

Expériences techno-créatives pour dé-lire la littérature avec un jeu numérique épistémique, *LBH 2.0*

Alina GONZALEZ

Université de Poitiers

alina.gonzalez.mediano@univ-poitiers.fr

<https://orcid.org/0000-0003-4973-645X>

Nadine NÚÑEZ

Universidad de Castilla-La Mancha

profesor.nnunez@uclm.es

<https://orcid.org/0009-0000-5799-7444>

Alfredo SEGURA

Universidad de Castilla-La Mancha

Alfredo.Segura@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0003-0818-517X>

Resumen

En la confluencia de la didáctica de la creatividad, la pedagogía de la emoción y la ludología de los aprendizajes, este artículo presenta, en un enfoque coactivo y multicultural, las primeras conclusiones de una investigación colaborativa orientada por el diseño de un videojuego 2D *LBH 2.0* (©2017), adaptación original de *La Bête humaine* de Zola por estudiantes BTS (Brevet de technicien supérieur) e IUT (Institut universitaire de technologie). En el espacio didáctico conjunto FLM y FLE, nos planteamos las aportaciones de la ludología a la enseñanza de la literatura en las prácticas de lectura literaria entre los diseñadores y los usuarios. La implementación en el aula de FLE del videojuego *LBH 2.0* en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) tiene como objetivo mejorar la experiencia de lectura literaria en forma de *play-test*.

Palabras clave: ludología, didáctica, emociones, apropiación, transmedialidad

Résumé

À la confluence de la didactique de la créativité, de la pédagogie de l'émotion et de la ludologie des apprentissages, cet article présente, dans une approche co-actionnelle et multiculturelle, les premières conclusions d'une recherche collaborative orientée par la conception d'un jeu vidéo 2D *LBH 2.0* (©2017), adaptation originale de *La Bête humaine* de Zola par des étudiants BTS (Brevet de technicien supérieur) et IUT (Institut universitaire de technologie). Dans l'espace didactique conjoint FLM et FLE, nous questionnons les apports de la ludologie à l'enseignement de la littérature concernant les pratiques de lecture littéraire chez les concepteurs et les utilisateurs. L'implémentation en classe de FLE du jeu vidéo *LBH 2.0* à l'Université

* Artículo recibido el 8/12/2023, aceptado el 9/04/2024.

de Castille-La Manche (Espagne) vise à vivifier l'expérience de lecture littéraire sous forme de *play-test*.

Mots clé : ludologie, didactique, émotions, appropriation, transmédiabilité

Abstract

At the confluence of the didactics of creativity, the pedagogy of emotion and the ludology of learning, this article presents, in a co-actional and multicultural approach, the first conclusions of a collaborative research oriented by the design of a 2D video game *LBH 2.0* (©2017), original adaptation of *The Human Beast* of Zola by students BTS (Brevet de technicien supérieur) and IUT (Institut universitaire de technologie). In the joint FLM and FLE learning space, we question the contribution of ludology to the teaching of literature on literary reading practices among designers and users. Classroom implementation of FLE video game *LBH 2.0* at the University of Castile-La Mancha (Spain) aims to revitalize the literary reading experience as a *play-test*.

Keywords: ludology, didactics, emotions, appropriation, transmediality

1. Lectures intermonde et intermodales comme gestes de sauvegarde du patrimoine littéraire à travers le jeu vidéo éducatif

Notre contribution a en son cœur une heureuse rencontre entre une docteure, enseignante-chercheuse de Français Langue Maternelle, en France, (Université de Poitiers) et une doctorante, enseignante de Français Langue Étrangère en Espagne (Faculté d'Humanités d'Albacete, Université de Castille-La Manche), autour d'un point convergent de leurs recherches, à savoir la didactique du français et de la lecture littéraire. Notre étude mise sur l'activité d'enseignement comme un acte social et humain se déployant dans le champ d'un humanisme numérique où une nouvelle culture et civilisation, à la fois humaine et technique, érigent « l'espace sacré de l'hybride » (Doueihy, 2011). En praticiennes réfléchies et didacticiennes « gyrovagues » (Tricot & Musial, 2020) nous sortons de nos zones de confort et nous nous aventurons vers un territoire d'interrogations communes. Nous nous sommes proposées de mettre à l'épreuve la praticabilité d'un dispositif didactique créé dans un contexte éducatif de la didactique du Français Langue Maternelle, dans un cadre d'expérimentation en classe de Français Langue Étrangère, et d'aborder ainsi l'enseignement de la lecture littéraire, par le biais d'un objet sémiotique secondaire (OSS). Dans le champ actuel des sciences du jeu et de la ludologie, la terminologie de « jeu numérique épistémique » remplace celle de « jeu vidéo sérieux » et met l'accent sur la situation d'apprentissage comme interaction épistémique. Elle envisage moins l'artefact que la situation ludique d'apprentissage et donc la performativité du joueur (Sanchez, 2022).

