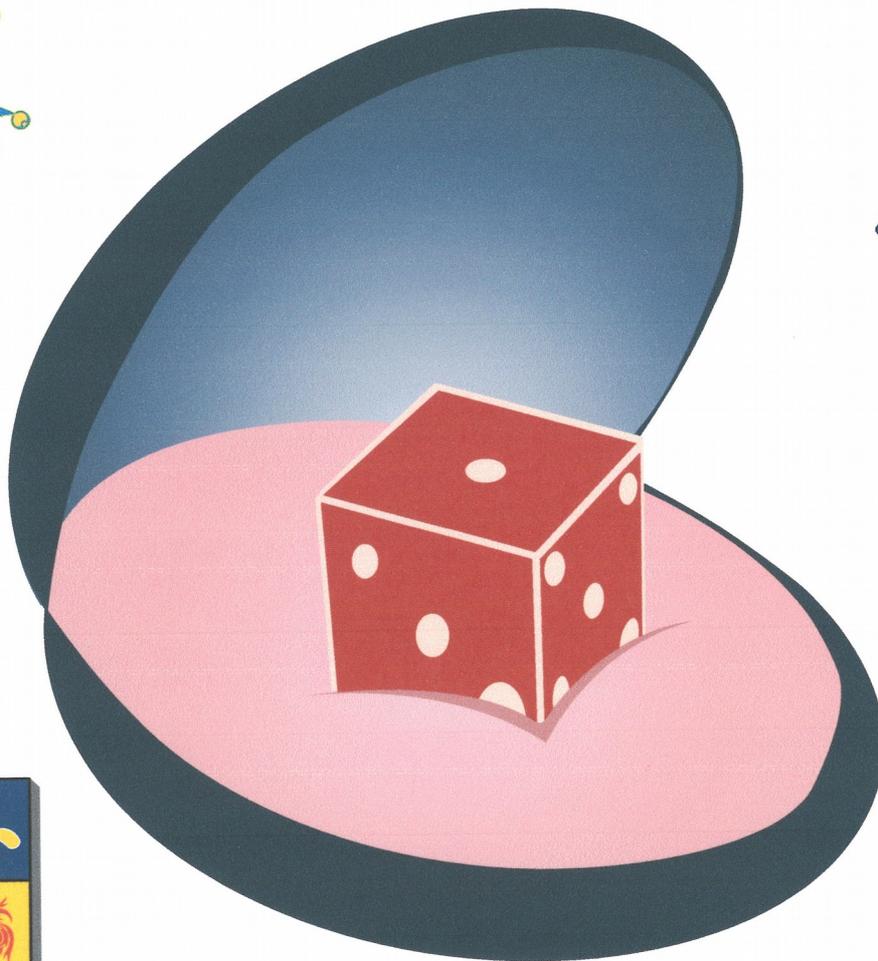


Les cahiers de **LUDO**

Revue trimestrielle de vulgarisation scientifique,
d'éducation aux loisirs et d'éducation permanente.

P601034 BP 1/7939 1050 BXL 5
LUDO asbl, av Degré 62 1180 Bruxelles

N°6 Automne 2015



SERVICE LUDOTHÈQUES



**FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**

Rédacteur en chef : Alain Gottcheiner. Editeur responsable : Michel Van Langendonckt. Couverture : Sarah Verstraeten.

Ludo ASBL, association des ludothèques francophones belges et de promotion culturelle du jeu.

LuCIFER Éditions  av Degré 62 1180 Bruxelles. - www.ludobel.be

Le projet « jouer et apprendre le français à l'école »

Roxane Bottu
Spécialiste en Sciences et Techniques du Jeu

L'objectif de mon travail de fin d'études en Sciences et Techniques du Jeu visait à transposer les stratégies émises au cours des séances de jeux dans l'apprentissage scolaire (exercices à l'école, devoirs, évaluations).

J'ai pu apporter aux élèves une aide ponctuelle à leur demande dans leurs devoirs dans le cadre du temps de stage. Celui-ci s'est avéré un peu trop court pour tirer des conclusions sur l'apport des jeux découverts lors de séances de jeux dans le parcours scolaire de chaque enfant.

Un prochain travail de fin d'études pourrait tirer profit de la mise en place du contexte ludique au Home Juliette Herman.

J'ai alors exploité une expérience répondant à ce que j'aurais voulu réaliser, dont j'ai eu connaissance lors du colloque *Le jeu dans tous ses éclats* en mars 2015. Le projet *Jouer et apprendre le français à l'école* a été présenté à cette occasion par l'équipe l'ayant mené.

J'ai rencontré Isabelle Dessaint, ludothécaire et chargée de projets au Secteur ludothèques de la Cocof. Cet entretien m'a conforté dans l'idée de poursuivre la rencontre avec les autres protagonistes.¹

J'ai pris rendez-vous avec les enseignants de l'Ecole Les Tilleuls P12 à Anderlecht où l'expérience s'est déroulée.²

Afin de guider ma réflexion, j'ai rédigé un questionnaire qui donne lieu à une synthèse.

La construction du projet

Il s'agissait d'une proposition faite au secteur ludothèques de la Cocof de participer au projet de soutien de l'apprentissage du français en région de Bruxelles-Capitale.

La demande consistait à travailler le jeu comme support d'apprentissage du français.

Habituellement, les classes se rendent à la ludothèque une seule fois, car la demande est grande et le temps de déplacement long. D'où la création d'animations itinérantes : c'est la ludothèque qui se déplace dans les écoles.

Isabelle Dessaint a d'abord dû réaliser une étude théorique. Suite à cette étude, elle a été chargée de coordonner et de participer à un premier projet pilote afin de vérifier sur le terrain les enseignements de l'étude théorique.

Elle a précisé les conditions d'organisation pratique d'un cycle d'animations ludiques "jeux de langage" et a tenu le rôle de coordinatrice et animatrice du projet.

Ce travail théorique a permis de structurer le projet et de comprendre ce à quoi les animateurs allaient s'engager.

¹ Entretien avec Isabelle Dessaint le 29 avril 2015.

² Entretien avec les enseignantes de l'Ecole Les Tilleuls P12 à Anderlecht le 12 mai 2015.

