbere, 2013, p.2), celui d'« instrument » est utilisé pour « désigner l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci » (Rabardel, 1995, p.49). De plus, à un second niveau et d'un point de vue psychologique, l'instrument est considéré « comme [une] entité mixte [...], une totalité comprenant à la fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation » (*Ibid.*, p.74). Puisque les schèmes d'utilisation se rapportent à des individus, la composante « sujet » est ainsi intégrée à l'entité instrumentale. Cette conception est à la base de l'approche des

situations d'activités instrumentées, qui s'inscrivent, selon Rabardel (1995), dans une modélisation triadique sujet-instrument-objet (ce dernier étant entendu comme ce sur quoi porte l'activité).

Précisons que le concept de « schème » est issu des travaux de Piaget (1936). Ce dernier conceptualise le schème d'une action 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, 1961 cités par *ibid.*, p.79). L'organisation du vécu par les individus est donc au cœur de ce concept.

Un dernier concept central dans l'approche de Rabardel (1995) est celui de « genèse instrumentale » : il caractérise les processus par lesquels un artefact est mobilisé en tant qu'instrument. Ce passage du premier au second atteste de la contribution des utilisateurs aux usages d'un artefact et, ainsi, à sa conception. Ce phénomène relève de catachrèses, « classiquement interprétées [dans le champ de l'outillage] en termes de détournement de l'objet par rapport aux fonctions prévues par les concepteurs » (Béguin & Rabardel, 2001, p.10). 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 la constitution 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 » (*Ibidem*).

La genèse instrumentale : instrumentation et instrumentalisation

Les catachrèses de grande envergure relèvent des processus de la genèse instrumentale. Cette dernière se compose de deux dimensions qui renvoient aux deux pôles de l'instrument. L'une, relative à l'artefact, est nommée instrumentation. Les processus de cette première 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 » (*Ibidem*). L'autre, se rapportant aux schèmes d'utilisation du sujet, est l'instrumentalisation. Les processus de cette seconde dimension concernent, eux, « 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 » (*Ibid.*, p.13). Ces processus, effectués par le sujet, se distinguent donc selon leur orientation ; ils sont tantôt dirigés vers l'artefact (dont les propriétés sont enrichies par l'utilisatrice ou l'utilisateur), tantôt vers le sujet (qui fait évoluer son activité). Ils contribuent généralement de manière solidaire à l'émergence et à l'évolution des instruments. Ils relèvent dès lors d'une « transformation dialectique des artefacts et des schèmes sociaux [d'utilisation], au travers [de laquelle] se joue le développement de l'individu et de ses ressources » (*Ibid.*, p.17). Toutefois, selon les situations, les processus de l'une des deux dimensions peuvent primer ou être seuls à l'œuvre.

Nous avons déjà présenté notre intérêt spécifique pour le contexte scolaire. Il est indispensable de préciser que l'approche instrumentale, et plus spécifiquement la genèse instrumentale, sont régulièrement convoquées pour étudier l'appropriation d'un artefact et sa conception en tant qu'instrument d'enseignement (Nijimbere, 2013). Ceci peut notamment s'expliquer par les avantages de cette approche : d'une part, elle lie l'instrument à l'utilisatrice ou à l'utilisateur, puisqu'il résulte de la découverte et de l'appropriation de ses potentialités ; d'autre part, elle met en évidence l'activité de l'utilisatrice ou de l'utilisateur par rapport à l'artefact, nécessaire pour qu'il devienne instrument (*Ibidem*).

Analyse des données

Dans la suite de cet article, nous exposons nos données exploratoires en nous centrant sur la manière dont les institutrices et les instituteurs primaires transforment et produisent des médias ludiques en vue de les intégrer à leurs pratiques d'enseignement. Nous nous penchons plus précisément sur les processus créatifs mis en œuvre – ou la médiatisation qui est effectuée (Peraya & Papi, 2018) – pour s'approprier des artefacts ludiques matériels (le jeu en tant qu'objets) et symboliques (le jeu en tant qu'état d'esprit ou mécaniques) afin de construire des instruments d'enseignement.