Le dispositif didactique au centre de cette rencontre, *LBH 2.0*, est une création originale (©2017) sur Unity, dont on peut découvrir ici quelques brefs aperçus de

chaque phase de *game play* sous forme de vidéos¹. Il s'agit d'un jeu adapté avec des étudiants, à partir d'une œuvre patrimoniale de la littérature française, *La Bête humaine* d'Émile Zola (1890), dans le cadre d'une démarche techno-créative d'enseignement au sein d'une pédagogie de projet.

Nous nous interrogeons ainsi sur le potentiel de ce dispositif comme levier d'activités d'apprentissages créatives favorisant à la fois une pratique innovante d'enseignement et une expérience connaissant en classe de FLE dans le cadre précis d'un *crash-test*, comme acte social de « consommation » de la littérature. Selon la théorie de l'apprentissage développée par Dewey (Boydston, 1968) deux composantes sont indissociables à cette entreprise : l'expérimentation comme phase active de l'action et l'expérience (physique, cognitive, affective) qualifiée de passive. Nous nous demandons donc que devient – lors de l'expérimentation transférée en classe de FLE – l'expérience du lecteur-joueur face à cette nouvelle forme d'univers fictionnel (hypertextuel et vidéo-ludique) d'une œuvre patrimoniale, *La Bête humaine*.

L'envergure de ce projet de recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) et le raffinement progressif du design du prototype, les hypothèses formulées et les outils méthodologiques employés nous contraignent à aborder dans cet article uniquement deux critères d'évaluation d'une « recherche collaborative orientée par la conception » (ROC) : la pertinence de notre entreprise collaborative et sa praticabilité comme pratique innovante de lecture. La validité de cette entreprise sera inévitablement abordée et l'ensemble de ces aspects seront déclinés selon le paradigme des approches mentionnées précédemment, à savoir la didactique du français – langue maternelle (FLM) et langue étrangère (FLE) – à l'ère du numérique, l'humanisme et la littératie multimodale numériques, la ludologie et les sciences du jeu avec au centre, les focales de l'hybridité de l'objet d'apprentissage, de l'espace d'intervention et des actions sociales.

2. Préambule. Début de partie du jeu

L'adaptation transmédiatique vise en premier lieu à réduire l'écart culturel entre les « grands pavés » d'œuvres classiques et les nouvelles générations de « petits » lecteurs, pressés d'enjamber les passages descriptifs du roman naturaliste, par exemple.

Le dispositif didactique ainsi conçu cherche à faciliter l'entrée dans cette œuvre par une pratique renouvelée et créative de lecture peu respectueuse à l'égard de l'intégrité du texte. Afin d'aider les étudiants BTS à se projeter comme concepteurs dans le travail de création du *pitch* du jeu vidéo éducatif à venir, l'enseignant de FLM autorise une lecture survolée, enjambée, pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote. C'est ce que Roland Barthes (1973 : 22) appelle le premier régime de lecture, celui qui « va droit aux articulations de l'anecdote, qui considère l'étendue du texte et

¹ https://drive.google.com/drive/folders/1DYK_RDYXBiYt2tU6oXkB5BMJjGnioEnV?usp=sharing

ignore les jeux de langage ». Et Barthes (1973 : 23) de conclure : « lisez lentement, lisez tout d'un roman de Zola, le livre vous tombera des mains ».

Toujours pour l'anecdote, évoquons en préambule de cet article, la germination *in situ* de cette adaptation que nous appellerons tout au long à la fois un OSS soit un jeu numérique épistémique (JNÉ) en suivant la nomenclature de Sanchez (2022) :

(Lycée LP2I (Lycée Pilote innovant international, Jaunay-Marigny, Académie de Poitiers, France), cours de CGE, un mercredi matin 8h, 2017).