Ils ont ensuite mis en pratique les résultats de leurs recherches sur le terrain. Isabelle Dessaint, Laura Van Lathem et Vanessa Lita³ sont les trois animatrices qui ont animé les activités ludiques et formé les enseignantes participant au projet.

Il y avait deux conditions préalables : trouver un lieu où il y avait un besoin au niveau du projet, et trouver une ludothèque partenaire.

Vanessa Lita a mis Isabelle Dessaint en contact avec Madame Biesmans, Inspectrice pédagogique de la commune d'Anderlecht.

A partir de cela, l'inspectrice de l'instruction publique de la commune d'Anderlecht a proposé l'école primaire « Les Tilleuls » P12 située à Anderlecht. La ludothèque a ensuite proposé son initiative à l'école.

La directrice était favorable à l'utilisation du jeu de société pour apprendre le français dans une de ces classes.

Elle a désigné une classe dont les élèves auraient un bénéfice à tirer de ce projet pour améliorer leur français et d'autres processus d'apprentissage.

Madame Carlier, institutrice de la classe de 4^e proposée par la directrice, a accepté la mise en place du projet au sein de sa classe.

Isabelle Dessaint a souligné que l'intégration du projet dans une école repose surtout sur la prise de décision de la direction de l'établissement scolaire.

Les membres de la ludothèque et l'institutrice ont ensuite présenté le projet aux élèves de 4^e année primaire. Le jeu *Dobble* © a été le tout premier proposé lors de la présentation du projet pour introduire le jeu dans la classe.

³ Isabelle Dessaint et Laura Van Laethem sont ludothécaires à la ludothèque de Saint-Josse-ten-Noode.

Vanessa Lita est ludothécaire à la ludothèque Maurice Carême à Anderlecht.

Les élèves, instituteurs et animateurs ont rédigé une charte de conduite pendant les séances de jeu. Selon Isabelle Dessaint, le plus important était de dire aux élèves l'objectif et d'expliquer les raisons de l'utilisation de ce jeu. Il est nécessaire de mettre du sens sur ce qu'ils font. Les enfants comprenaient et étaient d'autant plus motivés que les raisons de la présence du jeu étaient justifiées.

Le regard des enseignants et des élèves face au jeu de société

A l'annonce de la participation à ce projet, Madame Carlier était sceptique, mais satisfaite que la directrice ait choisi sa classe. Elle se posait de nombreuses questions quant à la progression, à la réussite et à l'efficacité du projet.

Elle utilisait le jeu occasionnellement avant le projet. Elle n'avait pas conscience de l'apport du jeu dans l'apprentissage. Elle était elle-même peu joueuse.

Commencer un projet avec des institutrices et des élèves non-joueurs était osé. Madame Rodriguez, professeure d'adaptation et de remédiation, et Madame Carlier ont accepté le projet en pensant que le jeu apporterait une autre motivation aux élèves. Elles n'étaient pas conscientes de l'impact que celui-ci apporterait aux élèves mais aussi chez elles.

Ces enseignantes se sont remises en question sur leurs méthodes d'apprentissage.

Le jeu de société permet de travailler des notions d'apprentissage. Il est également un moyen d'acquérir une compétence. Selon ces enseignantes, peu importe l'outil utilisé ; l'important est que l'élève parvienne à acquérir celle-ci. « Si un élève a besoin de passer par le puzzle pour comprendre ce qu'est l'aire, nous le ferons ».

Les élèves de la classe choisie éprouvent des difficultés, de sorte que le jeu devient un outil favorisant l'apprentissage.

Les élèves participant à des séances de remédiation ou d'adaptation ne se rendent pas compte qu'ils ont appris de nouvelles connaissances ou amélioré leur apprentissage en jouant.

Les élèves étaient très contents et fiers d'être impliqués dans ce projet. Ils allaient jouer pendant plusieurs séances, mais n'étaient pas conscients qu'ils allaient apprendre ou travailler des notions grâce au jeu.

Cependant, de nombreuses questions mûrissaient vu qu'il s'agissait d'un projet extérieur à l'école : les élèves se demandaient qui allaient animer les séances : les institutrices allaient-elles aussi jouer avec les enfants ?

Ils étaient surpris lorsqu'ils ont appris que l'inspectrice communale et la directrice de l'établissement se joindraient aux séances de jeux. Les élèves parlaient aussi de l'idée que « jouer est une activité qui n'a pas sa place à l'école ». Un jeu est fait pour s'amuser et se joue à domicile.

Aucune absence n'a été observée durant le projet. Les élèves arrivaient même en avance pour être sûrs de ne rien manquer.

L'implication des élèves était telle, qu'ils ont adopté une tenue vestimentaire particulière pour déterminer la couleur de leur équipe. Au départ, ils avaient une simple étiquette colorée pour représenter leur équipe. La motivation intrinsèque était présente tout au long du projet.

Après la clôture de l'expérience, Mesdames Carlier et Rodriguez continuent à jouer avec les élèves plusieurs heures par semaine. Depuis lors, elles ont intégré le jeu de société au sein de leur famille et auprès de leurs collègues. Ceux-ci deviennent des testeurs de jeux.

L'encadrement des enseignantes et des élèves

Il est plus difficile de mener les séances de jeux sans l'appui des animatrices, mais les enseignantes ont acquis un certain bagage au niveau de la sélection d'un jeu, du déroulement du jeu, de l'introduction des règles au fur et à mesure, de l'adaptation en fonction des besoins de l'élève.

De leur côté, les élèves continuent de jouer, maintenant qu'ils sont montés en 5^e année.

Quant aux enseignants qui n'ont pas participé au projet, il leur est difficile d'intégrer le jeu de société dans leur classe, à cause du manque de formation et d'encadrement par des animateurs.

L'inclusion du jeu demande beaucoup de travail et de temps, et surtout de motivation. Ces trois paramètres sont essentiels à l'activité ludique en classe. C'est pourquoi Isabelle Dessaint et Laura Van Laethem ont actuellement pour objectif la formation d'animateurs pour faciliter l'intégration du jeu à l'école.

En effet, Mesdames Carlier et Rodriguez ont souligné que l'accompagnement par les animatrices de la Cocof a été primordial à la réussite de l'intégration du jeu.

Les enseignantes ont formé des groupes d'élèves selon leur niveau dans l'apprentissage. Les élèves et les animatrices de jeux n'étaient pas au courant de ce critère. Tous étaient sur le même pied pour ne pas créer de favoritisme ou prêter plus d'attention à ceux qui éprouvaient des difficultés importantes.

