

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

Jeu et sérieux ; concordance ou contradiction ?

**Quels sont les enjeux du jeu concernant l'engagement
des adolescentes dans le Valais Romand ?**

Une étude menée dans un cadre de médiation culturelle

Réalisé par : Leticia Frei

Promotion : Bac17

Sous la direction de : Fabian Lenggenhager

Sierre, le 31 décembre 2022

Table des matières

1	Introduction	5
1.1	Motivations personnelles.....	5
1.1.1	Intérêt professionnel	6
1.1.2	Intérêt social	7
1.2	Question de recherche	7
1.3	Objectifs de recherche	7
2	Cadre théorique	8
2.1	Le jeu : définition	8
2.1.1	Histoire et évolution du jeu à travers les civilisations	8
2.1.2	Mécanismes du jeu ; qu'est-ce qui fait jeu ?	10
2.1.3	Concept de Gamification ou Ludification	11
2.2	La médiation culturelle : définition	12
2.2.1	Contexte historique de la création de la médiation culturelle jusqu'à nos jours	13
2.2.2	Démocratie culturelle ou démocratisation de la culture ?	14
2.2.3	Rôles et fonctions de la médiation culturelle.....	14
2.2.4	Public(s)-cible(s) : définition.....	16
2.3	L'engagement.....	17
2.3.1	L'échelle de participation	18
2.3.2	Développement du pouvoir d'agir (empowerment)	19
2.4	L'adolescence : définition	20
2.4.1	Enjeux scolaires.....	20
2.4.2	Mobilisation et engagement chez les adolescentes dans un cadre scolaire	21
3	Hypothèses	23
3.1	La ludification est régulièrement utilisée en médiation culturelle dans le Valais Romand... 23	
3.2	Le jeu est sérieux	23
3.3	Education et ludification sont compatibles et ont la même essence	23
4	Méthodologie de recherche	24
4.1	Terrains d'observation.....	24
4.1.1	Choix et description des terrains et personnes.....	24
4.2	Récolte des données	30
4.2.1	Critères de sélection de l'échantillon.....	31
4.2.2	Déroulement général et atmosphère des entretiens	31
4.3	Ethique.....	32
5	Analyse des entretiens, des observations et retour sur les hypothèses	33
5.1	La ludification est régulièrement utilisée en médiation culturelle pour les cycles d'orientation du Valais Romand.....	34

5.1.1	Le jeu augmente l'engagement du public-cible.....	35
5.1.2	Le jeu augmente la mobilisation du public-cible.....	38
5.1.3	Le jeu permet une meilleure concentration	39
5.1.4	Le jeu permet d'améliorer la rétention des informations.....	39
5.2	Le jeu est sérieux	41
5.2.1	Les mécanismes du jeu intéressent de plus en plus les écoles dans leur cursus pédagogiques	42
5.2.2	Le jeu contribue au bien-être psychologique des adolescents	43
5.2.3	Le jeu et le sérieux sont compatibles.....	44
5.3	Education et ludification sont compatibles et ont la même essence	46
5.3.1	Un environnement ludique développe le pouvoir d'agir des adolescentes.....	46
5.3.2	Le jeu est considéré comme un outil éducatif à part entière.....	47
6	Réponse à la question de recherche.....	48
7	Limites de la recherche.....	49
8	Liens avec la pratique professionnelle	49
9	Conclusion.....	50
	Bibliographie	51
	Annexes.....	55
	Annexe 1 : Guide d'Entretien.....	55
	Annexe 2 : Grille d'Observation	57

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont participé à la réalisation du présent travail de recherche :

Premièrement, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Fabian Lenggenhager, qui m'a accompagnée et soutenu à mon rythme tout au long du travail de bachelor. Disponible et bienveillant, ses encouragements dans les moments de doutes m'ont vraiment aidée à garder ma motivation et continuer à avancer.

Ensuite je souhaite remercier les trois intervenants pour la qualité exceptionnelle des interviews qu'ils ont été d'accord de m'offrir. Ces trois personnes se sont montrées disponibles, à l'écoute, serviables et bienveillants. Merci à Monsieur Gil Oliveira pour son endurance et sa gentillesse durant notre interview qui a presque duré 2h et qui était riche en explications scientifiques. Merci à Monsieur Cédric Bonnébault pour son accueil attentionné, sa flexibilité et sa gentillesse. Et merci à Madame Mélisende Navarre pour sa bonne humeur et sa gentillesse ainsi que pour m'avoir offert l'opportunité de réaliser mes observations durant ses ateliers en classe. Merci à tous les trois, vous êtes des passionnés et ce fut un honneur que de partager ces moments avec vous dans le cadre de ce travail.

Puis, je souhaite remercier mes supers relecteurs et relectrices, Roland Maurer, Laura Bourban et mes parents. Ils étaient prêts et se sont montrés d'une rapidité et d'une efficacité à toute épreuve. Les délais que je vous ai imposés étaient plus que courts mais vous avez été de véritables justiciers de l'ombre, à l'écoute et bienveillants, merci à vous.

Finalement, je souhaite remercier mes proches, ma famille et mon copain qui m'ont soutenue et surtout supportée durant les périodes de stress et de travail intense. Merci à mon frère de m'avoir aidée à me mettre correctement sur les rails pour la réflexion et l'élaboration de ma question de recherche. Merci à mes parents d'avoir été un soutien émotionnel et logistique inégalable tout au long du travail.

Je sais que je répète souvent ici les qualités de disponibilité et de bienveillance mais je pense que ce sont des qualités relativement rares de nos jours et je ne peux qu'être infiniment reconnaissante de voir autant de personnes me prêter main forte pour la réalisation de mon travail de Bachelor.

Merci à toutes et tous.

Les opinions émises dans ce travail de recherche n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur.e.s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Leticia Frei

Résumé

Cette recherche aborde la thématique du jeu et de ses enjeux en médiation culturelle. Afin de préciser le terrain d'enquête, j'ai choisi de limiter le travail à un public-cible adolescent scolarisé en valais romand. La question est de comprendre à quoi sert le jeu, puis de voir quels seraient les enjeux de l'utilisation du jeu ou de ses mécanismes dans des domaines qui ne sont à proprement parler pas du jeu, tel que la médiation culturelle.

Il en ressort que le jeu n'améliore pas forcément la quantité de matière apprise. Cependant, il a un effet bénéfique sur la qualité de l'attention des élèves ainsi que l'ambiance générale de la classe. Nous pouvons constater que le jeu est fédérateur et qu'il augmente la participation et l'engagement des étudiantes à condition qu'il soit utilisé correctement, c'est-à-dire avec un cadre et des objectifs précis. Précisons encore que le facteur humain est primordial dans son utilisation correcte : il faut y croire et être la première à rentrer dans le jeu.

Mots-clés

Médiation culturelle – Gamification – Ludification
Engagement – Motivation – Jeu – Ludicisation – Adolescence

Avertissement

Afin de rendre la lecture du texte plus fluide, j'ai choisi d'utiliser le féminin lorsque les noms utilisés ne concernent pas une personne en particulier. Le masculin est donc sous-entendu.

1 Introduction

Ce présent travail s'inscrit dans le cursus de travail social avec orientation animation socioculturelle de la HES-SO de Sierre. Dans cette formation, le travail de Bachelor est une étape essentielle et indispensable afin de mettre en œuvre les différentes compétences acquises durant ces études.

En premier lieu, cette recherche débutera par les motivations qui m'ont amenée à choisir cette thématique du jeu ainsi que les liens avec l'actualité et le travail social. S'en suivra la question puis les objectifs de la recherche. De cette question de recherche, naîtra un cadre théorique articulé en plusieurs axes : le jeu, la médiation culturelle, l'engagement et l'adolescence, en particulier avec les enjeux du milieu scolaire. Ce qui nous intéresse c'est de comprendre les différentes définitions des axes pour pouvoir comparer les besoins et objectifs et voir s'il y a des concordances possibles. Ceci va nous permettre de poser différentes hypothèses. Après cela, nous trouverons la méthodologie de recherche ainsi que les différents terrains d'enquête, le public-cible et l'échantillon observé dans le cadre de ce travail. A la suite des entretiens, ces éléments permettront d'analyser les données récoltées, complétées par des notions théoriques, ce qui permettra de vérifier les hypothèses de départ et de répondre à la question de recherche. Finalement, nous aborderons les limites et bilans personnels et professionnels et des réflexions d'avenir. Vous trouverez en annexe les grilles d'entretien et d'observation.

Cela étant dit, je vous propose de commencer par la lecture de cette citation du film « Yes Man » :

« *Le monde est un terrain de jeu, tous les enfants savent ça, mais on finit par l'oublier en grandissant.* » (Reed, 2008)

1.1 Motivations personnelles

D'aussi loin que remontent mes souvenirs, j'ai toujours été attirée par les jeux. Qu'ils soient jeux de société, jeux vidéo ou jeux de rôle, c'est une activité que j'affectionne particulièrement et qui me suit dans la vie de tous les jours. Je dirais même qu'aimer « *jouer* » est un mode de fonctionnement qui m'accompagne et qui colore ma posture de travailleuse sociale au quotidien. Lorsque je conçois une activité ou un événement, j'ai toujours en tête les objectifs d'être claire, précise et « *fun* ». Si je dois préparer l'animation d'un colloque par exemple, je vais chercher à faire en sorte que les participantes comprennent clairement ce qui est demandé tout en apportant une atmosphère décontractée et ludique. Je suis persuadée que le jeu, au sens large, fait partie intégrante de nos vies et que ce n'est pas quelque chose à laisser au monde de l'enfance.

Le principe de « *gamifier* » des espaces et actions culturels m'intéresse tout particulièrement depuis que j'ai fait mes formations pratiques dans des milieux culturels ; à savoir le Quartier Culturel de Malévoz ainsi que le Théâtre du Crochetan, tous deux situés à Monthey. Une orientation vers le domaine de la culture me semblait évidente à la suite de ces deux expériences que j'ai particulièrement affectionnées. Sachant que la « *gamification* » est un concept qui nous vient tout droit du marketing, je trouve intéressant d'observer ce que la médiation culturelle

peut en faire ainsi que ce qu'elle en a déjà fait. Evidemment, il va de soi que même si l'animation socioculturelle n'est pas formulée dans ma question de recherche, elle colorera néanmoins l'entier du travail.

Dans les exemples que nous pouvons citer, il y a le projet du Théâtre du Crochetan intitulé « *La Danse C'est (Dans Ta) Classe !* » où il est question de créer de nouveaux espaces de spectacles, spécialement chorégraphiés et écrits pour la configuration d'une salle de classe, à l'attention des élèves de cycle d'orientation. La mise en scène se veut ludique du fait de la participation active des jeunes à divers exercices de mouvements. Les élèves deviennent partie prenante du spectacle. Un autre exemple, j'ai moi-même organisé la mise en place d'un parcours didactique sur un sentier qui montait à un gîte. J'ai choisi le thème des contes, mais pas seulement : les contes de la région du gîte. Une fois le parcours mis en place, j'ai organisé une journée où les contes ont été racontés durant la marche. Voici une autre manière ludique de faire découvrir le territoire et le patrimoine d'une région : à travers une activité physique alliée à l'art oratoire.

La société contemporaine a tendance à opposer le jeu et le travail, le divertissement au sérieux et, de manière générale, à classer une activité ludique dans la catégorie d'oisiveté et de non-productivité. Mais voilà que depuis quelques années, des scientifiques se penchent sur la question : est-ce que jeu et travail ne pourraient pas aller de pair ? Activité ludique et apprentissage pourraient être liés ? Plaisir et transmission de savoir ? Comment ? C'est une question qui me semble être au cœur des préoccupations dans beaucoup d'entreprises mais aussi dans les cursus de formation ainsi que dans les structures culturelles et socioculturelles.

La joie ou l'amusement sont intimement liés au jeu (Huizinga, 1938). Un employé heureux au travail est un employé qui aura tendance à travailler de manière efficace. Se pourrait-il que les mécanismes du jeu puissent améliorer le fonctionnement d'une institution ? Toutes ces questions m'ont motivées à entamer cette recherche. Car, étant convaincue que de nombreuses choses puissent se communiquer par le jeu, dans son sens général, cela m'intéresse fortement de réaliser cette recherche pour découvrir comment cela a déjà été pensé et appliqué.

Du fait de ma précédente formation en tant que technicienne audiovisuelle et mes différents engagements bénévoles, j'ai toujours été intéressée par l'art, l'histoire et la culture. Et ces quelques cours sur la médiation culturelle ainsi que, comme déjà cité, cette seconde formation pratique, m'ont particulièrement touchée. Je souhaite donc nourrir aussi cet objectif personnel.

1.1.1 Intérêt professionnel

Souhaitant chercher et comprendre si ce genre de pratique s'utilise déjà dans l'animation socioculturelle, bien que j'aie déjà quelques exemples en tête, et quels en sont les avantages : est-ce que la gamification apporte une réelle plus-value à la travailleuse sociale dans son milieu de travail ? Je pense que le jeu et l'animation socioculturelle ont quelque chose de fondamentalement lié, et c'est une hypothèse que je souhaite questionner, développer et approfondir dans ce travail.

En médiation culturelle, il y a la volonté de transmettre un certain savoir, et les mécanismes de gamification pourraient se révéler utiles dans cet objectif-ci. « *Médiation culturelle* », c'est une

bien jolie formule très tendance en ce moment, mais nous nous efforcerons d'y apporter une définition claire dans notre cadre théorique. Ainsi, cela facilitera la concrétisation des questions autour des enjeux et des intérêts de la gamification. De plus, j'ai effectué ma seconde formation pratique dans un théâtre aux côtés d'une médiatrice culturelle, ce qui m'a grandement motivée à orienter mon champ de recherche autour de la médiation culturelle.

1.1.2 Intérêt social

L'une des principales préoccupations autour de la question de la gamification est la réflexion sur l'engagement de l'individu. Comment susciter plus d'engagement et de motivation chez une personne ? Dans un cadre scolaire par exemple, cela peut relever du « apprendre en s'amusant ». Les musées, pour citer un autre exemple : est-ce que « gamifier » une visite guidée peut impacter positivement la qualité des informations retenues par les visiteurs ?

De plus, en 2020, une étude (SELL, 2020) nous indique que plus de 70% de la population française joue au moins occasionnellement aux jeux vidéo. De ce fait, les mécanismes de « gameplay » que l'on retrouve dans les questions de gamification peuvent être connus et compris par un grand nombre d'individus. Même si, nous le verrons plus loin, le fait d'utiliser les mécanismes du jeu n'est pas exclusivement réservé à l'utilisation des jeux vidéo.

1.2 Question de recherche

Dans un premier temps, je souhaitais aborder dans ma problématique autant les questions du jeu, que celles de la médiation culturelle. Mes premiers essais de question de recherche étaient trop vastes, la raison étant que les domaines que je voulais aborder sont gigantesques. J'ai donc pris la décision de réduire mon champ de travail à ce qui « se joue » dans des projets de médiation culturelle vis-à-vis de la participation d'un public-cible en particulier. J'ai choisi les adolescents pour un côté pratique car c'est le terrain auquel j'ai accès, du fait de mes expériences passées.

Ce qui donne la question de recherche qui suit :

Dans un cadre de médiation culturelle, quels sont les enjeux du jeu et de ses mécanismes dans l'engagement d'un public-cible adolescent scolarisé dans des cycles d'orientation du Valais Romand ?

1.3 Objectifs de recherche

A travers la problématique, nous avons énoncé la question de recherche. Les objectifs de recherche que je souhaite donc atteindre durant l'élaboration de ce travail sont d'approfondir mes connaissances de la médiation culturelle et des outils utilisés pour susciter l'engagement et l'intérêt du public ainsi que de l'utilisation des mécanismes du jeu dans un contexte de médiation culturelle et être capable de développer une posture objective tout au long de la recherche. Ce qui me permettra de vérifier : si le jeu et le sérieux sont contradictoires ainsi que si le jeu a un impact sur la concentration et l'engagement d'une classe. Cela me permettra de

comprendre la relation que peuvent avoir les adolescents et les institutions avec le jeu. Et finalement, cela me permettra d'observer les différences entre une représentation artistique consommatoire ou participative.

Sous forme de liste, cela donne :

- Approfondir mes connaissances de la médiation culturelle et des outils utilisés pour susciter l'engagement et l'intérêt du public
- Développer une posture objective tout au long de la recherche
- Approfondir mes connaissances de l'utilisation des mécanismes du jeu dans un contexte de médiation culturelle
- Vérifier si le jeu et le sérieux sont contradictoires.
- Vérifier l'impact du jeu sur la concentration d'une classe
- Vérifier l'impact du jeu sur l'engagement d'une classe
- Comprendre la relation au jeu du public-cible de cette recherche
- Comprendre la relation au jeu des institutions qui accueillent le public-cible de cette recherche
- Observer les différences entre une représentation artistique consommatoire ou participative

2 Cadre théorique

Afin de saisir les enjeux de la question de recherche, il apparaît important de définir les concepts de jeu et en particulier des mécanismes du jeu (qu'il soit digital ou non), de médiation culturelle, d'engagement, de public-cible et d'adolescence. J'y apporterai une brève définition des enjeux du milieu scolaire étant donné que nous allons aborder des exemples de groupes d'adolescentes scolarisées. Tout ceci nous apportera des clés de compréhension pour la suite de ce travail.

2.1 Le jeu : définition

Dans ce chapitre, nous allons aborder la question du jeu à travers l'Histoire des civilisations. Les réflexions seront principalement sourcées par les recherches de Johan Huizinga et Roger Caillois, deux chercheurs incontournables lorsque l'on s'intéresse aux mécanismes du jeu.

2.1.1 Histoire et évolution du jeu à travers les civilisations

Le jeu n'est pas exclusif à l'être humain. C'est quelque chose que l'on peut remarquer lorsque l'on observe les animaux.

« Il suffit de suivre attentivement de jeunes chiens, pour observer tous ces traits dans leurs joyeux ébats. Ils se conviennent mutuellement au jeu, par une sorte de rite, des attitudes et des gestes. Ils respectent la règle qui défend de mordre l'oreille à un compagnon. Ils affectent une terrible colère. Et surtout : dans tout cela, ils éprouvent manifestement un haut degré de plaisir ou d'amusement. »
(Huizinga, 1951, p. 15)

Ce que l'auteur nous dit dans cet extrait, c'est que la sphère du jeu se trouve au-delà des questions biologiques, instinctives ou psychologiques. Le jeu est transversal et transcende ces différentes dimensions. Chaque jeu a une signification, il y a toujours un sens, un but, un objectif. De plus, le jeu ne peut pas être fondé sur un élément rationnel, cela le limiterait aux humains et nous venons de voir que ce n'était pas le cas.