L'enseignante se présente en classe, un livre à la main, La Bête humaine d'Émile Zola (1890), son auteur fétiche. Contentée de son choix, elle arbore ce livre épais, « classique », patrimonial, un de ces livres qui viennent droit du passé comme une claque en plein visage des lecteurs d'aujourd'hui. Œuvre inscrite dans la bibliographie de référence du programme du cours Culture générale et expression (BTS !) en lien avec la thématique nationale « À toute vitesse ! » (2017).

Réaction presque épidermique des élèves :

« Madame, il est hors de question qu'on lise ce pavé ! »

« Rassurez-vous, vous n'allez pas le lire, mais le dé-lire, pour en faire un jeu vidéo sérieux ! »

Consternation générale...

Cette contextualisation anecdotique laisse entendre que le pacte de lecture établi dans l'espace discrétionnaire de la classe vu comme un espace de défis et de négociation de volontés (Vinatier, 2009) correspond à une mise en mouvement de cette étrange toupie – l'objet littéraire (Sartre, 1948) – avec la finalité d'une pratique de *lecture* (écriture créative d'adaptation transmédiatique). En participant à la conception techno-créative du JNÉ *LBH 2.0*, les étudiants de BTS guidés par leur enseignante ont *actionné* l'œuvre littéraire au sens propre du terme. Pour ces « petits » lecteurs commence alors un long travail de destruction de la matière littéraire au profit de l'agencement de la matière vidéoludique (Gonzalez, 2023), pour une pratique de lecture *itérative* plus appropriée à l'épaississement textuel (Gonzalez, 2022) dans l'interface vidéoludique. Les étudiants BTS « ouvrent le texte » pour l'interpréter librement et ils constatent « qu'il n'y a pas de vérité objective et subjective de la lecture mais seulement une vérité ludique » (Barthes, 1984 : 23). Le jeu consiste à se situer dans une sorte d'intermonde (Socavo, 2016) où la posture ludique s'apparente à chaque fois à un passage vers l'espace intérieur du lecteur-joueur.

3. Cadre théorique

3.1. Ouvrir la boîte noire du jeu vidéo *LBH 2.0* : enjeux pour l'enseignement de la littérature en FLM et FLE

L'approche didactique actuelle de l'enseignement de la littérature en FLM tâche de conjuguer une conception intégrative de la lecture littéraire reposant sur une posture dialectique (Dufays, 2002) de va-et-vient entre participation et distanciation et la formation du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004 ; Daunay, 2007) ainsi que

les gestes d'appropriation (Shawky-Milcent, 2016) de lecture littéraire. La classe est désormais vue dans notre recherche comme une communauté de lecteurs, essayant de faire plus de place aux expériences personnelles des élèves au contact des textes et à l'accueil du texte en soi (Shawky-Milcent, 2016). Tout comme le jeu vidéo et l'expérience de l'avatar qu'il propose, la littérature participe de la construction de soi qui se joue dans cet acte de « rapt » de lecture par un mouvement souterrain et intime par lequel le lecteur prend et retient de l'œuvre littéraire ce qui a le plus de sens pour lui (Shawky-Milcent, 2016). Abordant la même question par le prisme de l'enseignement numérique, et dans notre cas, du numérique interactif qu'est le jeu vidéo *LBH 2.0*, nous présumons que ce « rapt » serait exacerbé par le fait que la lecture et la conception sont actionnées par l'expérience vidéoludique à partir de la création du jeu vidéo épistémique. Le jeu vidéo est le seul média qui permet d'agir et de se regarder agir. L'appropriation est donc à la fois une expérimentation (interactive) favorisée par le jeu comme artefact et une expérience (effet, passive) de jeu visant l'attitude ludique.