Plus spécifiquement, nous nous posons les questions suivantes : quels types d'artefacts ludiques les institutrices et les instituteurs primaires intègrent-ils à leurs pratiques d'enseignement ? Sur base de quels critères

sont-elles choisies ? Quels sont les objectifs poursuivis ? En adoptant le point de vue de la genèse instrumentale, nous nous demandons : comment sont construits des instruments d'enseignement à partir de ces artefacts ludiques ? Nous amorçons également une réflexion sur la relation entre jeu et contexte scolaire : comment sont rapprochés les formats ludiques (objets, état d'esprit, mécaniques, règles, etc.) des pratiques d'enseignement des institutrices et des instituteurs primaires ? À la manière des processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, ceux-ci se nourrissent-ils mutuellement ou l'un prend-il le dessus sur l'autre ?

La composition de l'échantillon

Avant d'entamer cette deuxième partie, revenons plus en détail sur les douze institutrices et instituteurs primaires que nous avons rencontrés. Si leur point commun est de proposer des activités ludiques à leurs élèves, leur profil varie. Notre échantillon se compose de huit femmes et quatre hommes, travaillant dans douze établissements différents sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cinq sont âgés de moins de 30 ans, trois de 30 à 39 ans, deux de 40 à 49 ans et deux de 50 à 59 ans. Leur ancienneté dans le métier est donc très contrastée. Enfin, cinq enseignent des disciplines spécifiques : les mathématiques, le français, l'éveil scientifique et l'informatique, le néerlandais ou la gymnastique. Nous proposons une analyse des propos recueillis durant leurs entretiens, individuels et semi-dirigés.

Les types d'artefacts ludiques mobilisés

Le personnel enseignant que nous avons rencontré propose des activités ludiques à leurs élèves sur une multitude de supports, numériques et non numériques. De manière générale, ces activités ont soit été achetées (neuves ou en seconde main), soit téléchargées sur Internet et imprimées, soit créées par l'institutrice ou l'instituteur. Des plateformes d'apprentissage ou des jeux en ligne sont également utilisés. La majorité du personnel enseignant interrogé a toutefois manifesté sa préférence pour les jeux physiques. D'une part, elles, ils se sentent moins contraints dans leur utilisation : « Le numérique, quand il y a quelque chose qui ne convient pas, je ne peux pas le changer. Le papier, par exemple, si j'achète un jeu et qu'il y a la moitié des questions qui ne m'intéressent pas, j'enlève la moitié et le reste je peux le laisser à disposition des enfants » (instituteur, une classe de 3^{ème} année). D'autre part, elles, ils peuvent intervenir directement sur le jeu :

Ici c'étaient des blocs de construction trouvés pas chers [...] où le but est de construire ces maisons-là. Sauf que moi, je l'ai un peu adapté et j'ai construit moi-même d'autres possibilités pour un peu étendre le jeu et différencier. Pour un enfant pour qui ça serait trop compliqué, bon ben voilà, il a une plus petite maison. Et, au moins, il y a moyen de faire des variations à l'infini. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} année)

Nous nous sommes penchée plus particulièrement sur les jeux téléchargés sur Internet ainsi que sur ceux créés par les enseignantes et enseignants. S'il leur arrive d'utiliser tels quels les jeux provenant d'Internet, nombreux sont celles et ceux qui se saisissent des possibilités, en termes

adaptation, offertes par le format numérique :

Je regarde, j'enregistre sur *Pinterest* et, dès que je sais imprimer, je le fais. Et puis, au bout d'un moment, je plastifie et je prépare. Mais alors parfois il y a des jeux, là, qui sont en anglais alors que je dois refaire. Je prends la même idée, mais je la refais en français ou bien j'adapte parce que c'est trop difficile. Donc je l'adapte avec ce qu'il me faut mais l'idée me plait. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} et 2^{ème} années)

Pour créer ou inventer des jeux, les institutrices et les instituteurs primaires s'inspirent généralement de jeux existants. À titre d'exemples, elles, ils sont nombreux à avoir repris le principe du jeu de l'oie, des dominos, du *memory*, du tangram ou encore du bingo pour concevoir leurs médias ludiques :