Le jeu est à la base des civilisations et donc des cultures. « *La civilisation humaine s'annonce et se développe au sein du jeu, en tant que jeu* » (Huizinga, 1951, p. 11) Pour expliquer cela, je dois faire un parallèle avec l'univers enfantin. Selon Noschis, une des fonctions du jeu de l'enfant est qu'il « *interroge, par simulation, le monde des adultes et teste des réponses* » (Noschis, 2006, p. 37). L'enfant, pour pouvoir grandir et se préparer au monde adulte doit expérimenter ce qu'il voit. Et cette expérimentation se fait à travers le jeu.

« *Cela permet à l'enfant de développer une réflexion sur ce qu'il a vu ou entendu. L'enfant agit de la sorte pour rendre moins mystérieuses des choses qui lui apparaissaient tout d'abord comme incompréhensibles ou qui le dépassent complètement.* » (Noschis, 2006, p. 37)

L'auteur nous dit ici que le jeu est un espace de tests, d'expérimentations et de constructions sociales. L'enfant a besoin du jeu pour son développement personnel. A présent, faisons un pas en arrière, d'un point de vue sociologique. Et si on attribuait un côté « enfantin » aux civilisations archaïques ? Sans que cela ne soit interprété comme quelque chose de négatif, évidemment. Mais il faut plutôt le comprendre comme le fait que ces civilisations, ne comprenant pas tous des mystères du monde qui les entourent, essaient d'y apporter des réponses par l'imagination.

« *La culture naît sous forme de jeu, la culture, à l'origine, est jouée. Même les activités visant directement à la satisfaction des besoins vitaux telle la chasse, revêtent volontiers la forme du jeu dans la communauté archaïque. La vie sociale se manifeste sous des formes supra biologiques qui lui confèrent une dignité supérieure figurée par les jeux. Dans ces jeux, la communauté exprime son interprétation de la vie et du monde. Il ne faut donc pas entendre que le jeu se transforme ou se convertit en culture, mais bien plutôt que la culture, dans ses phases primitives, porte les traits d'un jeu, et se développe sous les formes et dans l'ambiance du jeu.* » (Huizinga, 1951, p. 74)

Il y a ici, une reconstruction de l'univers qui nous entoure à travers le jeu, ou du moins, dans un cadre ludique. Le jeu serait « quelque chose d'autre » qui permet de donner des réponses ou du moins de tester des réponses, en testant « hors de la vraie vie » des réponses à cette dernière.

Mais plus les civilisations « vieillissent » et plus la culture relaie le jeu en arrière-plan. On repousse tous les aspects ludiques, que cela soit de la sphère juridique, guerrière ou sacrée. Et les cultures, en grandissant, deviennent « adultes » et s'acharnent à délimiter le jeu du sérieux. C'est un point de vue qui peut paraître pessimiste, cette idéologie de l'enfant qui perd le goût du jeu en grandissant et en devenant adulte. Personnellement, je la trouve fascinante car la

question de remettre du jeu dans le sérieux est d'actualité depuis quelques années et a suscité beaucoup d'intérêt depuis le Covid-19, en particulier dans les écoles.

« A mesure que la civilisation s'épanouit sur le plan matériel et spirituel, [...] Dans son ensemble, la civilisation devient plus sérieuse. Loi et guerre, industrie, technique et science semble perdre leur contact avec le jeu. Même le culte, qui possédait jadis un vaste champ d'expression ludique dans l'action sacrée, paraît suivre cette évolution. » (Huizinga, 1951, p. 190)

Même s'il reste évident que l'impulsion ludique peut survenir de tous temps, même dans les civilisations avancées, entraînant l'individu ainsi que le collectif dans une ivresse festive. La période de Carnaval en Valais en fait partie par exemple. Nous sommes dans une période charnière où l'on peut sentir un essoufflement général des nouvelles générations. Le système scolaire est remis en question et de nombreuses professeures cherchent à rendre leurs matières plus « fun » en y insufflant des mécanismes ludiques. Mais finalement... qu'est-ce qui fait jeu ?

2.1.2 Mécanismes du jeu ; qu'est-ce qui fait jeu ?

Pour ne pas garder trop longtemps le suspense sur cette question, voici les critères qui font jeu selon Johan Huizinga :

- Action ou activité volontaire
- Ayant une limite temporelle définie
- Ayant un lieu défini
- Suivant une ou des règles librement consenties mais complètement impérieuses
- Pourvue d'une fin, d'un but, d'un objectif en soi
- Accompagnée d'un sentiment de tension, d'ivresse, de joie, de bonheur
- Accompagnée d'une conscience d' « être autrement » que dans la « vie de tous les jours »

Ce à quoi, Roger Caillois rajoute :

- L'action ou activité doit être improductive
- Son issue doit être incertaine

La signification du jeu n'est pas à voir comme un objet matériel, mais comme une activité sociale. Ce qui oriente la question, encore une fois, vers des problématiques sociologiques en lien avec l'organisation de l'espace social.

Ce qui apparaît comme fondamental à tout jeu véritable, c'est qu'à un moment donné, il cesse. « *Les spectateurs retournent chez eux, les acteurs déposent leurs masques, la représentation est finie* ». (Huizinga, 1951, p. 181) Et c'est à cet endroit que notre société contemporaine semble vouloir flouter les frontières entre le jeu et le sérieux. Aujourd'hui, dans de nombreux cas, le jeu ne s'arrête pas. Les deux sphères du jeu et du sérieux sont mélangées et il devient difficile de les différencier. « *Les conséquences sont l'incapacité à reconnaître ce qui convient et ce qui est déplacé, l'absence de dignité personnelle, de respect d'autrui et de ses opinions qui aboutit à une forme d'égoïsme.* » (Huizinga, 1951, p. 182) Il faut relever ici que cette dernière citation est à remettre dans le contexte où elle a été écrite ; durant la montée du

nazisme. (Di Filippo, 2014) Elle reste valable dans le sens où, nous le verrons dans le prochain chapitre, la société occidentale d'aujourd'hui développe beaucoup de concepts de « gamification » avec pléthore de « *serious games* ». Mais elle n'a plus les mêmes enjeux politiques qu'à l'époque de sa rédaction.

2.1.3 Concept de Gamification ou Ludification

Le concept de « *Gamification* », en anglais, ou « *Ludification* », en français, prend sa source dans le marketing.

« C'est le fait d'appliquer les mécanismes du jeu, et notamment ceux des jeux vidéo, à un champ qui n'est pas à l'origine lié au jeu. [...], la gamification marketing, c'est inclure des usages et des pratiques utilisés dans les jeux (vidéo ou non) et ainsi rendre ludiques certaines actions parfois perçues comme ennuyantes. [En marketing] Les terrains d'application de la gamification sont divers : cette technique peut être, par exemple, utilisée sur un site internet (pour remplir un profil, laisser des avis, inciter à l'achat), [...] » (Silvestre, Gamification : définition et applications dans la fidélisation, 2022)

Du marketing, le concept s'est répandu dans de nombreux domaines tels que les milieux d'apprentissage, le travail social et la médiation culturelle. Il existe de nombreux exemples d'utilisation d'Escape Game utilisées à des fins d'apprentissages ou de préventions.

En ce qui concernant l'exemple des Escape Game, de nombreuses entreprises organisent des sorties dans ces lieux d'évasion grandeur nature afin de stimuler la cohésion d'équipe de manière ludique, mais pas seulement. En effet, de plus en plus d'entreprises utilisent des Escape Game dans leur processus de recrutement. Cela permet de briser les codes classiques des entretiens et permet d'observer les candidates potentielles évoluer dans une certaine situation. (Conxicoeur, 2018) Cela permet aussi d'évaluer les compétences professionnelles de la candidate mais aussi son tempérament social ; Quel est son type de leadership ? Est-elle à l'écoute ? Impose-t-elle sa volonté aux autres ?

2.1.3.1 Risques et limites de la Ludification

Comme nous l'avons vu précédemment, ce qui fait jeu, est qu'à un moment donné il s'arrête. Les délimitations spatio-temporelles sont clairement définies. De plus, il permet de faire une pause « des choses de la vraie vie ». Alors, si des institutions emploient à outrance le concept de ludification dans le seul et unique but d'augmenter la productivité de leurs employés ou bénéficiaires, la frontière entre le jeu et le sérieux s'amenuise et finit fatalement par disparaître. Le jeu n'est plus vraiment jeu, il perd de son essence.

Des exemples comme celui de cette image, il y en a une quantité infinie sur internet. Le concept de ludification a pris un grand essor ces dernières années et cela charme



Figure 1 : Tiré de : Digitaleo.fr "gamification-definition"

bien évidemment de nombreuses entreprises.

Le jeu ne peut pas remplacer la réalité. Car comme la définition même de la ludification l'indique, il ne s'agit pas d'introduire du jeu dans du travail, mais bien d'exploiter les mécanismes qui font jeu afin d'augmenter l'engagement et la productivité des personnes.

2.1.3.2 Les « Serious Game »

Le « *Serious Game* » traduit simplement par « *jeu sérieux* » en français, est un jeu à qui on enlève un des critères énoncés par Roger Caillois, celui concernant l'improductivité de l'action ou l'activité.

« Application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (serious) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu-vidéo (game). Une telle association a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. » (Alvarez & Djaouti, 2012)

Aujourd'hui, nous pouvons constater que lorsque l'on parle de Serious Game, on parle automatiquement de jeu vidéo, ou numérique. Il a pour vocation d'être informatif, préventif, pédagogique ou même thérapeutique.

« *Adventure with Anxiety* »¹ est un exemple de Serious Game où la joueuse incarne l'anxiété d'une jeune adolescente. Elle va devoir prendre des décisions et cela aura un impact sur le niveau de bien-être du personnage, ce qui se répercutera sur la fin du scénario. Ce jeu a pour objectif de sensibiliser aux rapports entre l'anxiété et les questions de liens sociaux avec des pairs.

Un autre remarquable exemple de Serious Game est « *Foldit* »². C'est un jeu de participation collective à des casse-têtes sur des protéines, élaboré par un laboratoire de recherche. L'objectif de ce jeu est de proposer des puzzles de « pliages de protéines » aux internautes pour que le travail collectif soit assimilé au travail d'un algorithme d'ordinateur. Pour un virus en particulier, là où les chercheuses se cassaient la tête depuis plus de 10 ans, avec « *Foldit* » il ne fallut que 3 semaines aux joueuses pour résoudre l'énigme. Ce jeu est d'ailleurs encore utilisé aujourd'hui en ce qui concerne des recherches sur le Covid-19.

2.2 La médiation culturelle : définition

Parmi les nombreuses définitions qu'il existe sur la médiation culturelle, ce chapitre propose différentes pistes de compréhension et sera principalement basé sur le travail de Pro Helvetia « *Le temps de la Médiation* », qui est un document de référence dans le domaine.

¹ <https://ncase.me/anxiety/>

² <https://fold.it/>

2.2.1 Contexte historique de la création de la médiation culturelle jusqu'à nos jours

Du latin « *mediatiare* » qui signifie « *être au milieu de, s'interposer* », la médiation à l'origine puise son sens premier dans « *l'action de servir d'intermédiaire entre deux êtres, deux termes* ». (Albert & Boutinet, 2009) Et c'est justement ici qu'il faut continuer à approfondir pour comprendre toute la complexité et la richesse de ce concept.

C'est dans les années 80 que les termes « médiation culturelle » vont trouver leur essor en faisant référence au partage et à la transmission de connaissances, le plus souvent, artistiques et culturelles :

« [...] l'expression « médiation culturelle » était surtout liée au travail de relations publiques et à la transmission de connaissances. Elle était pratiquée non seulement dans les arts, mais aussi dans le domaine de la protection des monuments et du patrimoine. Elle s'affiliait donc à des pratiques de travail éducatif et de diffusion qui existaient depuis longtemps dans le domaine culturel. Cette signification de la « médiation culturelle » comme transmission de savoir est aujourd'hui encore courante et correspond à la majeure partie de la pratique actuelle. » (Pro Helvetia, 2013, p.17)

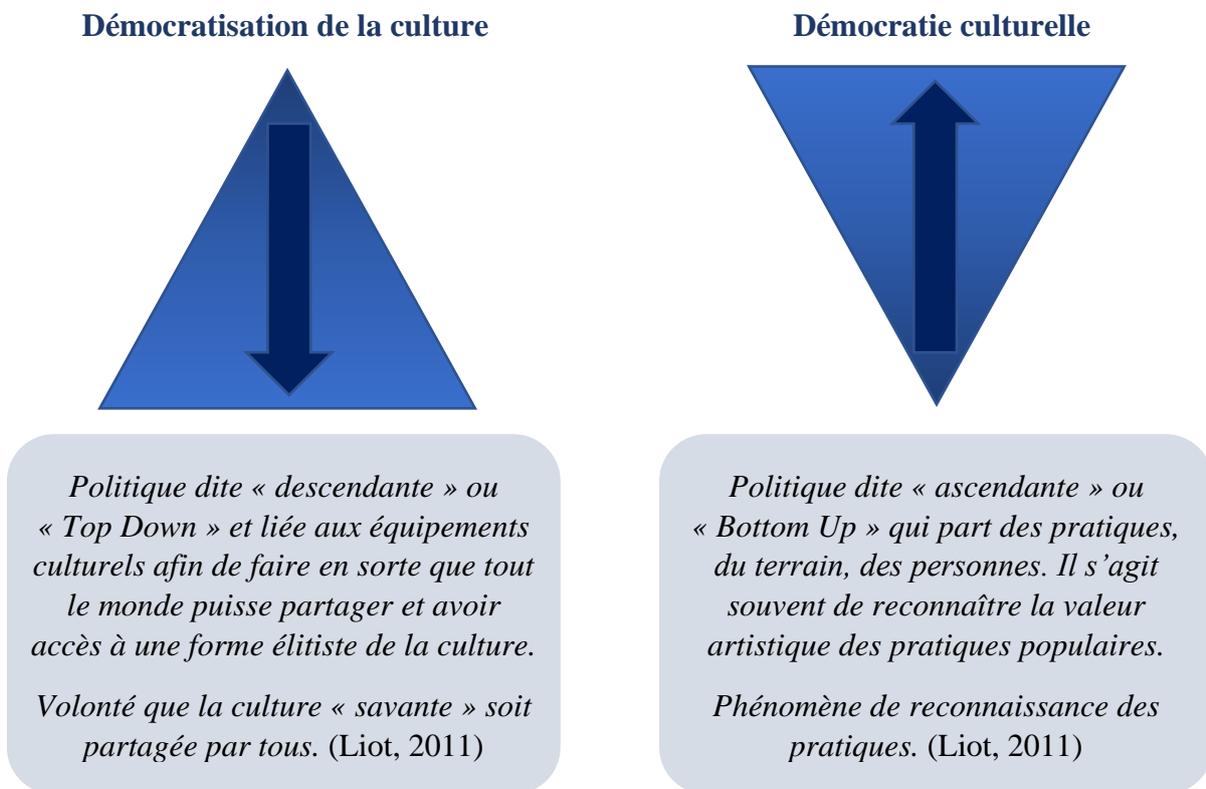
Lors d'une discussion avec Mélisende Navarre, médiatrice culturelle du Théâtre du Crochetan à Monthey, elle développe qu'à l'origine la médiation culturelle avait été créée justement pour faire le « pont » entre le public « *non-averti* » et l'Art ou la Culture mais surtout dans un sens de résolution de conflit... comme si celle qui n'avait pas accès à la culture était « *fâchée* » contre celle-ci.

Dans les années 50, des militantes culturelles ont estimé que pour atteindre une émancipation populaire cela devait se faire par l'accès à la culture. Et dès les années 60-70, le désir des classes populaires était la répartition égalitaire du capital culturel afin d'espérer atteindre une évolution sociale. (Wallach, 2012) C'est en particulier grâce à André Malraux qu'il y eut une grande avancée de l'accès à la culture. A noter toutefois que son projet visait à faciliter géographiquement mais pas socialement l'accès à la culture.

« Son but était donc de lutter contre des inégalités géographiques et non tant contre les inégalités sociales. [...] « Nous ne prétendons pas, [...], donner leur chance à tous, et nous le regrettons, mais nous prétendons formellement donner sa chance à chacun. » [...], tout laisserait penser que Malraux voulait rendre la culture « disponible » et non pas « accessible ». » (Romainville, 2014)

Dans le chapitre qui suit, nous développerons deux différents types de médiation culturelle.

2.2.2 Démocratie culturelle ou démocratisation de la culture ?



A noter qu'il n'y a pas de choix à faire entre ces deux pratiques, l'une ne vaut pas plus que l'autre. En fonction du projet ou de l'action à réaliser, on se dirigera tantôt vers l'une tantôt vers l'autre pratique. Il arrive même que dans certaines situations les deux méthodes s'entremêlent ou peuvent se succéder en alternance en fonction des besoins.

Pour citer un exemple, l'organisation d'un festival de musique par des professionnelles du spectacle ou une commune suivra un processus « Top Down » tandis que l'organisation du même festival de musique par des jeunes de maison de quartier suivra un processus « Bottom Up ».

2.2.3 Rôles et fonctions de la médiation culturelle

Selon Pro Helvetia, la médiation culturelle ce sont des stratégies d'action culturelle centrées sur les situations d'échanges et de rencontres entre les citoyennes et les milieux culturels et artistiques. Elle se caractérise par :

- La mise en place de moyens d'accompagnement, de création et d'intervention destinés aux population locales et aux publics du milieu artistique et culturel
- L'objectif de favoriser la diversité des formes d'expression culturelle et des formes de participation à la vie culturelle.

Il s'agit d'élargir et d'approfondir l'accès de la population aux moyens de création individuelle et collective (démocratie culturelle), ainsi qu'à l'offre culturelle professionnelle (démocratisation culturelle).

Au niveau de la question linguistique, suivant les pays, les définitions sont teintées de couleurs variées. En allemand, nous utiliserons « *Kulturvermittlung* », qui représente un partage général de la culture, que cela soit une visite guidée dans un musée ou une présentation d'œuvre d'art dans le milieu scolaire. Même les productions musicales à destination des enfants peuvent être rattachées à cette appellation. On l'attribue à beaucoup de pratiques diverses et c'est ce qui rend ce terme très générique.

En anglais, c'est « *education* » ou « *learning* » précédé du thème choisi tel que « *art education* » ou « *dance education* » par exemple. L'accent est mis ici sur l'importance de l'apprentissage et d'une transmission de savoir.

En italien, « *Mediazione artistica* » se retrouve principalement dans le domaine de l'art thérapie. Mais le terme « *didactica culturale* » se rapproche du terme allemand ; il est générique et peut accueillir toutes les pratiques qui s'approchent de près ou de loin à la médiation culturelle.