Il faut inscrire cette pratique dans le contexte d'une évolution manifeste de la vision de l'institution dans l'enseignement du français en relation avec le numérique, depuis 1996, conduisant à la reconnaissance de l'existence particulière de ce nouveau média et objet à enseigner : « Traversant la discipline, comme il traverse les disciplines, le numérique devient un élément obligé, d'autant plus présent qu'il se montre plastique et constitue tantôt un moyen, tantôt un objet, tantôt un support de l'apprentissage » (Brunel, 2021 : 64). Selon l'étude empirique récente de Magali Brunel (2021 : 111) sur l'enseignement de la littérature en FLM à l'ère du numérique, généralement, « la séance de lecture reste peu modifiée par l'utilisation du numérique ». Les enseignants n'ouvrent que timidement les corpus d'étude mais « utilisent le numérique dans la mesure où ils en perçoivent l'utilité » (Brunel, 2021 : 111) pour des raisons variées, nouvelles ambitions des programmes, motiver les élèves et les rapprocher des textes, mettre en œuvre les dispositifs didactiques encouragés par l'institution.

Nous proposons à présent de nous déplacer sur le terrain des approches didactiques de la littérature en classe de FLE et de rejoindre les constats de Godard (2015) sur la compétence littéraire comme objet actuel de réflexion des enseignants. La perspective du *Socle commun de connaissances et de compétences et de culture* impulse « d'autres manières de travailler, qui dépassent le cadre des disciplines avec la pédagogie de projet, et demandent que ce soit explicités les objectifs pédagogiques en distinguant connaissances, compétences et attitudes ». L'usage du jeu numérique épistémique *LBH 2.0* comme dispositif didactique de lecture par l'enseignante doctorante (Université de Castille-La Manche) vise précisément une nouvelle attitude (d'attention aux effets du texte sur sa propre sensibilité) chez ses étudiants, à savoir l'attitude lectorale ludique. Il s'agirait donc d'une attitude interprétative comme penchant FLE d'un acte d'appropriation d'une œuvre littéraire par l'adaptation transmédiatique, faisant écho au processus

de lecture techno-créative en amont (conception) qui transforme le texte littéraire en interface interactive de JNÉ.

Il nous apparaît donc opportun de conclure notre propos en croisant les objectifs de la recherche en médiologie (Debray, 2000), à savoir, accorder les contenus culturels à leurs formes de diffusions actuelles, avec ceux de la didactique de la littérature, cherchant quant à elle à actualiser les pratiques scolaires des textes littéraires en s'intéressant aux modes de consommation de la sphère privée des élèves lecteurs. Tel que le signale Magali Brunel (2021 : 50), les travaux récents portent notamment sur des dispositifs de mise en écho entre les nouveaux supports numériques et les œuvres patrimoniales avec l'objectif final qui « vise à offrir un rapport vivant à la culture et favoriser l'effet de circulation entre les œuvres considérées comme plus classiques et d'autres productions plus contemporaines, entre la lecture et la production ». À cela s'ajoute dans le cas présent, d'une part, la nouveauté du caractère ludogène du dispositif numérique utilisé, le JNÉ *LBH 2.0* comme expérience instrumentée de jeu et, d'autre part, le déplacement de la notion de patrimoine littéraire dans une dynamique d'enseignement d'une *littérature monde* ayant l'ambition de dire le monde et « de reconduire chacun au plus secret de lui-même » (Le Bris, 2007 : 41).

En ce sens, *LBH 2.0* comme jeu vidéo épistémique (à textes authentiques) constitue un de ces projets littéraires suffisamment complexes susceptibles d'amener les apprenants à mettre en œuvre toutes les logiques documentaires disponibles. Cet impératif regroupe l'enjeu représenté par la perspective actionnelle pour l'apprentissage de la littérature en FLE et fait écho à l'idée d'un apprenant inter-acteur qui est au centre de son apprentissage, lorsqu'il lit de manière ludique, en sus par immersion, mais par désincarnation de l'avatar. À présent, il s'agit de rêver ou, encore mieux, de jouer pour déjouer le texte littéraire au lieu de l'analyser. Nous engager dans cette approche de pédagogie de projet créatif suppose que l'on travaille l'agir social comme base de notre réflexion sur le renouvellement et l'enrichissement de la didactique de la littérature.