Le *memory*, ils vont en course-relais en fait. [...] Soit, au départ, ils voient les cartes et ils doivent essayer de ramener les paires. Soit, c'est aussi complètement du hasard : les cartes sont retournées, ils vont chercher une carte par équipe et, après, à la fin du temps, quand il n'y a plus de cartes, on essaye de rassembler les paires et de voir combien de paires on a. (Professeure de gymnastique, de la 1^{ère} à la 6^{ème} année)

Par ailleurs, plusieurs nous ont expliqué le travail de transposition effectué à partir de jeux existants, parfois en impliquant les élèves :

L'objectif, au départ, c'est de créer des jeux mathématiques. [...] Moi, par exemple, les jeux que j'ai créés, je me suis basée sur des jeux existants. Les enfants, au début d'année, ont apporté différents jeux, ont parlé des différents jeux qu'ils avaient et puis on a réfléchi à comment on pouvait les transformer pour utiliser notre matière et réviser notre matière. Ils ont proposé toute une série de jeux et on a trié dans les différents jeux pour voir ce qui était

ème

transformable ou pas. (Institutrice, une classe de 4-5-6 années)

Enfin, une enseignante nous a expliqué qu'elle apprécie intégrer le jeu à ses séances de cours, notamment en imaginant une série d'activités qui ne nécessitent pas de supports physiques :

Mais je joue aussi, la moitié du temps, avec rien. Il n'y a pas vraiment besoin d'un grand matériel quoi. On va faire les jeux de nombres : ils sont tous debout et ils doivent, chacun, dire un chiffre. À part que 5 et les multiples de 5, on remplace par « plouf », donc c'est « één-twee-drie-vier-plouf-zes-zeven-acht-negen-plouf ». Celui qui se trompe se fait éliminer et s'assied. Là, il n'y a rien, il n'y a pas de matériel. Le jeu de mime, il n'y a rien. Le jeu des couleurs. Il y a beaucoup de jeux où, finalement, il n'y a pas besoin de beaucoup de matériel, c'est l'esprit du jeu qui compte

ème ème

quoi. (Professeure de néerlandais, plusieurs classes de 4 , 5 et

ème

6 années)

Les critères de sélection

Outre la diversité des médias ludiques mobilisés, nos entretiens ont également révélé les multiples critères sur lesquels elles, ils s'appuient pour sélectionner, adapter ou créer les jeux qu'ils utilisent. Premièrement, l'ensemble du personnel enseignant rencontré s'accorde à dire que le rapport à établir avec la matière scolaire est un critère déterminant : le jeu doit viser directement un apprentissage, une compétence ou présenter des possibilités en termes d'adaptation et de transférabilité à un contenu à enseigner. Nous revenons plus en détail sur ce point dans la section suivante. Deuxièmement, la majorité privilégie les jeux gratuits,

bon marché ou disponibles en seconde main. Elles, ils sont nombreux à identifier le coût de la réalisation comme étant un potentiel frein dans leur démarche. Troisièmement, elles, ils sont nombreux à citer des critères pratiques et techniques : s'orienter vers « des jeux simples, qui sont faciles à comprendre » (instituteur, une classe de 3^{ème} année). Le nombre de pièces que compte le jeu ainsi que leur taille ont été abordés : celles-ci ne doivent pas être trop nombreuses, au risque qu'elles soient perdues au fil des parties, ni trop petites, afin d'être lisibles pour des élèves regroupés en équipes.

Les jeux sur support numérique, quant à eux, doivent « fonctionner » ou « être reconnus » par les ordinateurs mis à la disposition des élèves et, s'ils sont en ligne, « il ne faut pas des publicités dans tous les coins » (professeur d'éveil scientifique et d'informatique, de la 1^{ère} à la 6^{ème} année). Enfin, plusieurs accordent de l'importance à la durée des jeux – ils doivent être rapides – et à leur esthétique – les jeux doivent être « colorés » et « attractifs » pour les enfants (professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} et 2^{ème} années) mais aussi « beaux » et « agréables à regarder » (professeure de néerlandais, plusieurs classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années).