Les méthodologies utilisées dans la médiation culturelle sont basées sur le fait de considérer l'objet culturel comme un point de départ pour animer des débats critiques et constructions sur des sujets en rapport avec la vie de la cité ; de co-produire des objets qui seront peut-être présentés publiquement avec des groupes de personnes ; d'installer une relation durable avec les personnes impliquées ; d'emprunter des outils à des disciplines qui ne sont pas nécessairement en lien avec l'art ; de s'adapter à chaque situation et personne au lieu d'appliquer des modèles préfabriqués. (ProHelvetia, 2012)

« [...] Nous cherchons non pas à transmettre un contenu pré-établi mais à ouvrir une zone de dialogue dans laquelle les acteurs du projet pourront générer des résultats inattendus. » (AE/ZHdK et Pro Helvetia, 2012)

Il s'agit ici du courant actuel de la médiation culturelle. En effet, aujourd'hui, il va être plutôt mis en avant des espaces d'échanges autour d'une œuvre et de travailler sur la base des connaissances et ressentis du public.

Les limites entre médiation culturelle et les champs professionnels voisins, tel que le marketing, la formation et la communication sont difficiles à cerner suivant les contextes. Même la séparation entre médiation culturelle et les arts n'est pas nette, car de plus en plus de projets impliquant l'interaction du public voient le jour : « *les formats actuels se jouent dans des appartements privés, des centres commerciaux, des usines et des stades de football ; les performeurs se laissent piloter par le public comme des avatars vivants dans des jeux vidéo grandeur nature ; des passants se transforment en héros d'installations artistiques. Ce genre de productions efface les frontières : seule la participation du public fait surgir l'art, la médiation a lieu de façon immanente. Pourrait-on s'inspirer de telles situations pour continuer à développer les aspects de la médiation de façon ciblée ?* » (AE/ZHdK et Pro Helvetia, 2012)

De telles inspirations, pour reprendre leurs paroles, ne s'apparenteraient pas à de la gamification ? Au lieu d'accueillir un public passif face à une œuvre, pourrions-nous l'inciter à s'engager dans le processus artistique ou culturel ? Et est-ce que cela peut avoir un impact sur sa capacité à intégrer et retenir un apprentissage ?

2.2.4 Public(s)-cible(s) : définition

La notion de public-cible est un instrument tirant ses origines du marketing et plus particulièrement de l'étude du marché. Cette notion est beaucoup utilisée en médiation culturelle.

Dans le milieu culturel, cette appellation désigne un groupe de personnes ayant des caractéristiques communes afin de mieux « cibler » la manière de rentrer en contact avec elles. Traditionnellement, les critères de ciblage sont « *sociodémographiques, socioéconomiques ou psychographiques* » (ProHelvetia, 2012, p. 45). Il pourrait être intéressant aussi de déplacer le curseur sur des caractéristiques qui rassembleraient d'une autre manière les individus ; par exemple avec le critère socioprofessionnel. Cela amène à se demander si définir des groupes par des caractéristiques communes favorise réellement un accès à *La culture* ou si cela contribue à renforcer des inégalités. « *Pour s'adresser à un groupe, il faut toutefois l'avoir identifié et désigné. Or en le désignant, c'est l'altérité, et non l'identité, que l'on crée.* » (ProHelvetia, 2012, p. 54)

De plus, se pose la question de la culture. La culture ? Les cultures ? Une culture ? Quelle culture ? Si l'on prend l'exemple du public-cible « issu de la migration », est-ce leur permettre une égalité des chances ou un devoir d'assimilation que de partir du principe qu'ils sont *culturellement défavorisés* ? Comme le dit le pédagogue des migrations Paul Mecheril, ces classifications servent principalement les intérêts de celui qui invite.

« L'expression « culturellement défavorisé_e » pose, par exemple, la question de la conception de la culture qui pousse à cataloguer des personnes comme étant « éloignées » de cette culture. Lorsqu'elle est citée dans le débat sur l'utilisation de la culture, l'expression « culturellement défavorisé_e » désigne, le plus souvent sans le dire expressément, un manque d'affinité pour le canon culturel bourgeois. » (Wimmer 2012). » (ProHelvetia, 2012, p. 54)

Cette citation met en lumière l'aspect qui lie les concepts de démocratisation de la culture et de public-cible : valorisation de l'accès à une culture spécifique, souvent bourgeoise pour celles et ceux qui n'ont pas forcément d'affinité avec la culture en question.

En résumé, il n'y a pas qu'un public-cible, mais *des* publics-cibles dont les caractéristiques varient en fonction des personnes que l'on cherche à atteindre.

2.2.4.1 Qu'est-ce qu'un public captif ?

« *Public Captif est celui qui suit un apprentissage par imposition ou par obligation de quelqu'un d'autre ; Public non Captif est celui qui suit un apprentissage par une question de choix et de volonté personnelle* » (Tagliante, 2006, p. 62)

En d'autres termes, le public captif n'est pas présent de son plein gré. Et ce qui nous intéresse pour ce travail de recherche ce sont les adolescentes en milieu scolaire. Lors d'activités de médiation culturelle organisée par des établissements scolaires, le jeune public présent est un public captif. Cela peut peut-être avoir un impact sur leur engagement ?

2.3 L'engagement

Parmi les différentes définitions de l'engagement, il y a des notions de contrat, de promesse et d'obligation. Il y a aussi entre autres la notion de jeu avec des références à des débuts de match sportif par exemple. La définition qui nous intéresse pour ce travail est que « *l'engagement peut signifier la participation active, se référant à des convictions profondes, dans la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps, et recèle alors une connotation de passion en lien avec des valeurs.* » (Etienne, 2020)

Outre cela il paraît important de définir la « *passion* », qui est un « *état affectif et intellectuel assez puissant pour dominer la vie mentale* » ou un « *amour intense* » (LeRobert, Définition de passion, 2022) ainsi que les « *valeurs* », et plus précisément les valeurs morales, qui sont « *les règles et principes qui édictent rigoureusement la conduite et les mœurs appropriées pour être bon, faire le bien et vivre ensemble dans le respect fondamental de l'autre* » (Graines de Paix, 2022)

L'engagement aborde des questions de participation liée à des idéaux qui nous animent plus ou moins profondément.

En travail social on ne peut pas travailler sans les populations pour qui l'on travaille. Par exemple, monter un festival pour la jeunesse seul, sans l'envie, la motivation et l'aide des jeunes n'a aucun sens. On va s'épuiser et cela ne va probablement pas fonctionner parce que l'on n'aura pas élaboré le projet selon leurs besoins ou envies. C'est pour cela que la question de l'engagement est très importante dans nos métiers. On ne compose pas *pour*, mais *avec* le public-cible.

2.3.1 L'échelle de participation

Il existe plusieurs théories d'échelle de participation mais pour cette recherche nous allons développer celle de Roger Hart.

Selon l'auteur, un pays se dit démocratique dans la mesure où les citoyennes participent à la vie sociétale, notamment au niveau communautaire. « *La confiance et les compétences nécessaires à la participation s'acquièrent progressivement par la pratique. C'est pourquoi les enfants devraient se voir offrir davantage d'occasions de coopérer...* » (Hart, 1992)

Pour comprendre les enjeux de chaque échelon, voici quelques brèves définitions, toujours selon Roger Hart, avec comme groupe cible les enfants.

1. **Manipulation** : notion où les enfants ne comprennent pas les enjeux mais sont entraînés à participer à un projet.
2. **Décoration** : notion où les enfants n'ont qu'une idée très vague de ce qu'il se passe mais sont utilisés néanmoins pour la cause.
3. **Politique de pure forme** : notion où les enfants ont droit à la parole mais qu'en apparence. Ils n'ont pas vraiment pu choisir le sujet ou le mode de communication et n'ont qu'une possibilité limitée, lorsqu'elle existe, d'exprimer leur opinion.
4. **Désignés mais informés** : notion où les enfants comprennent les objectifs du projet auxquels ils participent. Ils savent qui décide et pourquoi. Ils jouent un vrai rôle.
5. **Consultés et informés** : notion où le projet, bien que conçu et dirigé par des adultes, prend au sérieux les avis et opinions des enfants.
6. **Projet initié par des adultes, décisions prises en concertation avec des enfants** : notion où comme son nom l'indique, même si l'impulsion vient de l'adulte les décisions sont prises avec les enfants.
7. **Projet initié et dirigé par des enfants** : notion où l'impulsion et les prises de décisions viennent des enfants.
8. **Mobilisation sociale** : notion où, en plus de la précédente, les enfants se sentent concernés par des problématiques sociales et partagent même un point de vue critique sur la cause défendue.

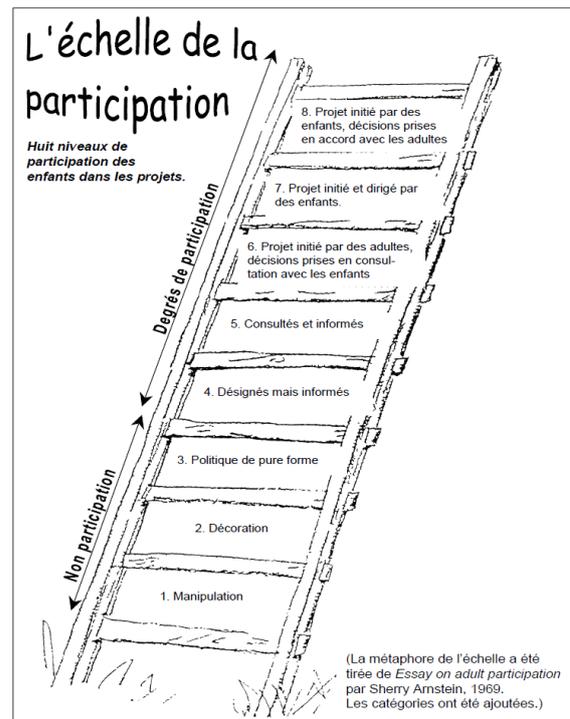


Figure 2 : L'échelle de participation à 8 niveaux de Roger Hart

A cette échelle certains chercheurs ajoutent l'échelon de « *l'absence* », en effet, ne pas participer, c'est aussi une manière de participer. Voici un autre schéma, similaire au premier où l'absence a été intégrée tout en bas. La description de cet échelon pourrait être complétée comme suit : « *Les jeunes et jeunes adultes ne sont pas invités ou ne se sentent pas invités* ».

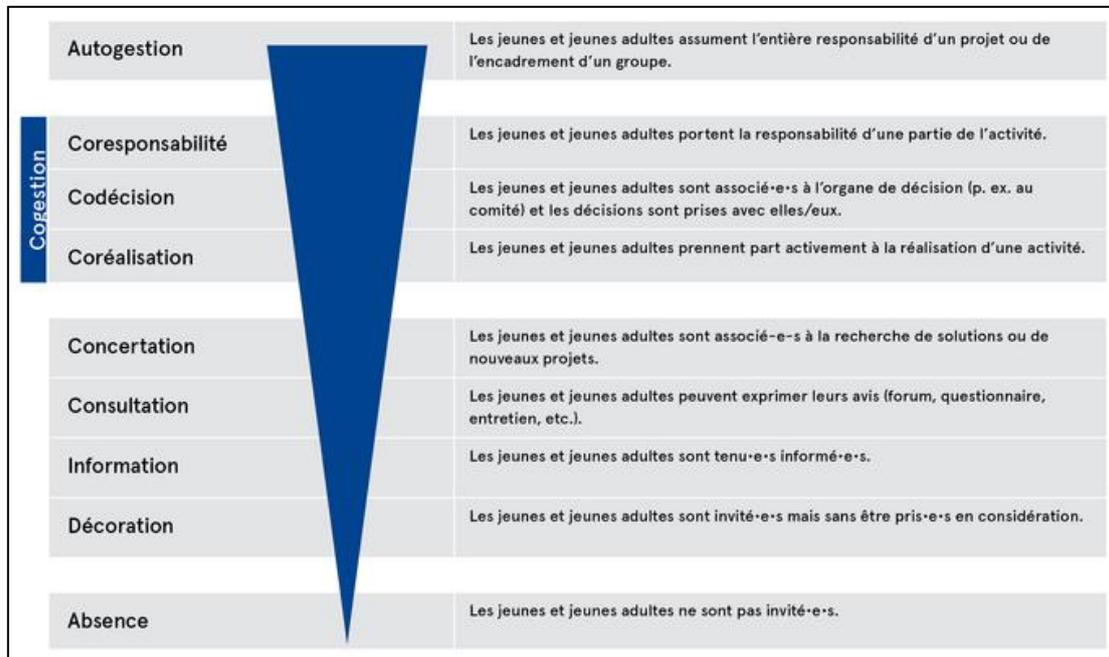


Figure 3 : L'échelle de la participation des jeunes et jeunes adultes, graphique de Hart revisité en 2011 par F. Cerchia et P. Corajoud

Maintenant que nous sommes plus familiarisés avec ce concept d'échelle participative, comment faire augmenter la participation des individus ? Comment les motiver à prendre le pouvoir décisionnel ou du moins à s'investir dans les décisions qui peuvent influencer leur environnement ?

2.3.2 Développement du pouvoir d'agir (empowerment)

Paolo Freire, père de l'éducation populaire, explique que « *l'empowerment* » est associé à la notion d'autodétermination, de libéralisation de la conscience de l'être humain contraint, « *désormais capable de faire des choix et d'influer le cours de sa vie et celui de sa communauté* ». (Fayn, des Garets, & Rivière, 2017)

Parole difficilement traduisible en français, bien que l'appellation « *développement du pouvoir d'agir* » soit souvent utilisée. Initialement utilisé dans un registre politique, en tant qu'exigences égalitaires revendiquées par des groupes de minorités, l'empowerment commence par un processus « *d'émancipation individuelle qui servira de base d'influence à une organisation agrandie* » (Duval, 1999). En effet, l'empowerment individuel s'appuie sur des ressources acquises par l'empowerment collectif. En d'autres termes, si la société et l'environnement offrent des possibilités d'émancipation ou de développement d'emprise sur sa vie civique, cela a plus de chance d'inciter l'individu à se saisir de ce même pouvoir. (Fayn, des Garets, & Rivière, 2017)

2.4 L'adolescence : définition

Comme ma question de recherche vise spécifiquement un public adolescent, il semble essentiel de définir l'adolescence ainsi que les enjeux scolaires y relatifs.

Adolescent vient du latin « *adolescere* » qui signifie « *grandir* », et son participe présent qui veut dire « *celui qui est en train de grandir* ». Il en va de même pour le participe passé du verbe « *adultus* » qui signifie « *celui qui a arrêté de grandir* ». (Dadoorian, 2007)

Selon l'OMS³, l'adolescence est une période qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. Elle la situe entre 10 et 19 ans. La jeunesse commence avec l'adolescence et couvre les 10 à 24 ans. Selon la politique du cantonale valaisanne, l'adolescence est fixée entre 12 et 25 ans. Sont considérées comme enfants les individus de moins de 18 ans et comme jeunes les individus de moins de 25 ans. (Canton du Valais, 2022)

L'adolescence est une période de transition et elle implique de grands changements « *dans l'organisme, dans l'esprit et dans les relations sociales* » (OMS, 1989). En résumé, il s'agit d'une période de transformations bio-psycho-sociales qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte.

L'adolescente va chercher à s'émanciper en tant qu'individu à part entière. Elle sera dans « *la recherche constante de l'autonomie, l'acquisition de nouvelles habiletés cognitives, la volonté de s'affirmer comme un individu à part entière qui agit et pense par soi-même, qui voit le monde autrement que par les yeux de ses parents, et la contestation de certaines règles conventionnelles auxquelles les adolescents opposent une légitimité ou juridiction personnelle, tout ceci constitue une réalité centrale de l'adolescence* ». (Cannard, 2019)

Par définition l'adolescence est progressiste ou du moins, elle cherche à se défaire des valeurs et points de vue de ses géniteurs.

2.4.1 Enjeux scolaires

L'article 26 de la Déclaration des Droits de l'Homme dit que : « *Toutes personnes a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.* ». En Suisse, du moins, cela implique que tous les individus passent une grande partie de leur enfance à l'école ou dans un cursus scolaire. Les enjeux scolaires touchent donc tout le monde.

Selon plusieurs sociologues tels que Durkheim, Mollo et Bourdieu, une des nombreuses définitions de l'éducation « *est la transmission des acquis de l'ancienne génération à la nouvelle génération, [...]. Il s'agit donc d'un transfert de codes sociaux, de systèmes de valeurs, d'habitus, d'une histoire, bref, d'une culture commune [...]* ». (Sieber, 2015) L'école est centrale pour une société.

³ Organisation Mondiale de la Santé

Elle est importante dans la construction sociale des individus, car elle représente le second cercle de socialisation après la famille (Rochex, 1998). Elle va contribuer à l'apprentissage des codes comportementaux pour s'intégrer dans d'autres milieux que celui de la famille.

L'école est aussi importante pour l'économie d'une société. « *C'est à elle qu'échoit le rôle de placer les individus parmi les métiers où il sera [sic] le plus productif pour la société.* » (Sieber, 2015). Cela peut être constaté avec les options spécifiques telles que « *math-physique* » ou « *latin* » en fonction des affinités respectivement scientifique ou littéraire, par exemple.

De plus, l'école est souvent tiraillée entre la transmission des valeurs sociétales, qui la rendent par définition conservatrice, et la transmission d'innovation technologiques et sociales, qui la rendent ici plutôt progressiste. Selon Suzanne Mollo : « *L'école doit chercher sa voie entre deux missions contradictoires : préserver les valeurs « sûres » d'une société, et en même temps dispenser un enseignement de plus en plus diversifié, de plus en plus attentif à la rapidité des progrès techniques. Selon que l'on s'attache à l'un ou l'autre de ces buts, on peut la considérer comme répondant parfaitement à la tendance conservatrice de la société, ou au contraire comme un anachronisme néfaste.* ». (Mollo, 1969) L'auteure nous dit aussi que l'école est un « *musée des valeurs* ». Elle explique par-là que la société change plus vite que la capacité d'adaptation de l'enseignement et cela se voit dans le fait que la transmission culturelle à l'école est un concept plutôt conservateur.

Nous terminerons cette brève explication des enjeux scolaires par le concept de neutralité axiologique du système scolaire. L'école étant le produit d'une société, le résultat de ce qu'elle veut transmettre aux nouvelles générations, il lui est impossible de rester neutre quant à ce qu'elle transmet. (Sieber, 2015) En effet, pour transmettre une certaine valeur, il y en a d'autres qu'il aura fallu occulter. « *La culture transmise par l'école se présente comme légitime, objective et indiscutable, alors qu'elle est arbitraire et de nature sociale, fondée sur une « tradition sélective »* ». (Duru-Bellat & van Zanten, 2012)

Comme ce travail de recherche questionne un public-cible adolescent en milieu scolaire, il est important de comprendre les spécificités des enjeux des établissements scolaires ainsi que de leurs occupantes. Ainsi nous pourrions comparer les caractéristiques du jeu et de l'école plus tard dans notre analyse et voir si cela est compatible ou non.