Dans une perspective didactique à la croisée du FLM et du FLE nous questionnons les apports de la ludologie à l'enseignement de la littérature, par le biais des usages créatifs du numérique (Romero, Lille & Patiño, 2017). Plus précisément, dans une approche des humanités numériques, nous tâcherons de comprendre quel a été l'impact de la rhétorique de l'interface (Schuwey, 2019), d'abord, sur les pratiques des lecteurs concepteurs du jeu *LBH 2.0* (étudiants BTS et IUT FLM) et, ensuite, sur celles des lecteurs-joueurs (FLE). Quel lien s'établit dans le champ de la ludologie, entre une rhétorique procédurale et médiale du jeu vidéo et les attitudes lectorales d'une communauté interprétative de testeurs (les étudiants FLE) ? Toutes ces focales convergentes mettront en lumière la littérature sous forme de JNÉ, objet hybride, pourvu de nouvelles valeurs linguistiques et culturelles, où le *game design* (scénario de jouabilité) apparaît en tant que nouvelle structure narrative (Jenkins, 2004) et génère une lecture littéraire renouvelée, kaléidoscopique. Nous inscrivant dans cette voie de crête ouverte

par cet auteur (entre ludologues et narratologues) notre proposition est de laisser se déployer la lecture littéraire dans *LBH 2.0* sur un terrain intermédiaire qui respecte la singularité de ce nouveau médium, en appréhendant les jeux comme des espaces traversés de possibilités narratives, plus que comme de simples récits.

L'approche à la fois prospectiviste, futurologue d'une esthétique de la réception axée sur la multiplicité des sens interprétatifs d'un texte « oignon », une autre expression barthienne, celle de la lecture de la « drague » (Barthes, 1973 : 21) – enjambant certains passages (personne ne nous voit !) – prend tout son sens dans notre cas. La lecture se fera sur le bout des doigts mais au clavier, dans l'espace intermédiaire qu'est le jeu, cet entre-deux de l'écran et du joueur (Tricot, 2011). Ce mode de lecture techno-créative comme attitude ludique marque ainsi le début du jeu de l'apprentissage, de l'expérience épistémique.

4. Méthodologie de recherche

En germes, le prototype de *LBH 2.0* peut constituer également une application d'une approche actionnelle de la didactique de la littérature pratiquée dans l'espace spécialement aménagé d'une pédagogie de projet en classe de FLM (BTS et IUT) où la lecture d'un texte patrimonial initial, le roman zolien, est pratiquée comme une lecture fonctionnelle, objectivé par sa transposition transmédiatique en jeu vidéo éducatif. Avec cet objectif en tête, l'enseignant de FLM adopte une posture d'ingénieur pédagogique et cartographie le savoir littéraire grâce à une interface vidéoludique qui mobilise les étudiants de BTS dans une nouvelle posture, de concepteurs, pratiquant une lecture du texte dans une logique à la fois documentaire (le roman et les manuscrits de Zola deviennent un corpus de création) et sociale (créer un dispositif didactique et pédagogique innovant pour des élèves lecteurs « réticents » à la lecture de ces gros pavés de la littérature patrimoniale).

Voici, par la suite, les principaux enjeux didactiques visés par le prototype actuel dans une approche actionnelle de lecture techno-créative en FLM et qui pourraient impulser une innovation de l'agir enseignant et de la techno-réception en FLE. D'une part, l'appropriation des dispositifs numériques innovants est liée à l'enseignement de la littérature. Car, en effet, les pratiques lectorales semblent encore résister aux spécificités d'une littératie multimodale et continuent à calquer des dispositifs sur des formes didactiques plus traditionnelles (Brunel, 2021). D'autre part, un écrit intermédiaire ludique et interactif (OSS et JNÉ) qui fait vivre et circuler l'acte de lecture dans un processus d'interaction et de compostage. L'infrastructure numérique aménagée pour la création du jeu en trois temps (2017-2019 / 2020 / 2021) donne accès à un produit narratif interactif « compost » (Sève & Tauveron, 2005 : 28) – lieu d'entassement, de digestion, de régurgitation, composition, décomposition d'œuvres antérieures remodelées, et détournées. Et pour finir, l'écriture techno-créative. Un versant qui conduit alors à une forme scripturale et lectorale pluri sémiotique et multimodale générant, à

partir d'un texte multimodal, un environnement multimodal, des tâches et des compétences multimodales (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017). Dès lors, nous pourrions sonder les pratiques culturelles numériques dans un contexte de multi littératie à caractère composite (Brunel, 2021), au cœur de cette techno-écriture ou de ce que certains appellent une lecture créative impliquant lors de l'écrit, « une appropriation éclair » ou « vampirique » (Shawky-Milcent, 2016 : 152-153) du texte original.