Mesdames Carlier et Rodriguez soulignent l'importance de la préparation des jeux, pour que les élèves aient envie de jouer.

Enseignantes et animatrices ont joué ensemble afin de prendre connaissance des règles des jeux, découvrir les intérêts pédagogiques et les stratégies avant de présenter les jeux aux enfants. Ceux-ci sont très sensibles à la maîtrise que les enseignantes ont des règles des jeux.

Les enseignantes jouaient aussi avec leur famille pour décrypter le jeu avant de le jouer en classe.

Après chaque séance de jeux, les meneurs du projet se retrouvaient pour partager leur ressenti par rapport au déroulement de la séance, aux stratégies émises par les élèves...

Cette phase a été la plus enrichissante car elle a permis le partage des observations.

L'équipe a également pu décrypter les stratégies des enfants et comprendre certaines lacunes.

Les enseignantes ont ainsi pu corriger des méthodes d'apprentissage pour une meilleure adéquation avec les besoins des élèves.

Les enseignantes ont remarqué qu'au fil des séances, les élèves étaient moins dans une logique de compétition et plus dans celle de l'entraide. Il y a eu un rapprochement entre les enfants, ainsi qu'entre enfants et adultes.

Lors de séances de jeux, il est nécessaire de verbaliser, de mettre des mots sur ce qu'on a fait : savoir dire pourquoi on a joué à ce jeu.

Les élèves retiennent davantage ce qu'ils ont appris et les différentes stratégies s'il y a verbalisation. « Comment as-tu fait ? Que se passe-t-il dans ta tête ? » Nous retrouvons le processus de secondarisation.

Le jeu a permis de changer l'attitude des élèves face au travail. Ils baissent moins vite les bras quand ils sont face à une difficulté. Ils essaient de trouver des moyens pour expliquer ce qu'ils font. Les séances de jeux ont aussi permis de développer l'entraide.

Lorsqu'un élève éprouve une difficulté pour un exercice, il ne demande plus la réponse, mais la stratégie. Ils ont compris que le plus intéressant était la réflexion et non la réponse.

Le jeu a également revalorisé l'estime de soi chez des enfants éprouvant des difficultés importantes, car ils parvenaient aux objectifs fixés par les institutrices et les animatrices.

Elles ont observé une meilleure relation sociale entre les élèves. Elles ont également relevé une amélioration au niveau de la confiance en soi, la confiance envers les autres élèves et la confiance envers l'adulte.

Tous étaient des joueurs ; il n'y avait plus de hiérarchie. L'institutrice, la directrice ou l'inspectrice pouvaient perdre ou gagner au même titre que les enfants.

Cette confiance a généré une amélioration au niveau de la gestion de groupe en classe et lors de sorties. Les élèves comprennent maintenant mieux le rôle de l'enseignant, qui est présent pour aider et guider.

Grâce à ce projet, les élèves ont pris conscience qu'il était possible d'allier le jeu avec l'école. Ils ont compris que ce lieu permet d'apprendre tout en s'amusant. Ils croisent les stratégies émises dans les jeux avec la matière ou les procédés d'apprentissage.

Par exemple, pour réciter une poésie, un élève a fait appel au procédé utilisé dans le jeu « Ma tante part en voyage » (voir ci-dessous).

Depuis lors, les élèves font des liens entre le jeu et la notion d'apprentissage. Ils ont souvent expliqué leur vision. Parfois l'institutrice ne comprenait pas ce lien. C'est grâce à la verbalisation et à la stratégie utilisée qu'elle se met à la place de l'apprenant.

Exemple d'un jeu dont les stratégies émises ont pu être transposées dans l'apprentissage scolaire

Le jeu *Ma tante part en voyage*© travaille la mémoire et le langage. Ce jeu a permis aux enfants de prendre conscience des stratégies particulières à chacun.

Une élève éprouvant d'importantes difficultés à l'école a développé une stratégie paraissant étrange, mais qui avait tout son sens une fois expliquée. Elle associait un mouvement de balancement, proche de l'autisme, pour attribuer un objet à l'élève ayant énoncé le nom de celui-ci.

Un autre élève fermait les yeux et écoutait l'énumération des objets avant que ce ne soit son tour.

Cet exemple met en évidence la mémoire visuelle ou auditive. C'est à l'élève de choisir celle qui lui convient le mieux.

Lors de ma participation à l'atelier du colloque « Le jeu dans tous ses éclats », un joueur avait imaginé une histoire à partir des différents éléments pour pouvoir les réciter plus facilement. Plusieurs stratégies peuvent être mises en action selon la forme d'esprit de chacun.

Le jeu met en œuvre différentes stratégies pour aboutir à un même but -ce dont les élèves n'ont pas toujours conscience.

Ils ont ainsi réussi à transposer la stratégie à l'apprentissage d'un poème.

Conclusions

L'expérience de mon travail de fin d'études visait à démontrer que la transposition de stratégies émises lors de séances de jeux était possible dans le contexte de l'apprentissage scolaire à tous les niveaux d'enseignement.

J'ai pu conjuguer le stage actif avec l'expérience pratique du travail de fin d'études.

Pour ce faire, j'ai travaillé sur un échantillon de onze enfants de cinq à dix – huit ans au Home Juliette Herman, qui accueille des enfants placés par le juge de la jeunesse. L'expérience s'est déroulée au cours de séances hebdomadaires de jeux de société durant quatre mois.

J'ai élaboré un plan en six points : introduction du jeu de société dans un endroit où il est peu pratiqué, installation de la motivation (intrinsèque), développement de la culture ludique, prise de conscience de l'élaboration de stratégies pour chaque joueur, verbalisation des nouvelles connaissances et des stratégies émises en fin de séance, transposition des stratégies développées dans l'apprentissage scolaire.

Les cinq premiers points ont pu être réalisés avec succès.

Après une période de familiarisation avec le jeu de société, j'ai procédé à des entretiens individuels sur base d'un questionnaire pour évaluer leur représentation de l'apprentissage scolaire, du jeu et de l'interaction de ceux-ci.