2.4.2 Mobilisation et engagement chez les adolescentes dans un cadre scolaire

Après ce que nous venons de lire, cela semble être un réel défi que de réussir à motiver des adolescentes dans un contexte scolaire. Selon les recherches du professeur Frédéric Guay, il existe deux formes de motivation : la motivation *autodéterminée*, qui est plaisante ou importante pour soi, et la motivation *contrôlée*, qui est là dans le but d'obtenir quelque chose ou pour faire plaisir à quelqu'un d'autre. (Réseau Réussite Montréal, 2021) La motivation autodéterminée vient de l'intérieur de l'individu tandis que la motivation contrôlée puise sa source à l'extérieur de l'individu. Toujours selon les travaux du professeur Guay, les élèves qui ont une motivation autodéterminée ont de meilleures notes, une meilleure santé mentale, plus de vitalité, sont capables de mieux se maîtriser et sont plus persévérantes. (Réseau Réussite

Montréal, 2021). Il réunit les critères nécessaires à la stimulation de la motivation chez les jeunes sous trois grandes catégories :

- La compétence : qui est le besoin de se sentir compétent lorsqu'on exécute une tâche
- L'autonomie : qui est le besoin de sentir que nos actions sont délibérées et non contrôlées
- L'appartenance : qui est le besoin de se sentir acceptée et aimée par des personnes significatives de son entourage



Figure 4 : capture d'écran du webinar sur la motivation scolaire des jeunes en période de pandémie, avec l'explication du CAA par le professeur Frédéric Guay

Guay précise qu'une motivation amène un meilleur engagement personnel. Et relève qu'il a bien conscience que la pratique est plus compliquée que cela, en se référant aux différents facteurs systémiques de tensions entre l'élève et l'institution.

3 Hypothèses

A présent, nous avons établi notre cadre théorique en ayant exploré les différentes thématiques de notre question de recherche : la médiation culturelle, le jeu, l'engagement, l'adolescence, le milieu scolaire. A partir de cela, nous pouvons poser trois grandes hypothèses (chacune comprenant quelques sous-hypothèses). La première serait que la ludification est régulièrement utilisée en médiation culturelle dans le Valais Romand. La seconde serait que le jeu *est* sérieux. Et la troisième qu' « éducation » et « ludification » sont compatibles et ont la même essence.

3.1 La ludification est régulièrement utilisée en médiation culturelle dans le Valais Romand

- Le jeu augmente l'engagement du public-cible
- Le jeu augmente la mobilisation du public-cible
- Le jeu permet une meilleure concentration.
- Le jeu permet d'améliorer la rétention des informations.

3.2 Le jeu est sérieux

- Les mécanismes du jeu intéressent de plus en plus les écoles dans leur cursus pédagogiques.
- Le jeu contribue au bien être psychologique des adolescentes.
- Le jeu et le sérieux sont compatibles.

3.3 Education et ludification sont compatibles et ont la même essence

- Un environnement ludique développe le pouvoir d'agir des adolescentes.
- Le jeu est considéré comme un outil éducatif à part entière.

4 Méthodologie de recherche

Pour récolter les données de terrain, j'ai choisi deux méthodes. La première a été de réaliser des entretiens individuels et semi-directifs avec différentes professionnelles et expertes, que nous développerons plus loin. La deuxième a été de réaliser une phase d'observation directement sur le terrain durant une activité de médiation culturelle.

Mon choix d'effectuer des entretiens individuels et semi-directifs a été motivé par la volonté d'une approche qualitative et humaine. Rencontrer une à une les différentes intervenantes et ainsi prendre le temps d'échanger avec elles, m'a permis de mieux comprendre le positionnement des différentes institutions ainsi que celle du canton.

Mon choix d'effectuer une observation sur le terrain a été motivé par la volonté initiale de demander leur avis aux principales intéressées : les adolescentes. J'ai opté, avec l'autorisation des adultes en présence, d'observer certaines réactions en classe durant un atelier de médiation culturelle.

4.1 Terrains d'observation

Dans le but de vérifier les hypothèses émises précédemment, nous allons nous intéresser à deux institutions du Valais Romand :

- Le Théâtre du Crochetan à Monthey et plus particulièrement son dispositif « Crochetan Mobile » avec « Théâtre Ensemble »
- Le Musée de la Nature à Sion et plus particulièrement son projet de recherche « GEOME »

Ces deux institutions proposent des offres culturelles variées et sont dans des régions différentes, ce qui permet de comparer leurs fonctionnements ainsi que leurs approches du jeu.

Nous allons nous intéresser également à :

- Deux classes du Cycle d'Orientation de Monthey ainsi que leur professeure de français
- Le délégué à la jeunesse du canton du Valais

Ces sources nous permettront d'appréhender la problématique de recherche via le public-cible adolescent.

4.1.1 Choix et description des terrains et personnes

Mon choix s'est porté sur ces deux institutions pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, comme cité dans le dernier chapitre, ce sont deux institutions culturelles qui proposent régulièrement des actions ou projets de médiations culturelles. Dans un deuxième temps, elles travaillent toutes les deux actuellement avec des projets qui utilisent le jeu dans leur méthodologie. Dans un troisième temps, ce sont deux institutions culturelles, nous avons un théâtre d'un côté et un musée de l'autre. Cela permet de comparer les différentes utilisations du concept du jeu en fonction du milieu culturel. Et dernièrement, mon réseau professionnel m'a permis d'avoir rapidement accès aux intervenantes de ces lieux.

Je précise aussi que mes choix se sont portés sur des projets spécifiques en lien avec les mécanismes du jeu et pas nécessairement avec les institutions en question.

4.1.1.1 Personnes interviewées

Les trois personnes interviewées représentent chacune une thématique de ma question de recherche. Monsieur Oliveira représente la part scientifique et de recherche par rapport au jeu et ce qui fait jeu. Monsieur Bonnébault représente la part de la jeunesse au niveau cantonal. Et Madame Navarre représente la part de médiation culturelle au niveau des cycles d'orientation.

Le tableau suivant résume les fonctions de chaque intervenante et les raisons pour lesquelles je les ai contactées pour ce travail.

Qui ?	Fonction ?	Raison ?
Gil Oliveira	Collaborateur scientifique à l'Unité des Technologies pour la Formation et l'Apprentissage (TECFA) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève Commissaire scientifique au Musée de la Nature à Sion Collaborateur scientifique à la HEP de Lausanne	Travaille sur l'action « GEOME », inscrite dans le cadre du projet « Play, jouer au musée » et a des connaissances sur le jeu dans un contexte d'éducation.
Cédric Bonnébault	Délégué à la jeunesse pour le canton du Valais	Connait le tissu social des 12-25 ans du canton et favorise le dialogue entre les jeunes et les collectivités publiques.
Mélisende Navarre	Médiatrice culturelle au Théâtre du Crochetan Responsable du festival JR (Jeunes Rencontres)	Travaille dans les cycles d'orientations avec des projets de médiation culturelle.

4.1.1.2 Classes observées

Les deux classes observées ont reçu toutes deux le même atelier « Théâtre Ensemble » mais avec une comédienne/médiatrice différente. Les deux classes sont dans un cycle d'orientation du Chablais Valaisan, l'une était une classe de 9^e (12-13 ans) et l'autre une classe de 11^e (14-15 ans).

J'ai appliqué la même grille d'observation (cf. annexe 2) pour les deux classes et la professeure de français était la même dans les deux cas, professeure avec qui j'ai eu la possibilité de discuter de manière informelle sur le contexte ludique de ce type d'intervention. Elle était favorable à la diversification des méthodes d'apprentissage afin d'apporter des changements de rythme dans son enseignement, de rendre ainsi les cours moins monotones et d'offrir des espaces

d'expression dans un système scolaire où l'on demande aux jeunes, en règle générale, de rester assis et d'écouter les enseignants en silence.

Voici quelques statistiques recueillies suite aux observations faites dans les deux classes durant l'atelier « Théâtre Ensemble » :

Dans ce premier graphique, nous pouvons constater que la participation active générale de la classe est proche d'un élève sur deux.

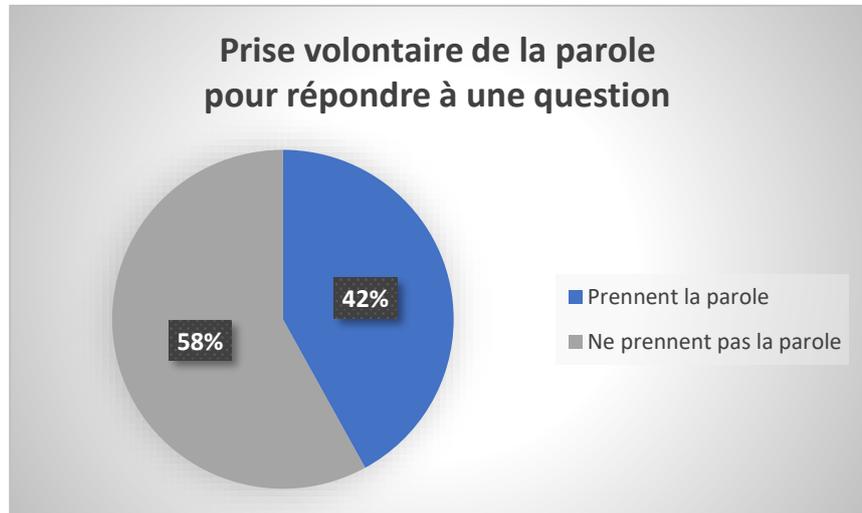


Figure 5 : graphique représentant une moyenne des deux classes

Dans ce deuxième graphique, nous pouvons constater une participation proactive et curieuse de presque 20% des élèves durant l'atelier.

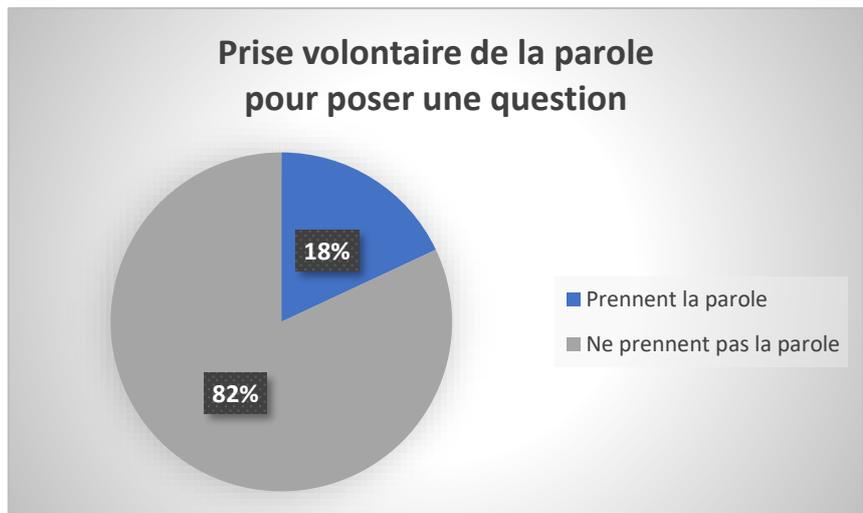


Figure 6 : graphique représentant une moyenne des deux classes

Ces statistiques sont importantes car elles démontrent que les étudiantes se sentent suffisamment à l'aise pour interagir avec leur intervenante durant l'atelier. De plus, la figure 6 nous prouve que 18% des adolescentes se sentaient suffisamment motivées et investies dans l'atelier pour oser prendre la parole afin d'approfondir leurs connaissances sur la matière abordée durant l'intervention.

4.1.1.3 Théâtre du Crochetan à Monthey

Construit en 1989, Le Théâtre du Crochetan est situé au cœur de la Ville de Monthey, en Valais. Il est inscrit dans le réseau des tournées nationales et internationales de spectacles dans tous les domaines des arts de la scène : théâtre, danse, musique, humour, cirque ainsi que magie. (Corodis, 2022) Sa capacité est de 650 places et sa position stratégique à l'entrée du Valais lui offre un large



Figure 7 : Photo de la face extérieure du Théâtre du Crochetan

rayonnement culturel. Ce lieu comprend des salles de concerts, de projections, de spectacles et de conférences. Des expositions d'art sont également proposées au public. Ce théâtre est proche de toutes les commodités et entouré d'écoles. Théâtre d'accueil, mais aussi théâtre de création, le Crochetan aide les artistes locaux dans la création et la diffusion de leurs œuvres scéniques.

De plus, le Théâtre du Crochetan s'investit dans plusieurs projets culturels de la Ville de Monthey, notamment les festivals « Hik et Nunk »⁴ et « Existe »⁵. Depuis 2009, Lorenzo Malaguerra est à la direction de ce théâtre.

Mélinde Navarre dirige le pôle de la médiation culturelle du Crochetan depuis 2012 et est en charge des étudiantes HES en formation au théâtre du Crochetan. Elle gère aussi le « Crochetan Mobile » qui est un service de médiation extra-muros du théâtre principalement mis en place pour les écoles montheyssannes. « *Le Crochetan Mobile, comme son nom l'indique, au lieu d'avoir les classes qui viennent au théâtre, c'est le théâtre qui va dans les classes.* » (Navarre, 2022) Cette année scolaire a vu naître « Théâtre Ensemble » et c'est ce projet en particulier qui nous intéresse pour ce travail de recherche. En effet, sa forme et sa méthodologie se veulent ludiques, dans une démarche d'*apprendre en s'amusant*.

« « Théâtre Ensemble » c'est un dispositif du Crochetan Mobile qui vise à faire découvrir le théâtre contemporain aux classes du cycle d'orientation. Et cette découverte se fait sous forme de lecture performée sur une période de 45 minutes. On va lire un extrait de 2 pièces qui ont été publiées très récemment. C'est vraiment écrit pour les jeunes. Y a environ 7 minutes de jeu à chaque fois. Ensuite une discussion sur ce qu'ils ont vu. Et à la fin de la lecture performée, on les invite à voter pour un des deux textes, dans le but de se mettre à jouer tous ensemble. » (Navarre, 2022)

Le projet « Théâtre Ensemble » est né de l'intérêt que portait Mélinde Navarre pour un plus ancien dispositif mis en place par le Théâtre Am Stram Gram à Genève qui s'intitule « Le Théâtre c'est (dans ta) classe ! », qu'elle avait adopté dès sa création, il y a déjà 10 ans de cela.

⁴ Festival des artistiques dans tout Monthey

⁵ Festival de danses urbaines au théâtre

« On passe commande à un auteur, qui écrit une pièce, exprès pour une salle de classe. Ça va ensuite être mis en scène par un metteur en scène qui travaille avec de jeunes comédiens qui sortent des écoles et après ça part dans les classes. Donc c'est 30 minutes de jeu et 15 minutes d'échanges. Et j'ai trouvé tellement chouette ce dispositif que je l'ai développé pour la « Danse c'est (dans ta) classe ! », qu'on a créé au Crochetan. Et plus récemment, avec « Théâtre Ensemble ». Comme ça on avait un dispositif pour le théâtre et un dispositif pour la danse avec le Crochetan Mobile. » (Navarre, 2022)

« Théâtre Ensemble » répond à plusieurs objectifs, autant ceux de l'école que ceux du théâtre. Pour l'école, le dispositif va s'insérer dans le cursus car selon le Plan d'Etudes Romand (PER, 2022), les élèves doivent étudier le théâtre. « On s'inscrit complètement dans leur programme en leur faisant découvrir de manière ludique le théâtre contemporain. » (Navarre, 2022)

Pour le théâtre, le dispositif cherche à stimuler l'intérêt et la curiosité des élèves pour les arts et la culture. « On aimerait les intéresser au théâtre, que ça leur donne envie de jouer ou d'aller voir des spectacles. » (Navarre, 2022)

« Théâtre Ensemble » est en phase de test actuellement, avec les Cycles d'Orientation de Monthey, Collombey et Vouvry et les résultats ne sont pas encore officiellement disponibles, mais le projet semble bien parti pour avoir une belle et longue vie.

« L'impression, c'est que ça les surprend, ça les secoue, que quand on les met en situation de jeu, en fait, ils éprouvent du plaisir pour la plupart. Y en a qui n'osent pas, mais finalement ça les amuse quand même d'essayer. Et y en a qui partent en demandant à leur prof « Madame je peux prendre le livre pour continuer la lecture à la maison ? ». Et c'est génial parce que c'est le but aussi, leur donner envie de lire. Leur donner envie tout court. Je pense que c'est un dispositif qui fonctionne bien au vu des retours actuels. » (Navarre, 2022)

4.1.1.4 Musée de la Nature à Sion

Construit en 1829 sous le nom de « Cabinet d'histoire naturelle » ce musée poursuit, depuis, de nombreuses activités dans les multiples domaines des sciences naturelles. Le Musée de la Nature se veut progressiste et immersif : « Fini les traditionnelles vitrines d'animaux soigneusement classés : place aux yeux et aux sens ! Les différents milieux naturels du Valais tiennent lieu de décor. » (Musée cantonaux du Valais, 2022)



Figure 8 : photo de la face extérieure du Musée de la Nature à Sion

Le projet qui nous intéresse pour ce travail de recherche, s'intitule « Play, jouer au musée ». C'est un projet de recherche en « Science de l'Education » soutenu par le FNS⁶, dirigé par le Professeur Eric Sanchez et mis en application

⁶ Fond National Suisse (de la recherche scientifique)

sur place entre autres par Gil Oliveira, chercheur assistant sur ce projet, ainsi que commissaire scientifique du Musée de la Nature.

Il y a eu deux actions mises en place pour ce projet, la première à l'Alimentarium de Vevey avec « AL2049 » et la deuxième au Musée de la Nature de Sion avec « GEOME ». C'est cette dernière qui sera développée dans ce travail afin de rester sur le territoire valaisan. Nous pouvons néanmoins déjà citer le Laboratoire d'Innovation Pédagogique qui dit que :

« Le jeu GEOME permet à des élèves du secondaire I de vivre, dans le cadre d'une visite scolaire, une expérience ludique qui les conduit à interagir avec la muséographie. Cette expérience consiste à s'interroger sur la place de l'homme dans la Nature. En menant des enquêtes scientifiques au sein du musée, les élèves s'interrogent sur leur rapport au savoir : D'où provient cette information ? Est-elle valide ? Comment l'interpréter ? » (Bonnat, 2020)

« GEOME » est un jeu dit de « réalité mixte », c'est-à-dire qu'il se joue à la fois autant dans un environnement réel et dans un environnement virtuel. Les élèves jouent avec des tablettes mais le jeu doit être joué au musée, parce que les éléments tangibles du musée font partie intégrante du jeu. La problématique que le jeu aborde concerne le changement climatique. Il s'agit spécifiquement d'une thématique que l'on appelle « *ill structured problem* », traduit par « problème mal structuré ». « *Ce sont des problèmes complexes qui n'ont pas de définition simple ou univoque. Et qui souvent, requièrent de l'argumentation, des jugements basés sur l'évidence disponible.* » (Oliveira, 2022)

Le jeu se déroule en deux parties à travers un processus de métaphorisation. Une première partie où les élèves, par petits groupes, vont incarner un personnage qui va se retrouver obligé d'exploiter son environnement pour survivre. Tout est mis en place pour qu'ils perdent à la fin de la première partie, à cause de la surexploitation. S'en suit un moment de débriefing où il est expliqué que les actions individuelles ont un impact collectif dans le jeu, puis la deuxième partie commence. Le personnage est libéré des contraintes environnementales et peut reprendre son « vrai » travail d'expert de la nature. A ce stade, on propose des enquêtes à résoudre aux élèves.