Dans les conditions inédites d'un scénario pédagogique innovant axé sur l'implémentation du JNÉ *LBH 2.0*, la lecture littéraire en classe de FLE se déploie comme pratique innovante et interactive, dans la perspective d'un dialogue interculturel et transmédiatique qui s'établit dans l'espace pédagogique transitoire entre la classe de FLM et celle de FLE. Au regard des balises de la littérarité textuelle en amont lors du processus de conception et des garde-fous offerts par le champ de la ludologie nous cherchons à comprendre comment mettre en écho la pratique de lecture objectivée par la technocréativité des étudiants FLM avec la lecture actionnelle, en tant qu'expérience interactive et déambulatoire des étudiants de FLE (Université de Castille-La Manche, Licence Sciences humaines et sociales) afin de construire des postures créatives de lecture littéraire dans l'espace de création et d'expérimentation vidéoludique.

Afin de comprendre l'impact de cette expérience techno-créative sur les étudiants BTS durant les deux ans de conception et de développement (écriture du scénario vidéoludique, rédaction du document de *game design* – GDD – et programmation informatique), nous nous proposons de découvrir ici un court métrage qu'ils ont réalisé par leurs propres moyens : *Trailer - la lecture et le jeu*² (© 2017). Le jeu est une condition intrinsèque de l'apprentissage, le numérique par le langage informatique de programmation et de *game design* dans le cas de cette expérience, n'invente rien, mais il dévoile les nombreuses potentialités de la lecture littéraire. N'espérons donc pas nous « débarrasser des livres » car l'âge numérique ne fait qu'exacerber la littérature et ouvrir des fenêtres sur cette immense bibliothèque virtuelle (Carrière & Eco, 2009).

Notre étude sera organisée en deux parties envisagées comme deux caisses de résonance. Ainsi, sur le pan de la conception, dans la première partie de cet article l'enseignante-chercheuse en didactique du FLM (Université de Poitiers) engage la réflexion autour de la lecture littéraire dans une perspective transmédiatique en deux temps. Elle établira d'abord, dans la lignée d'une approche ludologique actuelle, les éléments de définition (nature, attitude, conditions) de *LBH 2.0* pensé comme un jeu à textes (extraits authentiques du roman et des manuscrits de l'auteur) qui permet à l'œuvre patrimoniale de circuler sous une nouvelle forme (OSS) dans le cyber espace vidéoludique interactif.

Ensuite, elle illustrera, à l'aide d'une phase de jeu « cinématique », le régime de cette lecture actionnée, tributaire des mécaniques de *game play* régies par la courbe

² <https://drive.google.com/file/d/1nHFqDdVA1RM0F2EHPfgGmgxRgDsi2Tdj/view?usp=sharing>

d'intérêt dans l'espace diégétique du jeu vidéo comme nouveau média et moyen de transport de la culture littéraire. Ce socle d'analyse constitue par la suite un tremplin pour l'enseignante-chercheuse de FLE (Université Castille-La Manche) qui travaille depuis quelques années la littérature en cours de Français langue étrangère et vise à démontrer que la littérature peut et doit s'enseigner dès les premiers niveaux (Defays, 2014 ; Godard, 2015 ; Morel 2012 ; Segura & Nuñez, 2023). Dans la deuxième partie de l'article, l'enseignante analysera donc les spécificités du cadre d'action pédagogique et de réflexion didactique de l'enseignement de la littérature avec le JNÉ. Elle fixera les points d'ancrage de l'impact de la lecture-jeu sur les apprentissages dans une approche actionnelle de la littérature en classe de FLE.

5. Partie I. La lecture littéraire dans l'espace FLM de fabrication vidéoludique

Le prototype actuel de *LBH 2.0* (© tous droits réservés - 2021) a été développé sur Unity (stagiaires IUT Bobigny) et reprend l'ancienne maquette GameMaker de 2017 (BTS). Le principal enjeu de cette initiative de projet expérimental et développement sur laquelle reposent aujourd'hui nos travaux de recherche est le caractère formateur de ce phénomène de conception-relai à un double niveau : conçu par des étudiants en formation pour inciter des élèves (collège, lycée, université) à se lancer dans la lecture des textes patrimoniaux en classe de français.