Le statut des enfants et adolescents a évolué au cours des séances de jeux. Au début, ils endossaient le statut de « non-joueur ». Grâce à leur participation, ils sont passés au statut de joueur parce qu'ils ont acquis une certaine culture ludique. Le temps imparti du stage actif s'est avéré trop court pour pouvoir exploiter correctement l'étape de la transposition des stratégies dans l'apprentissage scolaire. Il aurait pu se concrétiser davantage sous forme d'aide aux devoirs ou en remédiation.

Cependant, le projet « Jouer et apprendre le français à l'école » mené par les ludothèques de la COCOF et de l'espace Maurice Carême à l'école « Les Tilleuls » P12 dans une classe de quatrième durant l'année scolaire 2013 – 2014 a démontré le bénéfice que des élèves pouvaient tirer des stratégies de jeux et les transposer dans le travail scolaire.

La réussite d'un tel projet dépend de l'engagement de la direction de l'école, de la motivation des enseignants et des élèves et de l'encadrement des séances de jeux par des spécialistes de jeux fédérant le ludique et la pédagogie.

J'ai contribué à une mise en place de l'environnement ludique tout en conscientisant les enfants du bienfait du jeu dans l'apprentissage scolaire.

Des travaux futurs réalisés dans le même cadre pourraient vérifier la véracité de ma problématique.

Bibliographie

Dictionnaires

BAILLY André. Abrégé du dictionnaire Grec Français, Paris, Hachette, 31^e éd., 1976, 1012p.
GAFFIOT Félix. Dictionnaire illustré Latin-Français, Paris, Hachette, 83^e éd, 1978, 1719p.

Ouvrages

BOUSSAND – RIO Dominique. *Animer un atelier d'accompagnement scolaire par le jeu*, Lyon, chronique sociale, 2014, 94p.
BROUGERE Gilles « Parlons-nous vraiment de la même chose ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, décembre 2006.
CALLOIS Roger. *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris, Gallimard folio essais, 2012, 374p.
FERLAND Francine. *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*, Université de Montréal, 3^e éd., 2003, 114p.
HENRIOT Jacques. *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*, Librairie José Corti, 1989, 319p.
HENRIOT Jacques. *Le jeu*, Paris, PUF, 1969, 106p.
Jouer à l'école. Socialisation, culture et apprentissages coord. par Jean-Pierre SAUTOT, CRPD Académie de Grenoble, 2006, 295p.
VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003.

Articles

BAUTIER Elisabeth-GOIGOUX Roland. *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* in *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, pp.89-100.
BOUKO Charlotte « et al ». *Apprentissage et rapport au savoir des élèves. Analyse de la difficulté scolaire : carrefour entre les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves*, in *Education & Formation-e-302*, décembre 2014, pp.32-41.
COMMANDON Fanny « et al ». *Le jeu est un des vecteurs de la motivation. A ce titre, peut-il être utile dans les apprentissages moteurs ?* in *Prométhée. Productions méthodologiques et thématiques en éducation*, n°1, juin 2008. Sp. Disponible sur <http://fr.calameo.com/read/000009721de3c664ae2a2> (consulté le 15 mars 2015).
Décolage - kit pédagogique : le jeu, vecteur d'apprentissage ? Oui, mais pas à n'importe quelles conditions ! <http://www.enseignement.be/index.php?page=26699> (consulté le 7 mars 2015).
MUSSET Marie –THIBERT Rémi. *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée* in *Dossier d'actualité de la VST*, n°48, octobre 2009, 15p. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/48-octobre-2009.pdf> (consulté le 15 mars 2015).
VAUTHIER Evelyne. *Un mode d'apprentissage efficace* in *Les cahiers pédagogiques* n° 448, décembre 2006. Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace> (consulté le 5 avril 2015).
VINCENT, Valérie - CARNUS, Marie-France, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité*, De Boeck, Bruxelles, Perspectives en éducation et formation, à paraître 2015.

Cours

VAN LAETHEM Laura. *Didactique par le jeu : langage*, HEB, année académique 2014-2015.
OLCINA José. *Histoire du jeu*, HEB, année académique 2014-2015.
VAN LINT Sylvie. *Éléments de pédagogie du jeu*, HEB, année académique 2014-2015.
VAN LANGENDONCKT Michel. *Interactions sociales et théorie des jeux: typologie des jeux*, HEB, année académique 2014-2015.
BARBIER Jean-Emmanuel. *Socio anthropologie du jeu, des jeux et des jouets*, HEB, année académique 2014-2015.

Vidéo

FILM P12 Pro version 26 juillet WEB.
<https://www.youtube.com/watch?v=uOlvfRAO6t8&feature=youtu.be>

Sur le choix des personnages historiques

Alain Gottcheiner

ULB, Laboratoire de Mathématiques et Sciences Humaines

De nombreux jeux représentant une vaste tranche d'histoire, voire l'Histoire tout entière, font intervenir, avec plus ou moins d'impact sur le jeu, des personnages historiques. Des voix se sont élevées contre un possible ethnocentrisme européen dans le choix des personnages représentés, l'Europe occidentale et le Proche-Orient antique y étant surreprésentés. Ceci m'a amené à m'interroger sur les mécanismes de choix des personnages et leur impact sur leur répartition.

Critères

Trois objectifs principaux peuvent guider le choix des personnages :

- prendre des noms connus des joueurs, qui « leur parlent ». Dans ce cas, les jeux édités en Occident feront la part belle aux personnages occidentaux. Plus de personnes, dans nos pays, peuvent identifier Picasso que Hokusai (dans un sondage que j'ai effectué récemment¹, Picasso a été identifié par 100% des participants, Hokusai par 28%) ;
- prendre, au contraire, de nombreux noms issus de cultures moins connues, dans un but éducatif ;
- prendre les personnages qui auront naturellement un rôle dans le jeu, par exemple parce que leur nation est une de celles représentées ; mais, à son tour, le choix des nations peut être sujet à l'une ou l'autre des attitudes susmentionnées.

Voyons comment ce choix s'est opéré dans quelques jeux connus.

¹ Les différents sondages mentionnés dans cet article ont été effectués auprès d'étudiants de 2^e et 3^e années en Sciences Politiques et en Socio-Anthropologie, parfois avec quelques enseignants, et de membres d'un club de Scrabble.