« C'est cette transformation de son statut de « chasseur », où il va exploiter son environnement, à celui d' « enquêteur », où il va plutôt le comprendre qui métaphorise nos relations à la Nature. [...] [Le fait qu'ils perdent après la première partie, Ndl], ça illustre aussi une des choses qu'on essaie d'expliquer à travers le jeu : la relation avec l'animal, la nature et l'anthropocène. C'est-à-dire qu'on a un impact individuel et collectif et qu'il faut raisonner en termes systémiques. L'approche systémique c'est vraiment un des éléments fondamentaux de ce jeu. » (Oliveira, 2022)



Figure 9 : photo de l'interface de GEOME



Figure 10 : photo d'un débriefing de GEOME

Le jeu se termine par une phase de débriefing avec les élèves afin de faire ressortir leurs émotions, leurs compréhensions de ce type de problème complexe ainsi que leurs arguments. « *Ce n'est pas simplement un jeu. C'est le jeu dans un scénario pédagogique qui inclut l'accueil des élèves, un briefing et le jeu en tant que tel. Il se joue en deux parties et est suivi du débriefing qui est très important.* » (Oliveira, 2022)

4.2 Récolte des données

Pour construire mes questions d'entretien, je me suis inspirée de la méthode de Kaufmann avec son entretien compréhensif.

[...] l'enquêteur s'intéresse sincèrement et activement à la parole de l'interlocuteur, pour comprendre et discuter ses manières d'agir et de penser. Une sociologie critique présuppose une forme de neutralité, une vision empathique [...] (Kaufmann, 2008)

J'ai élaboré mes questions par thématiques, puis cela m'a servi de fil rouge pour l'entretien. Ma grille de questions était suffisamment précise pour être suivie à la lettre et récolter un maximum d'information pertinente, mais aussi suffisamment flexible pour permettre de s'orienter et de développer des idées ou questions qui pourraient sembler intéressantes sur le moment en fonction de ce que souhaite livrer l'interlocutrice.

Au niveau du matériau récolté, cela s'est passé en trois temps :

- Dans un premier temps j'ai préparé une grille de questions (annexe 1) que j'ai envoyée aux différentes intervenantes en fonction de leur volonté de connaître les questions en amont ou non.
- Puis, le jour de l'interview, j'ai opté pour un enregistrement audio sans prise de note, afin de favoriser une écoute active et une ambiance décontractée avec la personne.
- Finalement, j'ai retranscrit la conversation et fait des résumés des questions en y apportant mes réflexions personnelles sur les liens entre interviews et cadre théorique.

Pour élaborer ma grille d'observation, j'ai opté pour de l'observation à mi-chemin entre participante et non-participante car il était difficile d'envisager autrement ma venue dans une classe avec un atelier déjà prêt-à-l'emploi. En effet, participante parce que j'étais dans la classe avec les élèves, et non-participante parce que je n'ai pas expliqué aux élèves l'entier de la démarche, ni n'ai pu poser des questions au groupe. Même si durant l'un des ateliers, les élèves m'ont invitée à participer à l'exercice, ce que j'ai accepté avec plaisir.

En ce qui concerne le matériau récolté, cela s'est passé en trois temps :

- Dans un premier temps j'ai préparé une grille d'observation (annexe 2).
- Le jour de l'observation, je l'ai montrée à l'intervenante qui donnait l'atelier. Elle m'a présentée aux élèves et je me suis assise au fond de la classe. Je prenais quelques notes en classe.
- Finalement, en rentrant j'ai développé mes observations en y apportant mes réflexions personnelles sur leurs liens avec le cadre théorique.

L'intérêt de réaliser des entretiens qualitatifs et des observations sur le terrain est de pouvoir croiser les informations recueillies et répondre le plus pertinemment possible aux hypothèses de recherche.

4.2.1 Critères de sélection de l'échantillon

Dans un souci de recherche qualitative, je me suis basée sur les critères suivants :

- Des professionnelles du terrain (médiation culturelle, expertise scientifique et jeunesse)
- Des projets d'actualité, en lien avec le jeu, insérés dans des institutions culturelles
- Un public-cible adolescent scolarisé qui expérimente des projets ludiques de médiation culturelle

4.2.2 Déroulement général et atmosphère des entretiens

Le contexte des interviews représente une partie en soi des entretiens, il est donc intéressant de le partager pour mieux comprendre les enjeux des entrevues. C'est d'ailleurs ce que conseillent de faire Beaud et Weber dans leur « *Guide de l'enquête de terrain* », où il est question de décrire les *relations d'enquête*. « *Vous avez été en face de l'enquêté, vous avez pu observer son comportement, vous avez gardé une image précise de lui, vous avez noté les conversations entendues, la façon dont on s'adresse à vous, les modes d'interpellation, les gestes.* » (Beaud & Weber, 2003, p. 255)

En amont des entretiens, je contacte les intervenantes soit par mail soit par téléphone en leur expliquant de manière succincte qui je suis et la raison de mon contact. Nous convenons ensuite ensemble d'un entretien en présentiel.

Au début de chaque entretien, je me permets de rappeler le cadre de notre rencontre, en indiquant que je suis actuellement en fin d'étude à la HES-SO en Travail Social avec option Animation Socioculturelle, que j'ai terminé tous les modules de cours excepté celui du Travail de Bachelor et que dans le cadre de ce dernier, je mène une enquête sur « Les enjeux du jeu et ses mécanismes dans un cadre de médiation culturelle, dans l'engagement d'un public-cible adolescent scolarisé dans des cycles d'orientation dans le Valais Romand ». J'annonce que les données récoltées durant l'entretien seront utilisées uniquement dans le cadre de mon travail de recherche. Je pose différentes questions liées aux autorisations d'exploitation des données récoltées durant l'interview. Je refais le tour des différentes thématiques que nous allons aborder ensemble et j'annonce que l'entretien va suivre l'ordre des questions annoncées mais qu'il est possible que je pose d'autres questions en fonction de ce que nous offre la discussion.

Finally, I announce that the interview will last about an hour. This introduction of 10-15 minutes has a surprising tendency to amuse my interlocutors. Maybe that's due to my announcement on a burning point « Attention, before starting, we must pass through a series of protocols in order to respect the ethics of scientific research ». Because yes, I have pleasure in putting my interviewees at ease and that seems to bear fruit. I have had the right to smiles or even laughs from the beginning of my interviews.

The interviewees expressed themselves with a lot of ease. I was able to see that they are all experts in their field and above all, that they are passionate about their work. I feel a real love in their explanations when they talk to me about their work environment and the different projects that are currently driving them. I will also mention that what brings the interviewees together, that I had in my interview, is their global taste for the game. And I think that this is not insignificant. I had the feeling while listening to them that life is a game (in the sense of an exciting term, and not a disinterested one) or at least, things in life go better when « it's fun ». The interviewees have all been very invested in their explanations, taking care to choose the right words and to develop all their answers to the maximum.

4.3 Ethique

As already mentioned, I always took a few minutes at the beginning of the interview to re-explain the framework of the interviews. I always announced that the data collected would be used only within the framework of my research work. Then I asked systematically :

- If they agreed that the interview be recorded.
- If I could cite their name or if I had to use another first name in my research work.
- If they wanted to receive a copy of the transcription for reading.
- If they had any expectations or specific questions before starting.

I showed myself open and listening to the different questions or remarks.

None of the interviewees wanted to read their own transcription. One of the interviewees however asked, if I mentioned it, if it was possible to reread the chapter in question, which I applied with respect. In all cases, and in order to respect the discourse of each interlocutor, I tried to differentiate their statements from my interpretations or analyses.

5 Analyse des entretiens, des observations et retour sur les hypothèses

Un des premiers éléments d'analyse qui ressort et qui colore l'entier des hypothèses est qu'il est difficile, voire presque impossible, de donner une définition claire, précise et unique au jeu. Pour reprendre les mots de Gil Oliveira lors de notre entretien :

« Si je dois donner une réponse de chercheur, je vais commencer par dire que la définition fait l'objet d'innombrables débats et qu'on peut adopter l'une ou l'autre définition. Moi j'aime bien celle qui consiste à dire qu'il existe certaines composantes du jeu, comme le fait qu'il faut un objectif interne justement. Ça peut être... un enfant qui s'amuse à sauter une marche, puis deux, puis trois. [...] De la même manière qu'un joueur d'échecs a pour objectif de « mater le roi ». Ce sont des exemples que donne un auteur dans sa définition du jeu. Donc une des composantes c'est l'objectif interne. Une autre composante c'est d'avoir des règles et contraintes pour venir cadrer l'activité ou le dispositif. Et une troisième composante c'est celle d'éprouver du plaisir. » (Oliveira, 2022)

Ce que nous pouvons comprendre par-là c'est qu'il est difficile de trouver une définition du jeu qui puisse satisfaire tout le monde, même si plusieurs experts peuvent se mettre d'accord sur des critères qui pourraient être concordants.

En lien avec ce que nous avons pu voir dans notre cadre théorique, la définition du jeu que propose Huizinga a été une base pour développer d'autres théories ou concepts sur le jeu mais elle ne fait pas l'unanimité dans le milieu de la recherche. Nous pouvons toutefois relever l'importance des notions de plaisir, d'objectif interne et de règles définies.

Avant de répondre à ces différentes hypothèses, il me semble important de revenir sur certaines définitions et certains mots de vocabulaire. On peut trouver une différence entre le français et l'anglais dans la diversité des mots employables pour parler du jeu :

« Une chose qui permet de bien comprendre la différence, c'est le vocabulaire qu'on utilise. Parce que le français est un peu prisonnier du « jeu » qui veut dire plusieurs choses. Alors qu'en anglais on a différents termes ; on a « game » pour le jeu, l'artefact ; on a « play » qui désigne plutôt la situation de jeu ; et on a même « playing » qui désigne plutôt l'activité de jouer. Donc on peut être plus nuancé avec différents mots. La ludicisation s'intéresse plus au « play » qu'au « game » par exemple. » (Oliveira, 2022)

De plus, nous pouvons encore apporter une précision de définition entre « gamification » (ou « ludification » en le traduisant littéralement) et « ludicisation » (bien qu'il existe une multitude de mots créés pour parler de gamification en français) :

« L'idée c'est que la gamification, comme entendu généralement, consiste à ajouter des éléments de jeu à une situation qui n'est pas vraiment ludique à la base. Par exemple, tu peux ajouter des récompenses ou un tableau de scores pour essayer de rendre la situation plus ludique. Alors que la ludicisation ce

n'est pas exactement ça. On va moins s'intéresser au jeu en tant que tel, à l'artefact que tu as entre les mains, mais plutôt à la situation vécue par les joueurs. Et du coup, on va plus se centrer sur le joueur, sur ce qu'il vit, sur ce qu'il expérimente et on va essayer de transformer cette situation de manière à ce qu'elle soit perçue comme ludique. Ce n'est pas simplement rajouter des éléments pour que ça fasse « fun », mais il faut que ce soit intégré par l'individu comme étant quelque chose de ludique. » (Oliveira, 2022)

Gil Oliveira rajoute à cela qu'il n'y a pas de concept qui soit mieux que l'autre. Cela dépend entièrement des objectifs à atteindre et des contextes d'intervention. Pour éviter la confusion dans la suite de l'analyse, il sera précisé de quel type de concept il est question, sinon nous utiliserons simplement les mots « jeu » ou « mécanismes du jeu ».

5.1 La ludification est régulièrement utilisée en médiation culturelle pour les cycles d'orientation du Valais Romand

Comme cité précédemment, la question de l'utilisation du terme ludification ou ludicisation ayant été expliquée plus haut, l'hypothèse peut être reformulée ici de la manière suivante :

« La ludification ou la ludicisation est utilisée en médiation culturelle dans le Valais Romand ».

L'intérêt étant de vérifier si le jeu ou ce qui peut faire jeu intéresse ou est utilisé dans un cadre de médiation culturelle.

Lors de mon entretien avec Cédric Bonnébault, Délégué à la Jeunesse du Canton du Valais, il est ressorti que la question de la gamification intéresse les institutions non seulement dans la médiation culturelle mais aussi dans la prévention. Il a cité l'« *Escape Addict* » qui est un dispositif de prévention des risques d'addiction élaboré sous forme d'Escape Game dans les salles de classes et proposé par Promotion Santé Valais.

« Les élèves de 10H de tout le Valais testent depuis quatre ans l'«Escape Addict». Organisé en classe, ce jeu sensibilise aux problèmes d'addiction. Le bilan de cette action de prévention est positif. « La notion de plaisir permet aux adolescents de s'impliquer dans l'exercice et d'intégrer de nouvelles connaissances » » (Roh, 2021)

Dans cette citation du Nouvelliste, on retrouve encore une fois la notion du plaisir, notion qui est un ingrédient important pour la réussite d'une action à caractère ludique.

Nous pouvons citer à nouveau « *Théâtre Ensemble* » et « *GEOME* » qui sont aussi deux dispositifs de gamification et ludicisation.

« *Théâtre Ensemble* » aborde la question du théâtre contemporain à travers le jeu en tant que performance théâtrale ainsi que le jeu en tant que jeu de rôle. Il s'insère dans les objectifs pédagogiques du PER⁷ ainsi que dans les objectifs du Crochetan. C'est un nouveau projet

⁷ Plan d'Etudes Romand

inspiré du « *Théâtre c'est (dans ta) classe !* » qui lui a 10 ans et qui est lui aussi un dispositif ludique.

« *GEOME* » aborde la question de l'écologie à travers un processus de métaphorisation et d'enquêtes. C'est un travail de recherche qui permet de vivre une expérience de visite muséale à travers le prisme du jeu. Le musée de la Nature souhaite pouvoir continuer à l'exploiter une fois la recherche terminée car les retours sur l'expérience de jeu sont très positifs.

J'en conclus que oui, il y a régulièrement des actions ou dispositifs de ludification ou ludicisation en médiation culturelle dans des classes du Valais Romand. Et en plus de cela, il y a de la demande de la part des écoles car comme l'a dit la professeure avec qui j'ai discuté après les ateliers de « *Théâtre Ensemble* » : « *Je pense qu'ils sont déjà très passifs dans l'école ordinaire, donc c'est pour cela qu'on cherche à faire des choses un peu différentes et à leur faire rencontrer l'« extérieur »... le théâtre quand on le lit ou quand on le joue, ça n'a rien à voir ! Je me suis dit que c'était l'exemple parfait pour voir ce que c'est dans la vraie vie.* »

Le jeu sert de médiateur, de test, d'expérimentation pour la « vraie vie ». Il est donc un élément intéressant à exploiter lorsque l'on pense ou élabore un dispositif de médiation culturelle pour des écoles.

5.1.1 Le jeu augmente l'engagement du public-cible

L'engagement c'est : « *l'acte ou l'action d'engager quelque chose, ou de s'engager à accomplir quelque chose. C'est également le résultat de cette action.* » (LaToupie, Engager, engagement, 2022)

Durant mes périodes d'observation, j'ai constaté que les élèves ont une tendance à la participation active. Elles ne prennent pas juste la parole parce qu'on les désigne de force, mais bien de manière volontaire. Les réponses sont développées et parfois même, des questions sont posées durant les moments d'échange ou de débriefing. Environ 20% des élèves se sentent suffisamment à l'aise pour prendre l'initiative de poser une question relative à l'atelier ou au processus de son élaboration. Cette déduction se base sur mon observation de leur comportement durant l'atelier. Elles participent et chaque commentaire ou amélioration demandés par la comédienne sont pris en considération (plus fort, plus lentement, mieux articulé, etc.) De plus, elles ont le sourire et certaines gesticulent légèrement d'excitation. « *Pour la deuxième partie avec le jeu, on a peu de résistance [de la part des élèves, Nda]. En général, ils sont trop contents de jouer et les profs nous disent que ça finit trop tôt.* » (Navarre, 2022)

Une bonne mise en contexte et une bonne définition des règles du jeu donne envie de jouer ainsi que du plaisir à jouer. Mélisende Navarre l'explique bien lorsqu'elle parle de ses interventions en classe :

L'impression, c'est que ça les surprend, ça les secoue quand on les met en situation de jeu. Ils ont du plaisir pour la plupart. Y en a qui n'osent pas, mais finalement, ça les amuse quand même d'essayer. Tout à coup, la salle de classe se voit transformée, on monte sur les tables, on fout le bordel... tout à coup y a

des vagues... on n'est pas dans les cours de français qu'ils ont d'habitude. On a créé un espace hors du temps, et ça, ça leur plaît. » (Navarre, 2022)

De manière ludique, les règles du jeu sont remises en question, on reste bel et bien en classe mais le cadre est néanmoins redéfini en fonction des besoins de l'atelier. Avec le jeu, il y a donc une remise en question des codes établis avec la création d'un espace « hors du temps » pendant une période bien définie, celle du cours. « Sortir de la vraie vie » durant un « cadre temporel défini » avec certaines « règles bien définies » sont des caractéristiques possibles du jeu.

Il est difficile de trouver des statistiques sur le niveau de participation des élèves en classe et je pense que c'est parce que ce niveau est multifactoriel. Il dépend de la composition de la classe, de l'enseignante, de la matière, de la qualité de la présentation et des facteurs individuels entre autres. C'est tout de même une question qui interpelle et travaille les scientifiques de nos jours.

« Un des objectifs de la recherche⁸, c'est de voir comment la ludicisation de visites scolaires peut permettre à l'individu de s'engager dans la résolution de problèmes complexes. Il y a une dimension épistémique⁹ au projet. C'est-à-dire qu'on ne s'intéresse pas seulement à ce que les élèves apprennent, mais on s'intéresse aussi à... en fait avec quel(s) bagage(s) ils arrivent au musée. Parce qu'ils ont forcément des idées déjà préconçues de ce que c'est que la « connaissance » ou la « connaissance scientifique ». Je te donne un exemple : tu peux considérer une connaissance selon si elle est sur un continuum entre la connaissance « vraie » et une position beaucoup plus nuancée où on va se dire que « la connaissance évolue dans le temps, elle est « vraie » tant qu'elle n'est pas réfutée par d'autres ». Tu peux avoir comme ça différentes conceptions de ce qu'est le savoir. Ce rapport au savoir, il est significatif dans la manière dont on va aborder les problèmes complexes. Par exemple, si un élève a un rapport au savoir très naïf, peu sophistiqué, ça va conditionner sa manière de traiter un problème complexe parce qu'il va se dire qu'il n'y a qu'une solution unique. Et nous, on essaie justement de les confronter à des problèmes qui n'ont pas qu'une seule solution. » (Oliveira, 2022)

Ici nous pouvons comprendre qu'il ne suffit pas de créer un jeu « fun », mais que les bagages psychologiques et éducatifs des apprenantes sont des indicateurs essentiels pour l'élaboration d'un outil éducatif adapté.