LBH 2.0 a déjà fait ses preuves à deux reprises lors des expérimentations pédagogiques en classe FLM. Issue de cette expérimentation pionnière, l'étude récente de Claire Augé (2023) analyse les résultats de cette application dans une perspective didactique d'appropriation du texte littéraire *via* l'usage du jeu et ouvre la voie à de prochaines analyses en base à un corpus important de données : questionnaires d'utilisateurs et enregistrements d'écrans, entre autres. La chercheuse conclue sur une appropriation difficile du texte littéraire (surtout pour les « faibles » lecteurs) à travers le jeu tant que celui-ci est utilisé comme « détour ». Cela renvoie à l'importance de l'étude du jeu en tant qu'objet d'apprentissage.

Tâchons à présent d'explicitier l'infrastructure didactique déployée en amont pour la pratique d'une lecture littéraire *itérative*. Nous utilisons volontairement cette notion composite pour définir à la fois une lecture itérative du roman dans le processus d'écriture du scénario et du *Document de Game Design* (GDD) et une lecture interagie dans la nouvelle interface vidéoludique. Notre corpus d'analyse est constitué d'une phase de jeu en particulier, la cinématique « Crise de folie », (niv. 1, phase de découverte) que les étudiants de FLE en Licence Sciences humaines et sociales ont testée en cours, entre mars et mai 2023.

5.1. Les mythes et les croyances : écueils dans les usages pédagogiques du jeu vidéo

Le principal objectif de cette partie de notre étude c'est de détruire chez l'enseignant de FLE des certitudes, en particulier, des mythes concernant les usages et les acceptations du jeu vidéo éducatif. Nous inscrivant dans la ligne des travaux actuels en

ludologie, nous évoquons trois principaux mythes et croyances à détruire chez les enseignants, selon l'ouvrage de Franck Amadiou et André Tricot (2014), *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités* :

- Principe 7. « Le numérique permet un apprentissage plus actif : en réalité, rendre l'apprenant actif doit avoir une fonction pour l'apprentissage. [...] Cliquer sur des boutons, déplacer des objets sur une interface ne rend pas forcément actif cognitivement » (Amadiou & Tricot, 2014 : 78).
- Principe 8. « On apprend mieux en jouant grâce au numérique : jouer à des jeux vidéo produit un effet moyen significatif, mais modéré à faible sur les apprentissages. L'effet des jeux sérieux sur la motivation des élèves est en moyenne faible ou nul. L'effet des jeux sérieux sur l'apprentissage est significatif mais faible » (Amadiou & Tricot, 2014 : 90).
- Principe 9. « Les vidéos et les informations dynamiques favorisent l'apprentissage : les animations peuvent faciliter la représentation et l'acquisition de savoir-faire procéduraux. Elles joueraient alors le rôle de prothèses cognitives en évitant aux apprenants de construire par eux-mêmes et avec un coût mental important, la dynamique d'un processus. Les informations dynamiques captent facilement l'attention risquant aussi de la détourner des aspects importants » (Amadiou & Tricot, 2014 : 114).

Il est indispensable qu'avant l'implémentation du dispositif *LBH 2.0* en classe, les deux enseignantes-chercheuses FLM et FLE échafaudent un territoire conceptuel commun pour l'expérimentation à venir, établi grâce à un partage de leur expertise dans le domaine visé.

Faire état des conclusions de ces auteurs contribue à éclairer le territoire ludopédagogique conceptuel dans lequel nous serons ensuite amenées à réfléchir et poursuivre nos questionnements. À posteriori au processus techno-créatif du JNÉ en question et à la lumière de ces points de vigilance, nous pouvons avancer l'hypothèse que le principal apport du travail de co-conception de *LBH 2.0* a été essentiel pour poser des garde-fous sur le plan de l'utilisation du jeu dans la classe. Tout d'abord, l'expérience et la culture de joueurs confirmés et de *game designers* (stagiaires IUT, Licence professionnelle *Game* et *Level Design*) a contribué, grâce à de nombreux échanges et débats, à utiliser l'interactivité à doses homéopathiques et généralement à bon escient, pour que le résultat soit considéré comme jeu et qu'il génère une attitude ludique, épistémique en sus. Ensuite, leur vigilance a porté sur la prédominance des objectifs pédagogiques et des aspects sérieux sur les ressorts ludiques d'apprentissage, les conduisant ainsi à un travail d'équilibristes. Ils devaient éviter de tomber dans le piège de la gamification et de concevoir un jeu vidéo éducatif comme métaphore du « chocolat-brocoli », appât pour l'intérêt des joueurs. Tel que l'expliquent Éric Sanchez et Margarida Romero dans un autre ouvrage de référence, *Apprendre en jouant. Mythes et réalités* (2020), le principal défi à relever lors de la création vidéoludique est de parvenir à réaliser l'intégration des contenus éducatifs et des mécaniques ludiques, en s'appuyant