La famille Britannia

Dans ces jeux similaires par leur principe, on retrace une large tranche d'histoire d'une région : *Britannia* (des Romains aux Normands), *Hispania* (des Carthaginois aux Almohades), *Italia* (des débuts de Rome à Charlemagne, en deux jeux séparés), *Les Chariots de Pharaon* (de la Nubie à la Perse, de -1500 à -500)².

Une particularité de ces jeux, qui tiennent plus du *wargame* que du jeu de développement, est que les joueurs sont incités, par une série d'objectifs rapportant des points, à rester proches de l'Histoire. Par exemple, les Vandales marqueront des points s'ils atteignent le sud de l'Espagne ; les Suèves, le nord-ouest. Il peut aussi s'agir d'objectifs historiques connus mais qui n'ont pas été réalisés.

Puisqu'il s'agit de rester proches de l'Histoire, les chefs militaires retenus sont ceux qui y ont joué un rôle.

On y trouve ainsi des personnages bien connus (le roi Arthur, Guillaume le Conquérant, Hasdrubal, Roland, Marius et Sylla, Ramses II, Assurbanipal ...) mais aussi d'autres que bien peu de joueurs peuvent identifier, tels Harald de Norvège, prétendant au trône d'Angleterre, archi-vaincu mais dont l'impact sur l'histoire est important³, ou Shoutrouk-Nakhunte, chef élamite qui conquiert Babylone au XII^e siècle, remodelant complètement le paysage politique de la Mésopotamie.

² Il y a aussi *Maharaja*, mais ce jeu, le premier de la série, est moins abouti.

³ Les armées saxonnes s'épuisèrent à le repousser, et s'en sont trouvées affaiblies à l'arrivée de Guillaume le Conquérant.

Disposer d'un ou plusieurs chefs rend une nation plus puissante, mais ce n'est pas un problème en termes de jeu. En effet, le scoring des différents objectifs est soigneusement adapté *a posteriori* pour donner aux différents joueurs (dont chacun manœuvre de 4 à 9 nations ou factions) des chances égales.

On a donc pu se focaliser sur les personnages importants, sans arrière-pensée particulière.

History of the World

Dans ce jeu de type *wargame*, qui a connu trois versions assez différentes, l'Histoire est divisée en 6 à 7 tranches selon les versions (il y en a trois), et chaque joueur va manœuvrer au moins un peuple par tranche.

Presque toutes les cartes de peuples mentionnent un souverain ou chef militaire, mais c'est purement pour la culture, lesdits chefs n'étant pas représentés dans le jeu.

Certains choix sont étonnants ; par exemple, pour Sumer, qui ne fut longtemps qu'une constellation de cités-états, on pourrait s'attendre à voir mentionné -comme dans *7 Ages-Sargon d'Akkad*, qui unifia le pays de Sumer à la fin de sa grande époque, mais la première version ne donne aucun nom, ce qui au fond a un sens ; la seconde choisit En-me-barage-si, roi de Kish à l'existence incertaine ; la troisième, Gilgamesh, héros épique encore plus incertain. Les Grecs antiques, quant à eux, sont menés par le très peu connu Pheidon, roi d'Argos.

Quant au choix des peuples, le mécanisme du jeu impose qu'il soit géographiquement très diversifié. On trouve ainsi des civilisations localement importantes mais peu connues du grand public, tels les Cholas d'Inde méridionale ou les Hsiung-Nu, ancêtres probables des Huns.

Ce n'est que dans la dernière époque (à partir du XVI^e siècle) que le nombre de peuples européens augmente, au moment où l'expansion coloniale européenne devient en effet la principale force conquérante.

Historia

Ce jeu relativement récent propose de gérer un peuple sur le plan militaire et culturel, sur une longue période non identifiée.

Tous les peuples proposés sont « euro-méditerranéens » (Allemagne, Egypte, Espagne, Etats-Unis, France, Rome), sauf un : la Chine. Notons qu'il en est de même, par exemple, dans *Civilisation* (la version dérivée du jeu sur ordinateur).

Chaque peuple dispose de 5 personnages arbitrairement choisis, qui donnent un petit bonus ponctuel. Par exemple, les personnages retenus pour l'Allemagne sont Bach, Bismarck, Einstein, Gutenberg et Schliemann ; certainement un choix raisonnable.

Les Etasuniens, quant à eux, ont un panel plus étonnant : Edison, Elvis, Henry Ford, Jefferson, ainsi que la paire Lewis et Clark. Qui ?

Lewis et Clark sont deux explorateurs qui, au début du XIX^e siècle, ont atteint le Pacifique. Ils sont importants dans la culture historique étasunienne, et un (excellent) jeu leur a été consacré⁴. Mais ils ne sont guère connus en Europe.

Dans un sondage, j'ai proposé à un groupe d'étudiants de trouver 5 noms pour représenter les Etats-Unis, en donnant l'exemple des 5 Allemands, et en précisant bien que les duos et groupes sont admis, consigne bien comprise car il y a eu des votes pour Carlos et Smith, les athlètes rebelles, « les soldats du 6 juin » ou « les gens du Mayflower ».

⁴ <http://www.trictrac.net/jeu-de-societe/lewis-et-clark>

La sélection proposée par ce groupe : Neil Armstrong (16 voix), F.D. Roosevelt⁵ (12), Martin Luther King⁶ (11), Abraham Lincoln (9), et à égalité : George Washington, T.A. Edison et Carl Lewis (7). Il y a eu beaucoup de voix pour des vedettes populaires (jazz, cinéma), mais trop éparpillées. Henry Ford, Elvis Presley, Thomas Jefferson ont été cités chacun plusieurs fois, mais Lewis et Clark ... inconnus au bataillon.

Ce n'est pas le seul choix étonnant : parmi les personnages retenus pour la France figure Nostradamus ! On ne peut même pas argumenter la recherche de la variété des effets, les personnages romains étant tous du côté belliqueux.

Through the Ages et Nations

Ces deux jeux, fort semblables dans leur principe, demandent également aux joueurs de faire progresser une civilisation (non identifiée) tout au long de l'Histoire, en prenant les cartes proposées, qui permettent d'améliorer leurs ressources, de construire des « merveilles », de réaliser des progrès civils, culturels et militaires, de mener la guerre, de prendre le contrôle de colonies.