C'est à travers la question de la ludicisation d'une visite scolaire de musée que les scientifiques autour du projet « *Play, jouer au musée* » sont actuellement en train d'analyser les résultats de leur recherche. La question de l'analyse de l'engagement à travers le jeu est donc d'actualité et variable en fonction du contexte dans lequel elle s'étudie et des individus en présence.

L'engagement des individus est variable aussi en fonction de leur épistémologie personnelle, ce qui la rend changeante en fonction de la complexité de l'activité ou du jeu auquel ils doivent jouer. Mais l'engagement est aussi relatif au niveau de difficulté d'un jeu, on parle alors de

⁸ « Play, jouer au musée », du Professeur Eric Sanchez [Nda]

⁹ Étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée (théorie de la connaissance). (LeRobert, épistémologie, 2022)

« *game design* ». Il faut que le jeu soit à un « juste » niveau, c'est-à-dire que s'il est trop difficile, les élèves décrocheront. Mais cela va aussi se produire si le jeu est trop facile.

« *Il faut trouver une bonne difficulté pour son jeu, ni trop faible, ni trop élevée. Le joueur doit se sentir intelligent et malin. La courbe de difficulté dépend évidemment du public visé : hyper-casual gamer, casual gamer, mid core gamer ou bien hardcore gamer* » (Freslon, 2022)

Voici un autre extrait relatif à l'importance de la relation entre le « *game design* », donc la réflexion et l'élaboration du jeu et l'engagement du public-cible :

« *La gestion de la difficulté est un point important du Game Design et peut être directement gérée par le Level Design. [...] Pour étalonner la progression de la difficulté, il est nécessaire d'utiliser la courbe d'apprentissage. Si on reste suffisamment proche de cette courbe, le jeu ne sera ni facile, ni trop difficile. Rien n'empêche bien entendu de créer des pics de difficulté (exemple : boss de fin de niveau) et des moments de calme pour respirer. C'est là toute la dynamique du jeu. La difficulté est optimale quand elle crée un équilibre entre le défi proposé et les compétences d'un joueur. C'est le « flow » ou l'expérience optimale de Mihály Csíkszentmihályi.* » (Gossellin De Bénicourt, 2014)

Il me semble important de faire une halte sur la définition de « l'expérience optimale » selon Csíkszentmihályi. Il s'agit de l'équilibre entre l'intensité du défi d'une action et les compétences d'un individu.

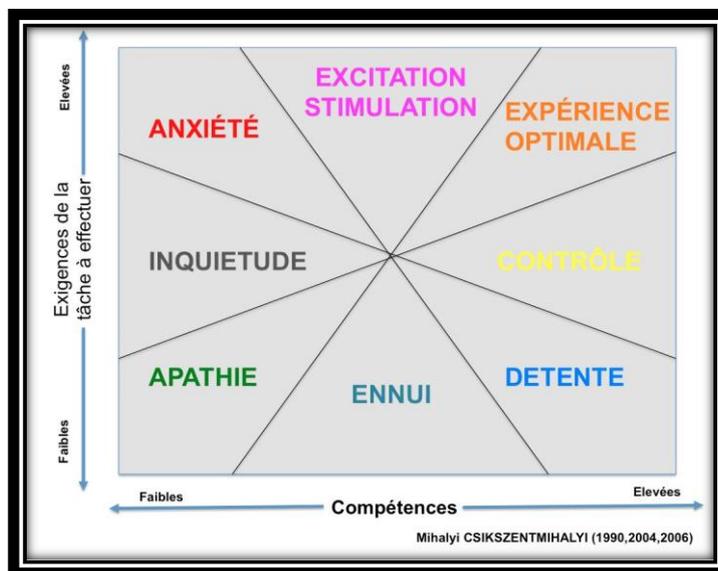


Figure 11 : graphique du concept de Mihaly Csikszentmihalyi

Si le défi est trop grand par rapport aux compétences, l'individu va ressentir de l'anxiété. Tandis que si le défi est trop faible par rapport aux compétences, l'individu va se sentir ennuyé, voire trop détendu.

Dans l'expérience avec « *GEOME* », c'est quelque chose qui a aussi été relevé. Les élèves ont un engagement incroyable durant la première partie du jeu qui est assez simple car il faut capturer des ressources et essayer de survivre. Tandis que dans la deuxième partie du jeu, l'excitation générale diminue proportionnellement au niveau de difficulté qui augmente (avec les enquêtes complexes à résoudre et avec différents déplacements à faire dans le musée).

Le jeu peut donc augmenter l'engagement chez les jeunes pour autant qu'il soit pensé pour leur niveau de compétences.

Qu'en est-il de leur mobilisation ?

5.1.2 Le jeu augmente la mobilisation du public-cible

La mobilisation du public-cible est l'un des premiers objectifs que l'on cherche à atteindre avec le jeu. Dans la pratique, c'est plus compliqué de la mesurer. Commençons par redéfinir la mobilisation :

« Pour une communauté ou un groupe d'individus, la mobilisation est un appel à l'action concertée de ses membres, en rassemblant et dynamisant les énergies, afin de réaliser un objectif ou un projet commun. » ou encore *« La mobilisation d'une personne ou d'un groupe est le fait que quelque chose présente un intérêt suffisant pour l'inciter à agir. »* (LaToupie, "Toupictionnaire" : le dictionnaire de politique : mobilisation, 2022)

Il y a une notion de mouvement vers quelque chose, d'envie d'y aller, motivé par quelque chose. La mobilisation vient donc après l'engagement. Nous avons pu constater que le jeu augmente l'engagement des adolescentes. Je rappelle avant tout que la mobilisation est un processus qui se fait sur la durée et qu'il est difficile de tirer des conclusions nettes durant un travail de recherche relativement court comme celui-ci. D'ailleurs, c'est ce que m'explique Gil Oliveira durant notre entretien :

« Disons que si on était trop ambitieux, on pourrait dire que le jeu pourrait permettre de faire évoluer l'épistémologie¹⁰ personnelle d'un élève... ce qui n'est probablement pas le cas, parce que c'est trop court. Ce qu'on peut faire éventuellement, et ça on l'a étudié un petit peu, c'est de susciter un doute épistémique. Tout à coup, si on leur présente quelque chose qui contredit leurs aprioris ou leurs préconceptions, et bien, peut-être que là on peut les faire bouger un petit peu. Mais de toutes manières, l'épistémologie personnelle c'est quelque chose qui évolue sur le long terme. Pour qu'elle évolue il faut qu'un individu soit confronté à plusieurs reprises à des événements comme celui-ci qui va le faire douter, changer petit à petit de position, le faire évoluer ou commencer à avoir des conceptions plus sophistiquées. » (Oliveira, 2022)

Lui-même le dit « c'est trop court », alors que cette étude a une durée de vie de 4 ans. Un travail de Bachelor, avec un délai cadre beaucoup plus court, peut difficilement affirmer le contraire.

¹⁰ Étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée (théorie de la connaissance). (LeRobert, épistémologie, 2022)

Néanmoins, nous pouvons tout de même relever certains résultats. Durant mon entretien avec Mélisende Navarre, elle m'expliquait que la mobilisation des classes à étudier la suite des textes était une action qu'elle souhaiterait voir mais sur laquelle elle n'a aucune emprise. C'est au bon vouloir (ou pouvoir) des institutions et des professeures. Quelle ne fut pas sa surprise quand elle a appris que plusieurs classes d'un même cycle d'orientation, qui avait accueilli « *Théâtre Ensemble* », avaient fait une demande groupée à la médiathèque de leur village pour commander l'un des ouvrages pour en faire une lecture complète et un travail approfondi.

Dans « *Théâtre Ensemble* », il y a une scène durant l'une des deux lectures, où la comédienne apostrophe les élèves au sujet de déchets laissés trainer sur une plage. « *Venez ramasser VOS déchets. Allez, debout !* ». A plusieurs reprises, certaines adolescentes étaient tellement prises dans le jeu de la comédienne, qu'elles se levaient pour aller l'aider à ramasser les morceaux de plastique.

Ceci est possible grâce à la qualité de la prestation : la qualité du texte, de la mise en scène, du jeu, des objectifs sous-jacents, de la thématique abordée. Le produit étant de qualité, on peut plus facilement se laisser littéralement « prendre au jeu ».

5.1.3 Le jeu permet une meilleure concentration

La réflexion ici est semblable à celle sur l'engagement ou la mobilisation dans le sens où il s'agit d'un ressenti personnel. Nous pouvons reprendre le schéma de « *l'expérience optimale* » pour confirmer que si le jeu est élaboré en fonction des compétences des élèves, cela peut permettre une meilleure concentration.

Ce que j'ai pu observer en classe, c'est que malgré les possibilités de distraction à portée de main telles que du matériel scolaire (stylos, crayons, trousse, gommes, etc.), les élèves étaient captivées par la performance de la comédienne. Parfois, suivant les passages de l'atelier, quelques adolescentes cherchaient du regard leurs camarades de classe. Probablement à la recherche de soutien ou d'approbation, car ces moments étaient systématiquement en lien avec des passages gênants ou drôles. De plus, toujours dans ces passages clés, certaines élèves échangeaient quelques mots brefs, ce qui semblait ponctuer la performance en face d'elles. Même si ce sont des échanges durant un cours, ils sont tout de même en lien avec le cours, ce qui démontre un certain niveau d'attention et qui prouve que le niveau de concentration était au rendez-vous.

Gil Oliveira m'expliquait qu'il avait un ressenti positif sur la concentration et l'investissement général lors des ateliers avec « *GEOME* », en précisant qu'il n'y avait pas encore de résultats concrets car les analyses des données sont encore en cours.

5.1.4 Le jeu permet d'améliorer la rétention des informations

Les résultats de l'« *Escape Addict* » de Promotion Santé Valais démontrent effectivement que les élèves ont une bonne capacité de rétention des informations. En effet, les adolescentes ont la possibilité de repartir à la maison avec un prospectus résumant les questions principales de l'enquête avec un quiz. Les résultats ont montré que les retours étaient positifs de la part des jeunes ayant participé au jeu en classe.

Selon une récente étude (Olombel, Vianez, & Djaouti, 2021), la différence d'apprentissage entre une classe qui vit une expérience ludique et une classe qui passe par une voie que l'on qualifiera de plus traditionnelle n'est pas si significative que cela en ce qui concerne l'acquisition brute des connaissances. C'est au niveau de la qualité de l'expérience d'apprentissage que cela va se jouer.

« Ensuite, même choisi avec soin, un jeu n'est pas un outil pédagogique autonome : son efficacité dépend grandement de la manière dont l'enseignant l'intègre dans son cours (Alvarez & Chaumette, 2017).

Notamment, plusieurs études s'accordent sur le fait qu'une séance de débriefing ou de remédiation est nécessaire. Elle permet notamment aux apprenants d'identifier les éléments de l'expérience du jeu qui sont pertinents pour la suite du cours (Habgood, 2007 ; Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2018). » (Olombel, Vianez, & Djaouti, 2021)

Ils constatent durant leur expérimentation que les élèves acquièrent bel et bien des connaissances. La note moyenne entre les questionnaires pré-test et post-test évolue de façon significative. La différence de connaissance entre les deux groupes durant le test n'est pas assez grande pour affirmer qu'il y a une variation du niveau d'acquisition des connaissances en fonction de l'utilisation d'un dispositif ludique ou non.

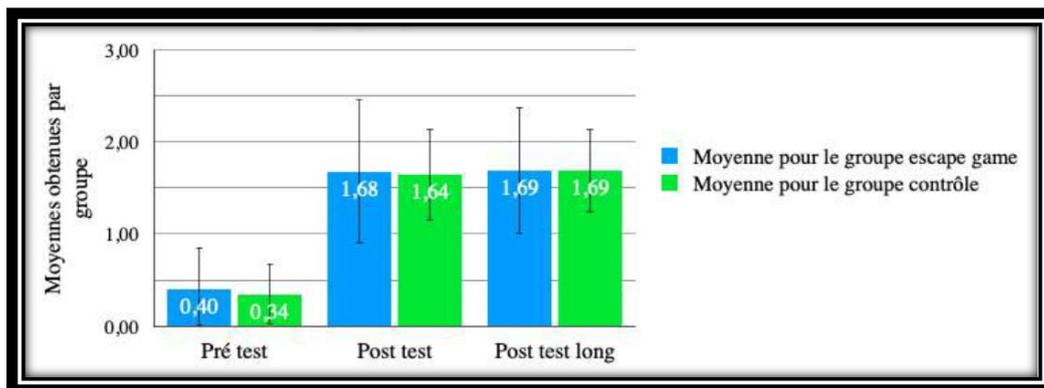


Figure 12 : Evolution des moyennes des groupe par test selon l'étude d'Olombel, Vianez et Djaouti

Pour information, le pré-test se basait sur les connaissances pré-existantes. Le post-test se basait sur les connaissances acquises une semaine après l'expérimentation. Et le post-test long se basait sur la mémoire des connaissances acquises un mois après l'expérimentation.

Néanmoins, les auteurs ont pu constater une différence d'investissement de la part des élèves sur trois niveaux. Le premier concernait leurs réactions ; exclamations (« Wahou ! », « Trop bien ! ») et comportement moteurs (sautillements, sourires). Le deuxième était leur comportement positif durant le jeu ; collaboratifs, confiance générale dans la classe, respect délibératif des règles du jeu. Et le troisième niveau se voyait dans l'ambiance d'après-jeu.

« La pression est redescendue, une émulation dans la classe s'est ressentie (rires, blagues). Les élèves ont spontanément rangé et nettoyé leur espace de jeu. Ils ont été très actifs lors du débriefing sans la sollicitation du professeur. Les plus discrets habituellement ont aussi été moteurs de cette discussion. Nous

avons alors discuté avec des élèves qui se sont révélés durant cette séance. Ils nous ont souligné un des avantages de la pratique du jeu en classe, la démarche par essais-erreurs : « C'est pas pareil si on se trompe on peut recommencer ». Cela nous renvoie à une conclusion récurrente des travaux de recherche sur l'usage du jeu en pédagogie (Alvarez et al., 2016). » (Olombel, Vianez, & Djaouti, 2021)

Cela révèle que le jeu peut aussi animer des jeunes qui rencontrent des difficultés ou qui sont généralement plus discrètes. De plus, il est rapporté que le jeu avait augmenté la cohésion des classes pour le reste de l'année scolaire. Les élèves étaient très reconnaissantes du travail accompli : *« Certains élèves sont revenus dans le courant de la journée nous remercier en demandant : « Quand est-ce que l'on recommence ? ». Nous avons même eu un retour d'un parent d'élève nous expliquant que « ceci a marqué la scolarité de son enfant ». En conséquence, une meilleure ambiance globale s'est faite ressentir dans la classe suite à la séance du jeu d'évasion durant le reste de l'année scolaire. » (Olombel, Vianez, & Djaouti, 2021)*

C'est un parallèle que l'on peut faire avec les premiers résultats de *« Théâtre Ensemble »* lorsque les élèves demandent à approfondir le sujet et que les écoles vont dans ce sens-là.

Je pense donc que l'intérêt du jeu ne se situe pas dans la rétention du savoir, mais dans la stimulation de la curiosité, de l'intérêt et de l'engagement chez les individus. Le jeu n'est pas une solution miracle, il ne se suffit pas à lui-même. D'ailleurs, Olombel, Vianez et Djaouti le relèvent aussi dans la conclusion de leur recherche :

« Nous pensons donc que l'intérêt du jeu d'évasion en tant qu'outil pédagogique n'est pas forcément lié à une plus grande efficacité pédagogique, mais plutôt à sa capacité de stimuler la motivation, l'investissement et l'implication des élèves au cours de la séance et aussi au cours de l'année scolaire. »

En résumé : La ludicisation et la ludification sont utilisées dans le Valais Romand en médiation culturelle où elle est accueillie positivement. Ceci augmenter la participation et l'engagement chez les adolescentes à condition que le niveau de difficulté soit adapté. Nous ne savons pas encore si le jeu augmente la mobilisation du public-cible, mais des études sont en cours d'analyses. Finalement, le jeu n'améliore pas nécessairement la rétention des informations apprises en classe, mais cela contribue à un sentiment de bien-être général.

5.2 Le jeu est sérieux

Le jeu, on y joue ou on n'y joue pas. Même s'il est difficile de définir exactement ce qu'est un jeu, nous savons que certains critères le caractérisent, tels que la notion de plaisir ou d'avoir un objectif interne par exemple (Oliveira, 2022). Nous avons aussi vu que le jeu peut être sérieux lorsqu'il est utilisé à des fins spécifiques.

« Le lien entre jeu et apprentissage il est même plus large que simplement l'apprentissage « formel » ou « scolaire ». Je dirais que les individus se

développent... donc ils apprennent en jouant aussi quand ils sont enfants. Il n'y a donc pas de raison qu'avec l'âge ça se dissocie. C'est là qu'on voit le poids de la culture. » (Oliveira, 2022)

Notre époque semble être à un tournant entre « le jeu n'est pas sérieux » et « le jeu est sérieux ».

Pour rappel, le jeu n'est pas exclusif à l'être humain. Les animaux jouent pour apprendre les codes sociaux, entre autres. (Huizinga, 1951) De plus, les enfants, en jouant, interrogent le monde des adultes et tentent des réponses. Pour pouvoir grandir et se développer, l'enfant doit expérimenter ce qu'il voit par le jeu. (Noschis, 2006)

5.2.1 Les mécanismes du jeu intéressent de plus en plus les écoles dans leur cursus pédagogiques

Le cursus scolaire étant ce qu'il est aujourd'hui, il est difficile d'échapper aux objectifs du PER¹¹. Cependant, il y a une vraie réflexion de la part des enseignantes pour faire évoluer les méthodes d'apprentissage.

Lors de mes entretiens, certains propos étaient similaires d'une intervenante à l'autre. « *Faire passer la pilule* », « *rendre plus beau un bifteck en y ajoutant des couches* ». Nous pouvons sentir la volonté de rendre plus « sexy » la matière à enseigner à travers le jeu ou des mécanismes du jeu.

Nous en revenons à la notion d'observer une problématique ou une situation sous un autre angle.