Les objectifs poursuivis

Nous venons de l'évoquer, il ressort de nos entretiens que des médias lu-

diques, ou des mécaniques de jeu, sont utilisés pour viser des compétences disciplinaires. Les jeux mathématiques, notamment, sont très répandus chez les enseignantes et les enseignants que nous avons rencontrés. Ce verbatim illustre l'intégration de *flash cards*¹ à un exercice scolaire :

Chaque fois que je vois des tables de multiplication, par exemple, et bien alors là on les crée nous-mêmes comme ça, ça fait une petite révision en même temps. Ils écrivent le calcul d'un côté et puis après ils écrivent la réponse toute seule. On dit le calcul qu'il faut écrire, mais c'est eux qui écrivent la réponse derrière et moi je vérifie après. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} et 2^{ème} années)

De manière générale, leurs propos témoignent de leur volonté d'introduire ou de travailler la matière durant l'activité ludique :

Si on joue, ils savent que, derrière, il y a un apprentissage. [...] Maintenant j'ai été très clair au début, à chaque fois « on va jouer, mais il y a un apprentissage derrière ». Donc on ne va pas jouer forcément au *Monopoly*, ça ça ne m'intéresse pas à ce moment-là. Mais donc ils le savent. Ils savent qu'il y a quelque chose à essayer de comprendre, ils savent, qu'à un moment, ça va peut-être coïncider et que, dès lors, eux, ils vont devoir réfléchir. (Instituteur, une classe de 5-6^{ème} années)

Signalons que, même s'ils ne les visent pas prioritairement, tous ont également cité des compétences transversales qu'elles, ils travaillent en proposant des jeux : instaurer plus de collaboration entre les élèves, favoriser leur autonomie et différencier l'enseignement apparaissent au premier

¹ Cartes présentant deux informations liées, une sur leur recto et une sur leur verso.

plan.

Enfin, nous souhaitons relever un point abordé par quelques enseignantes et enseignants, à savoir que l'utilisation de médias ludiques en classe inculque les codes du jeu aux élèves :

Même, ça apprend aussi à jouer. Fin, c'est bête à dire, mais il y a des enfants je crois qui, à la maison, ne jouent pas souvent, qui sont plus, je ne sais pas moi, derrière la télé ou devant un ordinateur. Donc tiens apprendre, fin en tout cas à cet âge-là, apprendre qu'il faut lancer un dé chacun à son tour, travailler la patience. Ça c'est vrai que j'ai remarqué que, pour les petits, voilà, attendre son tour, apprendre à distribuer les cartes et dire « tiens c'est toi qui commences puis l'autre puis l'autre puis l'autre ». Donc il y a quand même l'apprentissage du respect de l'ordre des priorités. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} année)

Dans le même ordre d'idées, plusieurs constatent aussi que jouer en classe fait évoluer le rapport que les élèves entretiennent au jeu :

Ils changent aussi dans leur caractère. Il y en a qui [...] n'aiment pas perdre et ils n'aiment pas travailler en groupe. Donc ça les change aussi. Ils apprennent [...] à perdre et à être contents de perdre, entre guillemets, parce qu'ils comprennent que ce n'est qu'un jeu. (Institutrice, une classe de 1^{ère} année)

La construction des instruments d'enseignement

Dans une perspective instrumentale, la démarche effectuée pour choisir des artefacts ludiques (matériels ou symboliques) et se les approprier, relève d'un processus de genèse instrumentale. En effet, les discours tenus révèlent qu'elles, ils les font évoluer ou les créent afin qu'ils deviennent des moyens d'action pour atteindre des objectifs préalablement définis.

La manière dont se construisent ces instruments est influencée par leur vision de l'enseignement et du jeu, mais également par leurs expériences en classe avec les élèves. À titre d'exemple, nous nous référons ici à un élément significatif pour certains membres enseignants, à savoir la possibilité pour les élèves de s'autocorriger. Plusieurs ont abordé leur volonté d'inclure cette dimension dans les activités ludiques qu'elles, ils proposent à leurs élèves. L'autocorrection semble notamment s'imposer de par l'organisation de certains jeux, effectués en sous-ateliers ou en autonomie.