Ces jeux ont été soigneusement peaufinés ; on sent en permanence le souci du détail. Dans *Nations*, chaque carte est documentée (date, lieu, peuples impliqués). L'impact de chaque progrès en termes de jeu est soigneusement étudié⁷.

⁵ A noter que, dans le jeu *Historia*, Roosevelt est présent, mais sous une autre forme : parmi les personnages sans appartenance qui proposent aux joueurs un contrat à réaliser.

⁶ Un petit biais en faveur des partisans de la lutte pour l'égalité est perceptible (il y a eu deux votes pour Rosa Parks), logique quand on connaît l'appartenance des votants.

⁷ Notons que le créateur tchèque de *Through the Ages* fait apparaître dans ce jeu tout le mal qu'il pense du communisme.

Et une surprise pour ceux qui regardent les cartes de *Through the Ages* un peu plus en détail : chaque merveille nécessite plusieurs étapes de construction, dont chacune a un coût prédéterminé (ce mécanisme existe également dans *Nations*)...

Eh bien, si l'on réalise un graphique des coûts des différentes étapes, on retrouve la forme de la merveille en question ! (les Jardins suspendus : 2-3-3-2 ; la Tour Eiffel : 3-7-3 ; le lancement d'une fusée : 1-5-9 ...)

Tout ceci pour dire que le choix des personnages (qui sont également des cartes qui apportent de manière provisoire un avantage spécifique) est lui aussi soigneusement étudié : Christophe Colomb vous permet de prendre sans combattre le contrôle d'une colonie, mais Simon Bolivar vous donne d'importantes ressources si vous la libérez (vous jetez la carte). L'apparition de Gengis Khan fait paniquer tout le monde, et Machiavel permet de manipuler les événements à venir.

Les personnages n'appartenant à personne *a priori* -ils peuvent être choisis librement parmi les autres cartes- les créateurs étaient libres de leurs choix, et beaucoup a été fait pour la variété et l'information.

On cherchait un souverain de la fin du Moyen Âge, humaniste et bâtisseur. C'eût pu être Charles V le Sage, ce sera Sejong le Grand, roi de Corée.

Un homme qui dépense beaucoup ? Voici Mansa Mousa⁸, roi du Mali.

On voit apparaître l'envie de trouver des personnages moins connus, de permettre aux joueurs qui le désirent de s'informer plus avant, de même qu'ils pourront être intéressés par les références de quelque bataille peu connue.

⁸ Notons également la part non négligeable des personnages féminins, une rareté dans ce type de jeux : Hatshepsout, Boadicée, Anne Commène, et même Pocahontas.

Heroes of the World

Ici, les personnages historiques sont au centre du mécanisme du jeu, puisque l'action principale est de choisir une carte de personnage, et d'en appliquer les effets, qui peuvent être de quatre types : augmentation de population (on a affaire à un jeu « de majorités »), guerre, culture, richesses. Les bonus offerts par chaque personnage sont liés de manière approximative à leurs réalisations.

Comme le jeu consiste à occuper les différentes parties du Monde, et comme chaque personnage ne peut influencer que les parties avec lesquelles il a été en contact, de nombreux personnages assez peu connus sont mentionnés : ainsi, pour l'Asie du Sud, on a évidemment Açoka et Akbar, mais aussi Vātsyāyana (je vous laisse chercher), le mathématicien Āryabhaṭa, ou encore Airlangga, roi de Java, ainsi que pour l'Extrême-Orient plusieurs shoguns et samouraïs. Des références (lieu et date) sont offertes pour chaque personnage.

7 Ages

Dans ce jeu monumental (au moins 50 heures de jeu !) chaque joueur va prendre en charge divers peuples et nations parmi un panel de plus de 100, dont quelques-unes non spécifiques (les Pirates, les Libérateurs) et même mythiques (les Amazones), et les faire évoluer, puis les remplacer par d'autres plus productives.

Chaque peuple marque des points en fonction d'objectifs spécifiques liés à leur histoire (les Huns s'ils détruisent des villes, les Egyptiens anciens s'ils construisent des merveilles, les Allemands s'ils contrôlent des puits de pétrole ...)

Une attention toute particulière est accordée à une échelle de progrès, en

50 étapes, sur laquelle chaque nation peut avancer plus ou moins facilement, notamment en commerçant avec ses voisins.

Le progrès est rendu plus difficile par la présence de « temps sombres » qui, malgré que le jeu soit australien, sont choisis comme étant ceux qui ont affecté l'Europe (les Grandes Invasions, la Grande Peste, les deux Guerres mondiales ...).

Les personnages historiques sont classés en 10 catégories : stratèges (facilitent l'expansion), tacticiens (avantage local au combat), bâtisseurs (accélèrent la construction de villes), administrateurs et tribuns (facilitent le recrutement), scientifiques (facilitent le progrès), artistes (valorisent les merveilles et progrès civils), explorateurs (mouvement plus aisé), philosophes (rempoortent les égalités), religieux (permettent en partie de choisir les cartes que l'on tire).

Au sein de chacune de ces catégories, il semble que les auteurs aient choisi les personnages qui leur semblaient intéressants à mentionner, et ce indépendamment de leur effet dans le jeu : les Arabes se voient proposer Alhazen et Mahomet⁹ (pourquoi pas Ibn Battuta ?), mais toute personne qui a compris le jeu choisira le premier cité, indispensable pour franchir les « temps sombres ». Les Grecs classiques, eux, peuvent prendre l'artiste Homère, très utile vu qu'ils marquent des points pour les merveilles, et ne choisiront certainement pas le scientifique Pythagore, vu que, par une bizarrerie du jeu, ils ont intérêt à ne pas trop progresser (leurs merveilles tomberaient en poussière). Michel-Ange fait double emploi avec Léonard de Vinci, etc.

⁹ A noter que chaque personnage est représenté visuellement ... sauf Mahomet qui, pour des raisons P.C., a juste droit à un symbole géométrique.

De nombreux personnages peu connus sont mentionnés, comme Cai Lun, l'inventeur du papier (lors d'un sondage, personne n'a pu l'identifier), ou Shaka, chef zoulou assez connu des Anglo-Saxons, qui l'ont affronté, mais pas pour nous (seulement deux personnes sur 47 l'ont identifié).