« Alors c'est vrai qu'il y a un aspect très ludique. Par exemple, quand on dit aux jeunes qu'on va faire une visite sur le cannibalisme... C'est super ! On voit toujours le cliché du cannibale avec sa marmite... mais il y a d'autres notions qui sont tout autant du cannibalisme ; sur l'image de la destruction de l'autre, sur le cannibalisme de la société de consommation. C'est ça qui est intéressant à travers le jeu, c'est de permettre de se rendre compte d'une autre partie de la réalité. » (Bonnébault, 2022)

Aborder des thématiques cliché ou taboues par le biais du jeu permet justement de briser ces aprioris et d'offrir des espaces de discussions et de réflexions aux individus afin de tendre vers un développement de l'esprit critique.

Les enseignantes sont non seulement intéressées à intégrer les mécanismes du jeu dans leur enseignement, mais aussi à participer au processus de développement des « *serious games* ». Pour « *GEOME* », la méthodologie de projet était collaborative. Les professeures, l'informaticien, le graphiste et les chercheurs ont tous participé au développement du jeu et à son design. Les enseignantes sont donc impliquées dans le projet depuis longtemps, ce qui aide lors des ateliers.

« D'un point de vue éducatif, c'est une tendance que de s'intéresser au jeu comme une modalité pédagogique ou comme un moyen justement d'intéresser les élèves ou de leur faire apprendre autrement. Et je pense que le jeu a

¹¹ Plan d'Etude Romand

longtemps été critiqué et vu comme une activité oisive. Mais maintenant, on commence à le prendre au sérieux et à voir ces possibilités-là. » (Oliveira, 2022)

5.2.2 Le jeu contribue au bien-être psychologique des adolescents

Pour être en bonne santé, le bien-être psychique fait partie des trois composantes avec le bien-être social et le bien-être physique. Mais qu'est-ce qui définit le bien-être psychologique ?

L'OMS¹² définit la santé mentale comme suit :

« La santé mentale correspond à un état de bien-être mental qui nous permet d'affronter les sources de stress de la vie, de réaliser notre potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de la communauté. Elle fait partie intégrante de la santé et du bien-être, sur lesquels reposent nos capacités individuelles et collectives à prendre des décisions, à nouer des relations et à bâtir le monde dans lequel nous vivons. La santé mentale est un droit fondamental de tout être humain. C'est aussi un aspect essentiel du développement personnel, communautaire et socioéconomique. La santé mentale ne se définit pas seulement par l'absence de trouble mental. » (OMS, Santé mentale : renforcer notre action, 2022)

La santé mentale est essentielle à un bon développement chez l'adolescente. Elle va lui permettre un plus grand pouvoir d'agir sur sa propre vie, une maîtrise de soi et de ses actes ainsi qu'une plus grande autonomie.

Durant mon observation dans les classes, j'ai pu constater que les élèves ont toutes, à des moments variés ri ou esquissé des sourires. Que cela soit par gêne, surprise ou plaisir, cela se passait en deux temps : premièrement elles riaient, puis elles cherchaient du regard leurs camarades de classe pour rire avec elles.

Arrêtons-nous quelques instants sur le rire et ses bienfaits pour notre santé, car comme l'a dit un jour l'un de nos présidents helvétiques : *« Rire, c'est bon pour la santé »*.¹³

Il se trouve qu'effectivement, rire permet de réduire le stress, d'activer des muscles, de diminuer les risques cardio-vasculaires et de renforcer les liens sociaux. (Raimondi, 2018)

Lorsque les élèves rient en classe, cela réduit leur stress, renforce les liens sociaux entre eux et permet de créer une bonne ambiance générale dans la classe, ce qui favorise les échanges de qualité lors des débriefings.

La notion du plaisir est essentielle dans ce qui définit le jeu. *« J'aime bien les jeux de société, ça rassemble, On est tous logés à la même enseigne, et en même temps, y a plein de trucs qui se jouent dans le jeu [rire]. Pour moi, la notion de plaisir, elle est fondamentale. » (Navarre, 2022)*

A plusieurs reprises, j'ai pu observer des signes d'excitation et de plaisir chez les élèves. Par exemple, à un moment de l'atelier, elles doivent voter pour leur texte préféré. A l'annonce du

¹² Organisation Mondiale de la Santé

¹³ Johann Schneider-Amman durant son discours public aux malades le 7 mars 2016

vote, les étudiantes ne réagissent pas vraiment, elles suivent sans grande émotion ce qui est demandé. Mais lorsque la comédienne explique que le vote va se faire en inscrivant la première lettre du texte de leur choix sur la paume de leur main et que ce vote est secret, elles froncent les sourcils, puis, une fois compris, s'empressent de sortir des stylos voire d'en demander, même supplier, à leurs voisines. Toutes trépignent sur leur siège dans l'attente des résultats. Elles ont le sourire aux lèvres lorsqu'elles partagent le contenu de leur main avec la comédienne. « *Et après, pour la deuxième partie avec le jeu, on a peu de résistance. En général ils sont trop contents de jouer et les profs nous disent que ça finit trop tôt.* » (Navarre, 2022) Une bonne mise en contexte ainsi qu'une bonne définition des règles du jeu donne envie de jouer et donne du plaisir. Le jeu peut donc contribuer au bien-être psychologique des individus.

Nous pourrions à nouveau faire le parallèle avec le concept d'expérience optimale et ce n'est pas anodin, car c'est probablement lié : une bonne expérience favorise l'engagement, la concentration, l'envie, la motivation, le bonheur. Le jeu peut être une bonne piste pour atteindre les objectifs de connaissance des institutions tout en prenant soin de la santé mentale des jeunes.

« À cet égard, des études plus récentes menées par Adlai-Gail (1994) et Hektner (1996) ont montré que les adolescents qui rapportent des expériences optimales en grand nombre déclarent avoir le sentiment général d'une vie qualitativement meilleure ; leur style de vie porte également à penser qu'ils seront des adultes avec un meilleur potentiel de bonheur. » (Csikszentmihalyi & Patton, 1997)

5.2.3 Le jeu et le sérieux sont compatibles

Notre société moderne a souhaité faire la nette distinction entre « jeu » et « sérieux » alors qu'en réalité les deux concepts peuvent être liés. L'intérêt croissant pour la gamification ces dernières années est une preuve que le jeu peut être sérieux, surtout lorsque les objectifs de ses « serious games » sont opposés à des notions qui peuvent être typiques du jeu tel que : le plaisir, avoir une issue incertaine et de l'improductivité (Caillois, 1967)

Nous avons vu aussi précédemment, que le jeu a de multiples fonctions. Il peut avoir, par exemple, une fonction pédagogique dans les écoles ou même une fonction de travail des compétences psychosociales en famille ou en maison de quartier.

D'ailleurs, même dans les activités sportives ou compétitives le jeu requiert du travail et donc du sérieux. Nous pouvons citer les jeux d'échecs par exemple.

Un autre exemple que l'on peut citer, c'est celui des jeux de rôle. Que cela soit du théâtre interactif ou des simulations de scène de vie, le jeu de rôle c'est littéralement « faire comme dans la vraie vie ». Cela reste un jeu, car l'individu a le droit de se tromper et de recommencer mais c'est prenant et l'on se fait vite « prendre au jeu », comme me l'expliquait Cédric Bonnébault :

« C'est vrai que certaines fois je joue un rôle, effectivement, si on prend le jeu au sens large. J'ai vécu des simulations d'entretiens d'embauche... à un moment donné on a vraiment le jeune en face qui transpire, parce que tout à coup, il est

tellement pris dans le jeu, qu'il a l'impression qu'en face il a vraiment un patron. »

C'est cet élément de se sentir happé dans le jeu qui me confirme que le jeu peut être sérieux.

Dans une autre perspective, est-ce que le sérieux peut être du jeu ? Il est aussi possible de trouver du plaisir au travail en y voyant des challenges, des énigmes à résoudre... bref, en prenant la vie pour un jeu. C'est ce qui ressort de mes discussions avec certaines de mes intervenantes. Au lieu de s'angoisser devant les problématiques de leurs travaux respectifs, elles vont toutes deux se réjouir de ce qui les attend. Il est vraiment question de changer de focale sur les événements qui nous arrivent. Le plaisir est d'autant plus grand face à l'incertitude des résultats.

En conclusion, le jeu *peut* être sérieux sans pour autant n'être *que* sérieux et le sérieux *peut* être un jeu en fonction de l'optique que l'on adopte pour sa vie. En écrivant ces lignes, je ne peux pas m'empêcher de penser au film « La Vita è Bella », où le père va essayer de ludifier tout l'environnement des camps de concentration pour « faciliter » la vie de son fils :

« On commence le jeu, les retardataires sont éliminés ! Le premier qui obtient un total de 1000 points gagne un véritable char d'assaut. Sacrés veinards. Tous les jours le classement vous sera communiqué par ce haut-parleur-là, et chaque jour la personne qui sera classée dernière devra porter la mention « Âne » sur un carton accroché dans le dos. Nous on joue le rôle des très très méchants qui aboient sans arrêt et qui donnent des ordres en hurlant, ceux qui ont peur perdent des points. Dans trois cas on peut perdre le total des points acquis : premièrement, tous ceux qui se mettent à pleurer, deuxièmement, tous ceux qui demandent à voir leur maman, et tous ceux qui se plaignent d'avoir faim et qui demandent un goûter : aucun goûter ! Et on a vite fait de perdre des points parce qu'on a faim. [...] Excusez-moi de vous fausser compagnie mais aujourd'hui on joue à cache-cache et si j'y vais pas, je vais m'faire engueuler. » (Benigni, 1997)

Dans tous les cas, le jeu est puissant dans ses différentes fonctions et il est chose sérieuse que de s'y intéresser.

Nous pouvons ajouter aussi que toutes les intervenantes de cette recherche s'accordent à dire que le jeu utilisé à des fins d'apprentissage se doit d'être « bien fait ». Il faut l'intégrer sérieusement, c'est-à-dire qu'il doit prendre en compte le contexte institutionnel et les individus qui vont le faire, au risque de ne pas fonctionner et que cela discrédite la démarche de gamification ou ludicisation.

« Je dirais que le risque, c'est simplement que ça ne fonctionne pas. Les objectifs éducatifs ne sont pas atteints et ça va décrédibiliser d'une part le jeu sérieux et d'autre part on va faire perdre du temps aux élèves comme aux enseignants... quels que soient les acteurs impliqués dedans. Donc je dirais que tout le monde est perdant si on fait ça. » (Oliveira, 2022)

En résumé : Le jeu peut être sérieux et il est de plus en plus pris au sérieux par les écoles. La notion de plaisir est un critère essentiel au jeu, le plaisir contribue au bien être, alors le jeu contribue au bien-être. Le jeu et le sérieux sont compatibles à condition que cela soit fait en respectant les connaissances et les compétences de son public-cible ainsi qu'en ayant des objectifs précis.

5.3 Education et ludification sont compatibles et ont la même essence

Gil Oliveira, qui aborde l'intérêt du jeu d'un point de vue éducatif lors de notre entretien, me répond ce qui suit lorsque je lui demande textuellement si le jeu et l'apprentissage sont compatibles :

« Clairement ! D'ailleurs, c'est marrant... l'étymologie de « ludique », ça vient du latin « ludus ». Et en fait, ça voulait dire à la fois « l'activité libre de loisir » que « travail éducatif » qui lui est imposé et cadré. Donc à l'époque romaine ça voulait dire les deux. Je dirais que c'est notre culture et notre histoire qui nous ont fait les dissocier... voire même les opposer. Alors qu'en fait, il n'y a pas de raison à ce que l'on ne puisse pas marcher main dans la main. Après ça implique justement de designer un jeu d'une certaine manière, avec certaines finalités pédagogiques ou éducatives. Il faut savoir ce que l'on fait, sinon on peut vite se retrouver à faire de la « gamification » au sens restreint du terme. ».

D'un point de vue historique, la gamification intéresse les entreprises dans l'objectif de booster leur productivité, tandis que le lien entre jeu et apprentissage est une question qui remonte bien plus loin dans l'histoire de l'humanité.

Comme vu précédemment, le français est prisonnier du mot « jeu », c'est la raison pour laquelle certaines scientifiques inventent de nouveaux mots pour être au plus juste des significations, tel que « ludification » ou « ludicisation ».

5.3.1 Un environnement ludique développe le pouvoir d'agir des adolescentes

D'après les observations faites en classe, le retour de la professeure et celui de la médiatrice culturelle, les élèves sont plus alertes et en interaction avec l'intervenante, cela passe principalement par une observation attentive, des réactions ponctuelles de rire ou de discussions avec des camarades de classe.

De plus, elles prennent d'elles-mêmes la parole pour approfondir leurs connaissances durant les phases de discussion de l'atelier. Nous pouvons faire le lien avec la théorie de l'échelle de participation (Hart, 1992). Dans cet atelier, on leur laisse la place de s'exprimer dans un cadre bienveillant. Selon l'échelle de Hart revisitée par F. Cerchia et P. Corajoud¹⁴ nous pourrions placer le niveau de participation des élèves entre la « consultation » et la « concertation ». En effet, elles ont la possibilité de choisir elles-mêmes la couleur que prendra la deuxième moitié

¹⁴ cf. chapitre 2.3.1

de l'atelier et cela les rend plus impliqués. Sans oublier que l'on se trouve dans un cadre scolaire imposé, c'est-à-dire avec un public captif.

Le cadre ludique favorise la mise en confiance des élèves, cela sert de brise-glace et leur permet, en plus du format participatif, de leur offrir cette possibilité de développer leur pouvoir d'agir en prenant des initiatives tel que des questions posées en classe ou des demandes de développement du sujet abordé dans un prochain cours de français.

Le développement ludique d'un environnement est aussi d'actualité sur des plateformes internet tel qu'avec la campagne d' « *Impact Jeunesse* »¹⁵ qui offre la possibilité d'interaction avec les articles en y ajoutant des GIF animés. Ce qui offre la possibilité d'interagir de manière ludique sans pour autant commenter. (Bonnébault, 2022)

5.3.2 Le jeu est considéré comme un outil éducatif à part entière

Même si la gamification a la réputation d'être la solution magique pour l'apprentissage ou le rendement, de nombreuses recherches se sont penchées sur la question et nous sommes passés de grandes attentes à une grande déception. L'intérêt se trouve peut-être dans un entre-deux, le jeu oui, mais il faut la manière aussi.

C'est pour ça qu'il y a de la recherche qui s'est mis en place pour savoir comment faire, quels résultats on obtient auprès des élèves. Mais c'est quelque chose qui est toujours très contextuel. Et justement, la recherche a pu montrer que ce n'est pas une solution miracle mais qu'il y a quand même des solutions positives. (Oliveira, 2022)

Nous avons pu le constater avec « *Théâtre Ensemble* » et « *GEOME* », ainsi qu'avec l'« *Escape Addict* » que le jeu peut effectivement être considéré comme un outil éducatif en soi, mais il a besoin d'une médiatrice, au sens large du terme, pour être pleinement efficace, les espaces de debriefing étant très important dans la réalisation de ce genre d'activité.

« C'est une activité très délimitée et la sortie du jeu est très importante. Parce que l'idée que met en avant le Professeur Eric Sanchez, c'est que tu n'apprends pas en jouant. Tu n'apprends pas de ton expérience de jeu. Tu apprends en réfléchissant sur ton expérience de jeu. Donc tu es obligé de sortir du jeu et ensuite d'avoir un moment de « debriefing » où tu vas réfléchir sur ce que tu as vécu. Parce qu'en jouant tu ne t'es même pas rendu compte que tu apprenais des choses. » (Oliveira, 2022)

Le jeu s'accompagne pour qu'il soit utile dans l'apprentissage. Et encore une fois, il faut qu'il soit « bien fait » pour être considéré comme un outil pour l'éducation.

« C'est sûr que la qualité de la prestation du texte et du jeu théâtral proprement dit, c'est le gros du morceau donc c'est super important. Il faut que ça soit avec des thématiques qui leur parlent aussi. Et encore une fois, de leur donner une

¹⁵ Actions visant à encourager et valoriser la participation et l'engagement de la jeunesse du Valais pour les aider à créer et mener des projets ainsi qu'à contacter les responsables de leur région.

part active, ils votent, ils jouent... on voit qu'ils se sentent plus investis. Ils s'approprient tout à coup le texte. [...] J'ai même envie de dire que si le jeu est bien foutu, s'il ne simplifie pas trop les choses, s'il s'adapte à la cible, s'il connaît le public à qui il s'adresse, évidemment que ça va faciliter l'apprentissage. Le jeu peut être totalement au service de l'apprentissage. Pour moi c'est une évidence. » (Navarre, 2022)

J'ajouterai qu'en plus de la notion de « *savoir-faire* » il y a la notion de « *savoir-être* ». Je pense que l'attitude et la maîtrise du sujet et de la rhétorique de la médiatrice est tout autant primordiale que la qualité du jeu.

De plus, le fait que le jeu soit plus facilement accessible aujourd'hui, notamment grâce aux smartphones qui nous permettent de pouvoir jouer n'importe où n'importe quand, permet tout simplement une démocratisation du jeu et donc d'y penser plus facilement dans des contextes éducatifs.

En résumé : Education et ludification ont la même racine étymologique. Un environnement ludique augmente l'engagement du public-cible, par conséquent, cela augmente leur pouvoir d'agir. C'est la raison pour laquelle il est considéré comme un outil éducatif, il permet de travailler des compétences sociales.

6 Réponse à la question de recherche

Dans un cadre de médiation culturelle, quels sont les enjeux du jeu et de ses mécanismes dans l'engagement d'un public-cible adolescent scolarisé dans des cycles d'orientation du Valais Romand ?

Nous avons pu voir que le jeu est difficile à définir, mais qu'il y a certains critères qui ressortent souvent lorsqu'on tente d'en apporter une définition. Ces critères sont « avoir du plaisir », « être dans une certaine liberté » et « l'idée d'un objectif interne » auquel on associe des contraintes ou des « règles du jeu ».

« Il semblerait qu'il n'y ait pas de critère absolu pour définir un jeu. On ne peut pas réduire un jeu à tel ou tel critère, mais en combinant certains critères... souvent les jeux ont des points communs. Le fait que ce soit par exemple une activité dans laquelle tu vas tirer du plaisir. Même si durant l'activité tu peux vivre de la frustration, le but c'est quand même d'avoir le plaisir final quand tu gagnes. » (Oliveira, 2022)

Avec ce travail de recherche, il est possible d'affirmer que les enjeux du jeu sont multiples dans le cadre de l'apprentissage des adolescentes. Il permet d'entretenir la santé mentale en réduisant entre autres le stress des individus. Il permet aussi d'augmenter la cohésion sociale des élèves et donc de favoriser l'engagement du public-cible adolescent, ainsi que, dans certains cas, la mobilisation des institutions.