J'essaie quand même souvent, mais ce n'est pas toujours possible, de faire des jeux où l'enfant peut se corriger lui-même, comme ça moi je ne suis pas obligée de tourner tout le temps partout, c'est impossible. Et je trouve que, s'il n'y a aucune rétroaction, ben ça tombe un peu à l'eau. Bon alors il y a le plaisir d'apprendre, quand même, mais autant que ça soit utile et que l'enfant puisse se corriger. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1^{ère} année)

Une enseignante nous a plus précisément expliqué comment, lors du test d'un jeu de dominos en classe avec ses élèves, elle s'est rendu compte de la nécessité d'inclure l'autocorrection :

Je voyais qu'à des tables les enfants avaient associé 0,5 à 25%, je donne un exemple, et que ça ne dérangeait personne. [...] Ils ne se tracassent pas d'une erreur et donc on continuait à jouer et, quand ils m'appelaient pour dire qu'ils avaient terminé, et bien je voyais pas mal d'erreurs. Donc je me suis dit « là, ce n'est pas possible ». Il faut trouver une solution pour qu'ils puissent jouer mais que, à la fin du jeu, il y ait vraiment un plus. Qu'ils se soient posé la question, en se disant « tiens, non, on s'est trompés, pour-

quoi, que se passe-t-il ? », et progressé. Et c'est comme ça qu'on a ajouté l'autocorrection au dos, avec les couleurs. (Institutrice, une classe de 4-5-6^{ème} années)

Cet exemple illustre la manière dont une enseignante ou un enseignant peut prendre en compte l'usage d'un jeu par les élèves afin de le retravailler en tant qu'instrument d'enseignement et, ainsi, élargir ses potentialités en termes d'apprentissage. Dans le cas présent, l'enseignante a ainsi transformé un artefact ludique matériel (un jeu de dominos) en un instrument (un jeu mathématique), ce en tenant compte de ses schèmes d'utilisation (la manière dont elle enseigne cette matière). Par la suite, sur base des usages du jeu par les élèves (qui renvoient à leurs propres schèmes d'utilisation), elle a décidé d'ajouter une nouvelle fonction à l'artefact (l'autocorrection).

Conclusion

Dans le cadre de notre thèse, nous envisageons la relation entre jeu et contexte scolaire sous l'angle de l'introduction de médias ludiques en classe. Ayant débuté nos investigations en nous entretenant avec des enseignantes et des enseignants, les données dont nous disposons actuellement concernent principalement la démarche de « mise en média » (ou de médiatisation selon Peraya & Papi, 2018) de formats ludiques (objets, état d'esprit, mécaniques, règles, etc.) qui sont mis en œuvre afin de les intégrer à leurs pratiques d'enseignement. Dans cet article, nous avons développé les processus créatifs auxquels elles, ils recourent pour transformer ou créer des artefacts ludiques et, ainsi, les mobiliser en tant

qu'instruments d'enseignement.

Il est ressorti de nos douze entretiens exploratoires que le jeu, ses mécaniques ou son esprit sont principalement utilisés pour atteindre des compétences disciplinaires. Dès lors, ses usages relèvent plutôt d'une « pédagogie du soutien, où les productions médiatiques sont au service de l'enseignement des matières scolaires » (Piette, 2007). Cette approche est de l'ordre de l'éducation aux médias, le jeu étant plutôt un moyen qu'un objet d'enseignement. En adoptant le point de vue de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995), nous nous sommes demandée : comment un instrument d'enseignement est-il construit par les institutrices et les instituteurs primaires à partir d'un artefact ludique ? Comme nous l'avons démontré, elles, ils n'hésitent pas à transformer des artefacts créés par des tiers, ou à les produire, afin qu'ils soient adaptés aux objectifs fixés.

Pour conclure cet article, nous souhaitons amorcer une réflexion sur la genèse instrumentale à partir de deux démarches. La première témoigne de la manière dont une enseignante ou un enseignant peut modifier un artefact ludique matériel pour le mobiliser en tant qu'instrument :

Je pars de la synthèse, donc tout ce que l'enfant devra connaître. Je prends toutes ces informations-là et j'essaie de trouver des manières ludiques de pouvoir les faire. Donc, la plupart du temps, je reprends des grands jeux du style : jeu de l'oie, jeu des 7 familles, jeu des dominos, jeu de bataille. Voilà quelques exemples rapides. Il y a aussi *Questions pour un champion*. De ce jeu de base, je retire le contenu et je viens mettre la matière qui a été vue avec les enfants. (Instituteur, une classe de 3^{ème} année)