Parmi les grandes cultures, on remarque la prééminence des Chinois (Confucius, Sun-Tzu, Lao-Tseu, C'hin Shih, Cai Lun, Tu Fu, Chu Hsi, Tcheng Ho, Ming Yung Lo, Nurhachi, Mao Tsetung), alors que le monde indien doit se contenter de Bouddha, Açoka, Akbar et Gandhi. Il ne manque cependant pas de noms à proposer, chefs politiques, religieux ou hommes de science ...

Dans ce jeu, le rôle de la chance est non négligeable (il vaut mieux avoir en mains les Japonais que les Cimmériens), mais il est dilué par la longueur du jeu, la possibilité de refaire sa main, et la possibilité de « balancer une crasse » au joueur qui mène. Le fait de disposer d'un personnage ou d'un autre (il y a également dans les différentes catégories des personnages non nommés qui peuvent être attribués à tout peuple, mais ils sont tirés au sort et ne conviennent donc pas forcément) est donc d'une importance assez limitée.

Un début de conclusion

Dans cet échantillon de jeux, le choix des personnages mentionnés suit souvent la logique même du jeu, car ils sont attribués à une nation qui fait partie du jeu.

Lorsque les nations ne sont pas nommées, la liberté de choisir l'un ou l'autre personnage est plus grande, et l'on ne remarque pas de tendance particulière à l'ethnocentrisme « occidental ».

Toutefois, une surreprésentation des personnages européens peut se produire par le biais du choix des nations représentées. Souvent, les nations européennes, proche-orientales et les Etats-Unis sont privilégiés. Reste à savoir si l'intention est de mettre les joueurs face à ce qu'ils connaissent déjà, afin d'augmenter l'attrait du jeu (mais est-ce le cas?), ou s'il y a vraiment une tendance centripète.

Un point sur lequel il convient de s'interroger est la prééminence constante, parmi les grandes cultures non européennes, de la Chine, par rapport par exemple aux mondes musulman et indien.

A quoi nous engage le jeu ?

1er Colloque du LABJMV

21-22 octobre 2016

Bruxelles

<http://labjmv.hypotheses.org/>

Comité scientifique :

Vincent Berry (Université Paris 13)
Catherine Bouko (Université libre de Bruxelles)
Olivier Caïra (IUT d'Evry)
Laura Calabrese (Université libre de Bruxelles)
Baptiste Champion (Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales - IHECS, Université catholique de Louvain)
Björn-Olav Dozo (Université de Liège)
Carolina Duek (Université de Buenos Aires)
Sébastien Kapp (Science Po-CNRS, Haute Ecole de Bruxelles)
Frédéric Laugrand (Université Laval)
Thibault Philippette (Université catholique de Louvain, Université de Namur, Haute Ecole de Bruxelles)
Olivier Servais (Université catholique de Louvain)

Fondé en 2014, le Laboratoire des Jeux et Mondes Virtuels (LabJMV) rassemble en Belgique francophone des chercheurs et enseignants issus de disciplines variées (information et communication, sociologie, anthropologie, linguistique, narratologie, game design, éducation aux médias) qui étudient les pratiques ludiques à la fois en tant qu'objets (jeu de plateau, grandeur nature ou virtuel) et en tant que pratiques sociales. Ce premier colloque du LabJMV entend réunir les chercheurs et les professionnels travaillant sur le jeu autour de la problématique de l'**engagement du joueur**. Afin de croiser les points de vue, le colloque comprendra à la fois des communications issues de recherches scientifiques et d'expertises professionnelles.

Le jeu permet d'instaurer un cadre pragmatique propice à l'action individuelle ou collective, car il induit une indétermination. Le jeu va-t-il être porté à son terme ? Quel va en être le résultat ? Ce cadre pragmatique (Bateson et Goffman) permet à la fois d'imaginer une situation mentalement et d'agir sur elle matériellement (notamment en agissant au niveau du sens). Il permet au joueur d'adopter différentes postures (spectateur, acteur, critique, réfractaire, arbitre, commentateur, etc.), mais aussi de varier l'intensité de son engagement, entre adhésion et distanciation.

Ainsi, les jeux permettent d'observer des logiques à la croisée de l'action (ce que l'on fait lorsqu'on joue), du positionnement (où on le fait, dans quels cadres, à partir de quand, et jusqu'où ?) et de l'intention (qu'est-ce qu'on apporte de nous-même dans le jeu ? qu'est-ce qu'on en retire ?)

Partant des travaux récents de l'anthropologue Roberte Hamayon (2012), le colloque examinera le jeu dans une double perspective :

1. Il existe une forme de **continuité entre le jouer et le faire**. "Jouer, c'est faire" soulignait Winnicott (1971), idée présente également chez Huizinga, dans le titre de son ouvrage le plus célèbre. Non seulement l'homme est *faber*, il fabrique, mais il est aussi *ludens*, il joue. Il s'agira de repartir de ce lien entre jeu et culture. Jouer certes, mais pour quoi faire ? Que crée le jeu ? Que créent les joueurs ? (culture matérielle et immatérielle, sociabilité, clubs, amis, conventions, *lan arenas*, formes émergentes de littérature) ; non pas ce que jouer veut dire, mais ce qu'on peut faire en jouant (travailler, aimer, apprendre, faire la guerre), en dehors d'une perspective strictement utilitariste ("jouer pour") ;

2. Le jeu est une modalité de l'action humaine, **une façon de faire non identique à l'originale**. Le jeu comme activité n'est pas coupée de la réalité, mais au contraire, s'insère et se développe dans des décalages, des recouvrements, des incursions et des articulations au sein de et avec la réalité. Autour des questions: où commence/fini le jeu, les systèmes de sens, les "excursions dans d'autres réalités" (Berger et Luckmann), l'idée selon laquelle le jeu est inscrit dans une réalité souveraine (*paramount reality*); qu'est-ce que le jeu change dans nos réalités ordinaires ? (hiérarchies sociales, les expériences ou les compétences acquises, quelles formes de gain, matériel, prestige, etc) ; par les décalages qu'il provoque, le jeu induit-il une forme de critique de la réalité ordinaire ?



SciencesPo



LABORATOIRE
Jeux et Mondes Virtuels

A quoi nous engage le jeu ?