Attention toutefois à ce que le jeu ait des objectifs clairs et qu'il soit élaboré en fonction du contexte d'intervention, c'est-à-dire en fonction de l'environnement et des compétences des individus en présence. C'est une condition fondamentale pour que le jeu soit efficace dans sa démarche pédagogique. De plus, la manière dont l'enseignante arrive à mettre en œuvre l'activité est aussi déterminante pour la qualité du jeu. Ce qui veut dire que le jeu seul ne servira pas les objectifs pédagogiques : c'est tout le scénario et l'accompagnement de l'expérience du jeu, puis du débriefing qui suit le jeu qui est véritablement productif et utile. La qualité de la prestation est un élément fondamental pour que le jeu puisse avoir un impact sur l'engagement et la motivation du public-cible adolescent.

7 Limites de la recherche

Les limites que j'ai pu identifier sont que ma thématique de recherche est très spécifique et que cela a fait primer la qualité sur la quantité, ce qui fait que les résultats obtenus durant ce travail de recherche ne sont pas à généraliser mais qu'ils restent circonscrits au cadre de ma recherche. Les conclusions que je fais dans ce travail ne sont valables que dans les limites de cette présente étude.

De plus, il serait intéressant de mener une recherche plus approfondie sur ce que vivent et ressentent réellement les adolescentes lors d'un atelier avec le jeu. En ayant une classe témoin qui ferait le même atelier mais sans le jeu, à la manière de l'étude d'Olombel, Vianez et Djaouti. Cette recherche n'étant basée que sur mes observations faites en classe, elle ne possède pas de réaction et avis venant directement des élèves.

8 Liens avec la pratique professionnelle

Les réflexions autour du jeu et de sa méthodologie sont, à mon sens, utiles pour tous les aspects de la vie, que cela soit lié à un métier, un apprentissage ou même une corvée ménagère. En tant que future professionnelle en animation socioculturelle, j'accorde une grande importance au jeu sous toutes ses formes et par conséquent je lui offre une place de choix dans ma pratique professionnelle. J'essaie de l'utiliser ou le valoriser aussi souvent que possible car je le trouve bénéfique pour de multiples raisons, notamment pour la création ou la consolidation du lien social. Par exemple, cela m'arrive très fréquemment de faire jouer mes participantes à un jeu qui demande de la réflexion et de se déplacer dans l'espace avant un brainstorming. Une des participantes est venue me remercier le lendemain de l'exercice en me disant : « *J'ai bien réfléchi à ton petit jeu, en fait c'était vraiment bien. Ça nous a permis de refaire circuler notre énergie et j'étais trop t'attaque pour le brainstorming après !* ».

En ce sens, le jeu est un outil, voire une méthode suivant son application, pour la pratique de la professionnelle en animation socioculturelle, mais aussi plus largement pour le travail social.

9 Conclusion

Il y aurait encore tant de choses à dire sur le jeu ! Cela intrigue et charme bon nombre de professionnels, que cela soit dans la recherche, dans les milieux scolaires, dans les entreprises ou dans le travail social.

Ce que l'on peut retenir de cette recherche c'est que oui, il y a bien une corrélation entre un élément ou un environnement ludique et le niveau d'engagement des participantes. Peut-être que cela n'affecte pas directement la capacité à apprendre ou retenir des informations, mais cela met en de bonnes conditions mentales et physiques. En d'autres mots, le jeu participe à notre bien-être sur du moyen à long terme.

Concernant les institutions scolaires, le jeu peut être une réponse à la cohabitation des volontés d'émancipation de la jeunesse et l'obligation de faire respecter et intégrer un programme d'étude.

Finalement, est-ce que le jeu pourrait être considéré comme une philosophie de vie ? Lorsque j'observe certaines de mes intervenantes parler avec passion et gaité de leur métier, je ne peux pas m'empêcher de me poser cette question : Y aurait-il un intérêt à la ludicisation générale de la vie ? Ce qui est sûr, c'est que le facteur humain est et reste fondamental dans l'équation, même si c'est un élément fortement variable.

« Les sentiments que chacun éprouve à propos de lui-même et la joie que chacun tire de la vie dépendent en fin de compte des filtres de l'esprit, des interprétations que chacun fait de ce qui lui arrive quotidiennement. Le bonheur de l'individu repose sur son harmonie intérieure [...] » (Csikszentmihalyi & Patton, 1997)

Le jeu n'est pas une solution miracle comme pourrait le comprendre certaines institutions ou entreprises, mais il peut nous offrir des « pauses », des petites bulles d'air frais dans cette « vie de tous les jours ».

Personnellement, cette recherche m'a convaincue de continuer à creuser cette question des bienfaits du jeu dans le collectif. Le principe de ludifier ma pratique professionnelle était déjà présent avant ce travail, mais depuis, je l'y intègre presque systématiquement. Même si certaines personnes pourraient voir cela d'un œil jugeur en qualifiant ce procédé de « puérile », cette recherche m'a donné les outils et les arguments pour expliquer l'intérêt d'une telle démarche ou d'un tel choix de mise en scène.

Le sujet est vaste et l'impression que me laisse ce travail est d'avoir à peine effleuré la problématique du bout des doigts. J'espère néanmoins que cette recherche pourra servir à d'autres personnes intéressées par le jeu dans toutes ses dimensions et qu'elle leur aura donné envie d'en savoir plus sur le jeu et sur les processus de ludification et ludicisation.

Bibliographie

- Albert, C., & Boutinet, J.-P. (2009). *Médiation*. Toulouse: L'ABC de la VAE. Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0163>.
- Alvarez, J., & Djaouti, D. (2012). *Introduction au Serious Game*. Editions Questions Théoriques.
- Amnesty International. (2022, novembre 18). *La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Récupéré sur Amnesty.ch: <https://www.amnesty.ch/fr/themes/droits-humains/declaration-des-droits-de-l-homme#>
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales - n°173*, pp. 25-32.
<https://doi.org/10.3917/idee.173.0025>.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Benigni, R. (Réalisateur). (1997). *La Vità è bella* [Film].
- Bianu, Z., De Smedt, M., & Varenne, J.-M. (1980). *L'esprit des jeux*. Paris: Seghers.
- Bonnat, C. (2020, décembre 18). *Premier tests du jeu Geome au musée de la Nature à Sion*. Récupéré sur Laboratoire d'Innovation Pédagogique: <https://www.lip-unige.ch/2020/12/18/premiers-tests-du-jeu-geome-au-musee-de-la-nature-a-sion/>
- Bonnébault, C. (2022, novembre). Entretien avec Cédric Bonnébault. (L. Frej, Intervieweur)
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent*. De Boeck Supérieur.
- Canton du Valais. (2022, novembre). *Présentez vos projets*. Récupéré sur vs.ch: <https://www.vs.ch/web/scj/delegue-a-la-jeunesse/presentez-vos-projets>
- Caune, J. (1999, novembre 22). La médiation culturelle : une construction du lien social. Grenoble.
- Cerchia, F., & Corajoud, P. (2022, novembre 01). *(Graphique) - Echelle de la participation des jeunes et jeunes adultes (revisitée en 2011)*. Récupéré sur Fédération Suisse des Parlements des Jeunes: <https://www.fspj.ch/sujets/participation-politique-des-jeunes/gravir-lechelle-de-la-participation/>
- Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle*. Paris: Armand Colin.
- Conxicoeur, A. (2018, Avril 19). *Quand l'Escape Game se met au service du recrutement*. Récupéré sur Les Echos: <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/quand-lescape-game-se-met-au-service-du-recrutement-131920>
- Corodis. (2022, décembre 10). *Théâtre du Crochetan*. Récupéré sur Corodis: <https://corodis.ch/lieu/4392-theatre-du-crochetan/>
- Csikszentmihalyi, M., & Patton, J. (1997). Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles : une étude empirique auprès d'adolescents. *Revue québécoise de psychologie, vol.18, n° 2*, pp. 169-192.

- Dadoorian, D. (2007). Adolescence. *Grossesses adolescentes*, pp. 25-41.
- Descharne, V. (2012). *Comment la médiation culturelle se décline-t-elle dans la fonction de médiation en animation socioculturelle ?* Lausanne: (Travail de Bachelor) Haute école de travail social et de santé - EESP.
- Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. *OpenEdition Journals*, pp. 281-308.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin ; <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2012.01>.
- Duval, C. K. (1999). Developing individual freedom to act : empowerment in the knowledge organization. *Participation and Empowerment : An international Journal*, Vol.7, N°8, 204-212.
- Etienne, C. (2020, janvier-février). *De la participation à l'engagement dans le travail social ou "comment penser l'engagement dans le travail social ?"* - n°374. Récupéré sur Creabfc.org: <https://www.creabfc.org/wp-content/uploads/374-01-1.pdf>
- Extra Credits (Youtube) (Réalisateur). (2016). *Propaganda Games : Sesame Credit - The True Danger of Gamification* [Film].
- Fayn, M.-G., des Garets, V., & Rivière, A. (2017). Mieux comprendre le processus d'empowerment du patient. *Recherche en sciences de gestion - n°119*, pp. 55-73 : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2017-2-page-55.htm>.
- Freslon, B. (2022, décembre). *Erreur de Game Design #2 : faire un jeu trop difficile*. Récupéré sur videogamecreation.fr: <https://videogamecreation.fr/erreur-de-game-design-2-faire-un-jeu-trop-difficile/>
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation et Animateurs : Le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.
- Gosselin De Bénicourt, G. (2014). *Créez vos propres Jeux 3D comme les pros*. Editions Graziel.
- Graines de Paix. (2022, novembre 18). *Valeurs morales*. Récupéré sur GrainesdePaix - Transformer l'éducation pour une société en paix: https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/valeurs_morales
- Guay, F., Leclerc, D., & Marsolais, M. (2022, septembre 01). *Réseau réussite Montréal*. Récupéré sur www.reseautreussitemontreal.ca: <https://www.reseautreussitemontreal.ca/la-motivation-et-lengagement-scolaire-des-jeunes-en-periode-de-pandemie/>
- Hart, R. (1992, avril-juin). Monter l'échelle de la participation. *Les enfants d'abord - UNICEF*.
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard.
- Kaeslin, V. (2017). *L'animation socioculturelle dans un théâtre en tant qu'institution publique*. Sierre: (Travail de Bachelor) Haute école de travail social - HES-SO // Valais - Wallis.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- LaToupie. (2022, décembre). *"Toupictionnaire" : le dictionnaire de politique : mobilisation*. Récupéré sur toupie.org: <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Mobilisation.htm>
- LaToupie. (2022, décembre). *Engager, engagement*. Récupéré sur "Toupictionnaire" : le dictionnaire de politique: <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Engagement.htm>

- Lenggenhager, F. (2013). *Pédagogie 2.0 - Les menaces du Net : Quelles sont les véritables menaces et opportunités dans l'utilisation du Web 2.0 pour les adolescen.e.s du Valais romand ?* Sierre: (Travail de Master) Haute école de travail social - HES-SO // Valais - Wallis.
- LeRobert. (2022, 11 17). *Définition de passion*. Récupéré sur LeRobert - Dico en ligne: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/passion>
- LeRobert. (2022, décembre). *épistémologie*. Récupéré sur LeRobert Dico en Ligne: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/epistemologie>
- LeRobert. (2022, décembre). *mobilisation*. Récupéré sur LeRobert Dico en Ligne: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/mobilisation>
- Liot, F. (2011). Définition "Démocratie culturelle" et "Démocratisation de la culture" ? (C. d. Basque, Intervieweur)
- loisirs, S. d. (2020). *Etude "Les Français et le Jeu Vidéo"*. Récupéré sur sell.fr: https://www.sell.fr/sites/default/files/essentiel-jeu-video/essentiel_du_jeu_video_novembre_2021.pdf
- Merienne, E. (2018). *Le FLOW ou Expérience Optimale de Mihaly Csikszentmihalyi*. Récupéré sur Libère LèMo: <https://www.liberelemo.fr/blog/le-flow-ou-experience-optimale-de-mihaly-csikszentmihalyi/>
- Mignon, J.-M. (1999). *Le métier d'animateur*. Paris: La Découverte et Syros.
- Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Paris: Dunod Editeur.
- Musée cantonaux du Valais. (2022, décembre). *La nature et vous*. Récupéré sur Musée de la nature du Valais: <https://www.musees-valais.ch/musee-de-la-nature/presentation.html>
- Navarre, M. (2022, novembre). Entretien avec Mélisende Navarre, médiatrice culturelle du Théâtre du Crochetan. (L. Frei, Intervieweur)
- Noschis, K. (2006). La ville, un terrain de jeu pour l'enfant. « *Enfances & Psy* » - *Èrès*, p. 37 à 47. Récupéré sur cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-37.htm>
- Oliveira, G. (2022, novembre). Entretien avec Gil Oliveira. (L. Frei, Intervieweur)
- Olombel, G., Vianez, P., & Djaouti, D. (2021). *Evaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée*. Récupéré sur OpenEdition Journals, Sciences du jeu: <https://doi.org/10.4000/sdj.3667>
- OMS. (1989, mars). *La Santé des Jeunes : Document de base des discussions techniques de mai 1989*. Genève. Récupéré sur https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/196307/WHA42_TD-2_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OMS. (2022, novembre 16). *Santé des adolescents*. Récupéré sur Organisation mondiale de la Santé: https://www.who.int/fr/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- OMS. (2022, juin 17). *Santé mentale : renforcer notre action*. Récupéré sur Organisation mondiale de la santé: <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

- Passebois-Ducrot, J., Euzéby, F., Machat, S., & Lallement, J. (2018, janvier 4). *Archives-Ouvertes*. Récupéré sur archives-ouvertes.fr: <https://hal-univ-rochelle.archives-ouvertes.fr/hal-01675348>
- PER. (2022, décembre). *Apprécier et analyser des productions littéraires diverses*. Récupéré sur Plan d'Etudes Romand: https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_35/
- ProHelvetia. (2012). *Le temps de la médiation*. Récupéré sur kultur-vermittlung.ch: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=f>
- Raimondi, A. (2018). Rire est vraiment bon pour notre santé. *Le Matin Dimanche*.
- Reed, P. (Réalisateur). (2008). *Yes Man* [Film].
- Réseau Réussite Montréal. (2021). Webinaire. *La motivation et l'engagement scolaire des jeunes en période de pandémie*. Montréal.
- Ricca, C. (2014). *La médiation culturelle dans les arts de la scène : Discours, pratiques et enjeux dans deux théâtres lausannois*. Lausanne: (Travail de Bachelor) Haute école de travail social et de la santé - EESP.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Puf, l'éducateur.
- Roh, S. (2021, octobre 06). *Promotion Santé Valais : un escape game pour parler avec ses ados du cyberharcèlement et de fake news*. Récupéré sur LeNouveliste: <https://www.lenouveliste.ch/valais/promotion-sante-valais-un-escape-game-pour-parler-avec-ses-ados-de-cyberharcèlement-et-de-fake-news-1116783>
- Romainville, C. (2014). Démocratie culturelle et démocratisation de la culture. *Repères : revue de l'Observatoire des politiques culturelles, Vol.4-5*, pp. 1-36.
- Rouvinez, S. (2012). *Le jeu dans l'éducation sociale : un outil formel et informel pour l'éducation social travaillant en foyer avec des enfants en âge de scolarité primaire*. Sierre: (Travail de Bachelor) Haute école de travail social - HES-SO // Valais - Wallis.
- Sieber, J. (2015). *Quelles valeurs pour les enseignants de demain ?* Université de Neuchâtel (Travail de master en lettre et sciences humaines) ; https://doc.rero.ch/record/255997/files/memoire_Sieber_Joaquim.pdf.
- Silvestre, L. (2022, octobre 30). *(Image) 5 mécanismes de gamification pour booster l'engagement de vos clients*. Récupéré sur Digitaleo: <https://blog.digitaleo.fr/gamification-marketing>
- Silvestre, L. (2022, 11 11). *Gamification : définition et applications dans la fidélisation*. Récupéré sur Digitaleo: <https://blog.digitaleo.fr/gamification-definition>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.
- Université de Nice-Sophie Antipolis. (2011, mars 25). *Serious game : une innovation au service des entreprises*. Récupéré sur SlidePlayer.fr: <https://slideplayer.fr/slide/2270311/>
- Valsen, N. (2022). *Travail social. L'art de se rendre inutile*. Nîmes: Champ social éditions.
- Wallach, J.-C. (2012). *La culture, pour qui ? : Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*. Editions de l'Attribut.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'Entretien

Notre invité :	
Description :	
Déroulement de la prise de contact :	

<p>Informations à donner avant le début de l'entretien :</p> <p>1. expliquer ou rappeler qui je suis, le contexte de notre rencontre ainsi que le sujet de ma recherche</p> <p>2. "les données récoltées durant cet entretien seront utilisées pour enrichir et confronter les recherches théoriques faites jusqu'ici. Etes-vous d'accord que l'entretien soit enregistré ? Puis-je citer votre nom dans ce travail de recherche ?</p> <p>Souhaitez-vous recevoir une copie de la retranscription pour relecture ? Avez-vous des attentes particulières concernant cet entretien ? Ou des questions éventuelles avant de commencer ?"</p>
--

Question	Résumé de la réponse	Annotation personnelle (à prendre dans un 2e temps)
<p><i>Contexte :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous vous présenter ? - Quel est votre cadre de travail ? - Avec quel type de population travaillez-vous ? - Quels sont les derniers projets sur lesquels vous avez travaillé ? 		
<p><i>Le jeu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lorsque l'on vous parle de jeu, qu'est-ce que cela vous évoque ? (autant du point de vue personnel que professionnel) - Quelle est la place du jeu dans votre quotidien (en général) ? - Selon vous, quelles fonctions le jeu peut-il occuper (pour les individus et la société) ? - Quelle est votre définition de la gamification ? Et du serious game ? - Quelle est la différence entre ludification et ludicisation ? 		

<p><i>GEOME :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Parlez-nous de ce projet ; qu'est-ce que c'est ? Quelles en sont été les impulsions ? Quels sont les objectifs ? (médiation + récoltes de données ?) - pour quel public a-t-il été conçu ? - Avez-vous déjà des résultats ? Seriez-vous d'accord de les partager ? 		
<p><i>Apprentissage :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel pourrait être l'impact des mécanismes du jeu sur la concentration des adolescents ? - Avez-vous pu constater une différence d'engagement entre les publics-captifs et ceux qui venaient de leur plein gré ? (seulement si) - Selon vous, apprentissage et jeu sont compatibles ? - Quels sont les risques de la gamification auxquels il faudrait faire attention ? 		
<p><i>Autre :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auriez-vous quelque chose à ajouter à notre entretien ? 		

Ressenti général de l'entretien :

Annexe 2 : Grille d'Observation

Observable	Quantité	Commentaires
Observe attentivement (regard sur l'action)		
Prend la parole pour répondre à une question		
Prend la parole pour poser une question		
Rire		
Le moment du vote provoque de l'excitation dans la classe		
Fait l'action demandé		
Fait l'action demandé avec énergie et joie		
Les règles du jeu sont comprises et partagées (écoute, vote, jeu)		
Faire autre chose qu'un cours de français pendant le cours de français réjouit		
Discute avec des camarades de classe		