La seconde démarche illustre comment peut s'articuler une activité ludique autour d'un artefact, ici un *escape game* :

Donc mes élèves ont fait le parcours et ils avaient une feuille, juste une feuille à côté, qui leur permettait de faire la synthèse après avoir vu et découvert la matière sur l'*escape game*. [...] J'ai vraiment bien aimé parce que ça me permet de voir la matière différemment avec les élèves. Dans le sens où, ben je n'ai pas eu l'impression d'être intervenue dans leur apprentissage. [...] C'est ce qu'on devrait faire à chaque fois, c'est les amener sur le chemin de la leçon. [...] L'*escape game* m'a permis, justement, de leur faire découvrir la matière et de la synthétiser sur une feuille qui était la mienne. [...] Après on a refait la petite synthèse. [...] Je l'ai reprise au TBI et je l'ai réalisée, en collectif alors, à ce moment-là. [...] C'était vraiment pour m'assurer que c'était fait et que c'était clair pour chacun des enfants. (Institutrice, une classe de 6^{ème} année)

Cette enseignante et cet enseignant recourent à un média ludique qui relève d'une entité instrumentale : l'artefact devient un moyen d'action et l'activité finale intègre à la fois l'artefact et la manière dont elle et il comptent l'utiliser avec leurs élèves pour atteindre des compétences disciplinaires. Dans les deux cas, il est indéniable que des processus créatifs sont à l'œuvre. Pourrions-nous aller plus loin dans la caractérisation de ces deux démarches en mobilisant les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, constitutifs de la genèse instrumentale ? Sur base du discours de cette enseignante et cet enseignant, la première démarche, de par son orientation, relèverait plutôt de l'instrumentalisation (les propriétés de l'artefact sont enrichies), tandis que la seconde tendrait plutôt vers l'instrumentation (la pratique évolue). Il nous faut toutefois aller plus

loin dans l'étude de ces démarches, mais également les observer, afin de mieux les comprendre et les analyser. De plus, les expériences en classe contribuent, elles aussi, à façonner les instruments. L'inclusion d'une possibilité d'autocorrection en est un bon exemple. Elle démontre également que la construction d'une entité instrumentale est à envisager sur un temps long, puisqu'elle se nourrit des échanges entre le personnel enseignant et leurs élèves. Même si elle est incomplète, cette première tentative d'analyse sous l'angle de la genèse instrumentale accroît notre intérêt pour les rapports qui s'établissent entre pratiques d'enseignement et formats ludiques, ainsi que pour les nouvelles configurations d'apprentissage qui peuvent émerger, en classe, autour de médias ludiques.

Bibliographique

- Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. *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.
- Béguin, P. & Rabardel, P. (2001). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, 14(1-2), 35-54. Récupéré de : <http://cites.eerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.2482&rep=rep1&type=pdf>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Caillois, R. (1992 / 1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. Récupéré de : <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York : Palgrave Macmillan.
- Huizinga, J. (2008 / 1938). *Homo ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- 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. Récupéré de : <https://ledidacticien.com/2016/06/27/le-jeu-video-pour-enseigner-lhistoire-synthese-dune-approche-theorique-et-pratique/>
- Karsenti, T. & Bugmann, J. (2016). Transformer l'école avec Minecraft ?. *Formation et profession*, 24(3), 104-112. Récupéré de : http://formation-profession.org/files/numeros/15/v24_n03_a111.pdf
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviorist*. [Edited and with an Introduction by Charles W. Morris]. Chica-

go : The University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. D. Cefaï et L. Quéré. Paris : Presses Universitaires de France (2006).

- Nijimbere, C. (2013). Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel. *Adjectif.net*. Récupéré de : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>
- 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*. Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. & Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation. Entretien avec Daniel Peraya. *médiations et médiatisations*, 1(1), 102-111. Récupéré de : <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/61/29>
- Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ?. *Les cahiers pédagogiques*. Récupéré de : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>
- Potier, V. (2016). « Soyons sérieux et jouons un peu ! » Navigation aux frontières de la classe par le jeu vidéo d'apprentissage *Mecagenius*. *Sciences du jeu*, 5, 1-17. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/sdj/638>
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. St-Paul (Min.) : Paragon House.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. Récupéré de : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-040505036>