1er Colloque du LABJMV

21-22 octobre 2016

Bruxelles

Calendrier prévisionnel :

- 1er avril 2016 : soumission des propositions aux adresses cbouko@ulb.ac.be et olivier.servais@uclouvain.be dans un document PDF comprenant vos coordonnées complètes, vos fonctions et affiliations, le titre de votre communication, un résumé de 400 mots maximum et une bibliographie. Un accusé de réception sera envoyé.
- 1er juin 2016 : notification des acceptations
- 21-22 octobre 2016 : colloque
- 1er janvier 2017 : soumission des articles pour publication
- 1er mars 2017 : notification des acceptations et des modifications éventuelles
- 1er mai 2017 : soumission des articles définitifs
- Décembre 2017 : publication

Références citées :

- Berger, Peter et Luckmann, Thomas, 2012. *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin.
- Boutet, Manuel, 2012. « Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques », Réseaux n°173-174, Dossier *Les formes ludiques du numérique* coordonné par Jean-Paul Simon et Vinciane Zabban, pp. 207-234.
- Caïra, Olivier, 2014. « L'Expérience fictionnelle, de l'engagement à l'immersion », dans Guellon, Bernard (dir.), *Les Figures de l'immersion*, Presses universitaires de Rennes, 2014.
- Clark, Nels, 2012. « Fun is boring », http://gamasutra.com/view/feature/173545/fun_is_boring.php?print=1
- Hamayon, Roberte, 2012. *Jouer. Une étude anthropologique*, La Découverte/Revue du MAUSS.
- Huizinga, Johan, [1938] 1988, *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard.
- Juul, Jesper, 2004. « Introduction to Game Time », dans Noah Wardrip-Fruin, Noah et Harrigan, Pat. (dir.) *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*, MIT Press.
- Salen, Katie et Zimmerman, Eric, 2004. *Rules of play. Game design fundamentals*, MIT Press.
- Winnicott, Donald, 1971. *Jeu et réalité, L'Espace potentiel*, Gallimard.

Il s'agira d'explorer la palette des effets attendus du jeu sur la réalité, qui expliquent qu'on s'y engage (à commencer par le plaisir attendu, la recherche du *fun*). Par conséquent, il s'agira également d'étudier les modalités de ces engagements, des rôles occupés, des postures, des modalités du jouer.

Les propositions examineront en particulier ces effets en termes de sociabilité, d'apprentissage, de création, de distance critique, etc.

- **La sociabilité** : Le jeu est sans conteste une activité sociale qui engage une relation aux autres joueurs ou au public. De multiples interrogations peuvent se poser autour de ces personnages du monde du jeu. Est-ce qu'on développe des réseaux de connaissance en jouant, on s'y fait des amis, ou au contraire, on les retrouve, on se fait des ennemis ? Quels modes de sociabilités sont induits par le jouer, éphémères, distantes, virtuelles, épistolaires. Quels effets du jeu sont observables sur les sociabilités ordinaires ? (souhaités ou non souhaités, hiérarchie, prestige, isolement, etc.). Quelles formes d'institution de la sociabilité se mettent en place (rencontres planifiées à l'avance, formes ritualisées (mariages dans l'univers du jeu), création de groupes qui existent à la fois dans le jeu et hors du jeu, ou uniquement dans l'un des deux). Quel est l'impact de ces sociabilités sur les identités ? (se reconnaît-on et s'affiche-t-on comme appartenant à un club, une guilde, une fédération, etc.). La sociabilité propre au jeu est-elle spécifique ou s'inscrit-elle dans des sociabilités plus larges ?
- **La résolution de problèmes** : Dans une perspective plus large que celle de la compétition et de la victoire ou de la dimension utilitariste des jeux (notamment en termes pédagogiques), il s'agira de réfléchir au jeu comme un processus de préhension des événements de la vie quotidienne. Ainsi, les jeux défileraient notre capacité à maîtriser les incertitudes et éléments chaotiques pour surmonter une épreuve (une partie d'Angry Birds) ou pour créer un monde plus intelligible (l'univers de la petite fille qui joue avec ses poupées), phénomène favorisé par le passage au niveau supérieur ou l'acquisition d'une technique. L'appât du jeu ne résiderait pas uniquement dans le résultat attendu, mais également dans le moyen d'y parvenir (Boutet 2012). La résolution du problème deviendrait alors le moteur de l'engagement : problème logico-mathématique (jeux vidéo), résolution d'une intrigue (jeux de rôles), accomplissement d'objectifs (jeux de société),

approbation d'un public (performances et sports).

- **Le plaisir** : La dimension autotélique du jeu sera ici explorée. Jouer est-il en toute circonstance synonyme de plaisir ? On pense notamment aux jeux impairs (jeu de la sonnette), aux farces (caméras cachées), aux jeux cruels (jeux du cirque). Le plaisir est-il inhérent à l'acte de jouer ? Le plaisir du ludique n'est ni systématique ni permanent (Juul 2004, Clark 2012). Les typologies du plaisir formulées par Salen et Zimmerman (2004) pourront ici faire l'objet une application critique ;
- **L'immersion** : Un joueur peut être tout entier absorbé dans une partie, réduisant ses heures de sommeil, sautant des repas, négligeant sa vie conjugale ou familiale. Mais à l'inverse, le jeu peut également lasser, surtout lorsque ses règles, sa prise en main, son interface ralentissent ou contredisent le plaisir de s'y plonger (jeu trop long, trop compliqué, trop répétitif). Au sein de cet axe, les communications pourront analyser ces situations qui provoquent l'ennui, le désintérêt ou le désengagement. L'articulation entre immersion et distance pourra aussi être étudiée au niveau, d'une part, des "frottements" entre interface ludique et interaction sociale créés par le jeu en lui-même (déséquilibre des niveaux des joueurs, règles désavantageuses, jouabilité); et, d'autre part, des différents types de "poussées contre-immersives", qui sont quant à elles dues au décalage entre le joueur et l'univers ludique qui lui est proposé (Caïra 2014). D'autres communications pourront s'intéresser aux engagements excessifs, aux structures potentiellement addictogènes ou aux profils de joueurs potentiellement à risques. Quand l'engagement devient-il problématique ?



LABORATOIRE
Jeux et Mondes Virtuels

Sommaire du n° 6 (automne 2015)

PÉDAGOGIE

Le projet « jouer et apprendre le français à l'école »

Roxane Bottu 1

LUDOLOGIE

Sur le choix des personnages historiques

Alain Gottcheiner 7