sur les propriétés éducatives intrinsèques du jeu. Et les deux auteurs (Sanchez & Romero, 2020) de conclure : « il s'agit de faire en sorte que le jeu ne se présente pas comme un prétexte mais comme une situation qui amène l'apprenant à s'engager dans des activités signifiantes du point de vue de l'apprentissage ».

Nous pensons nécessaire de rajouter à notre équation deux autres conditions de réussite au jeu comme dispositif didactique en situation d'apprentissage. L'enseignant de FLE doit accepter de détruire un mythe : « On apprend mieux en jouant grâce au numérique » (Amadiou & Tricot, 2014). Les deux conditions suivantes semblent répartir la responsabilité de la réussite de cette expérience ludique d'apprentissage entre l'équipe de concepteurs-développeurs (étudiants BTS-IUT et l'enseignante chercheuse FLM) et l'enseignante-chercheuse FLE et ses étudiants lors de l'expérimentation :

- (conception *LBH 2.0* FLM) une condition intrinsèque (équilibre entre les aspects sérieux et les ressorts ludiques, une fictionnalisation des règles pour assurer le « comme si » (suspension of *disbelief*) : les mécaniques de jeu et les mécaniques d'apprentissage ne doivent pas doubler la tâche de l'élève – de jeu et d'apprentissage; il faut limiter les exigences attentionnelles.
- (crash-test *LBH 2.0* FLE) une condition extrinsèque : l'intégration de l'expérience de jeu dans un scénario pédagogique : prévoir une présentation des objectifs didactiques avant le jeu ou un *débriefing* et une explicitation à postériori.

Mais rappelons que la phase de jeu de cinématique utilisée pour l'expérimentation FLE propose, au niveau du *game play*, un degré d'immersion compensatoire favorisant à la fois un déploiement adapté d'une expertise technique de la part du professionnel jeu vidéo, une expérience singulière de jeu aux utilisateurs, en conformité avec les objectifs pédagogiques visés. C'est donc une preuve concrète de ce que l'antiquité grecque appelait la « métis » (Sanchez, 2022 : 143) de « créativité », désignant un esprit souple et polymorphe, capable d'invention et d'adaptabilité. En raison de son caractère facilitateur, atténuant les gestes réels du joueur et renforçant l'immersion, cette phase de jeu cinématique a été choisie par l'enseignante de FLE comme étant propice à la découverte du jeu *LBH 2.0*.

Abordons maintenant la question de l'efficacité de ces animations dont Amadiou & Tricot (2014) finissent par souligner le caractère de « mythe » ou de « croyance » (mythe n° 7). Voici quelques-uns de leurs constats :

- *mythe* : les formats et contenus dynamiques et interactifs conduisent les apprenants à un traitement plus profond de l'information ; *réalité* : l'animation est plutôt un moyen de régulation et de réduction des traitements ;
- *mythe* : apprendre à partir d'une animation peut s'avérer difficile au vu des capacités attentionnelles et de mémoire ; *réalité* : les animations jouent un rôle de prothèse cognitive pour se représenter plus facilement des dynamiques ;
- *mythe* : l'interactivité n'est pas synonyme d'action dans le sens cognitif ; *réalité* : ce qui est efficace c'est d'interagir avec l'animation et avoir le contrôle (la stopper)

et produire du contenu pour une plus grande profondeur du traitement (dessins, auto-explication, analyse, etc.).

La cinématique³ est donc une animation interactive réduite. Elle réduit le jeu à une simple manipulation de la souris en *point and click* pour faire dérouler les boîtes de dialogue. Voici brièvement ses caractéristiques :

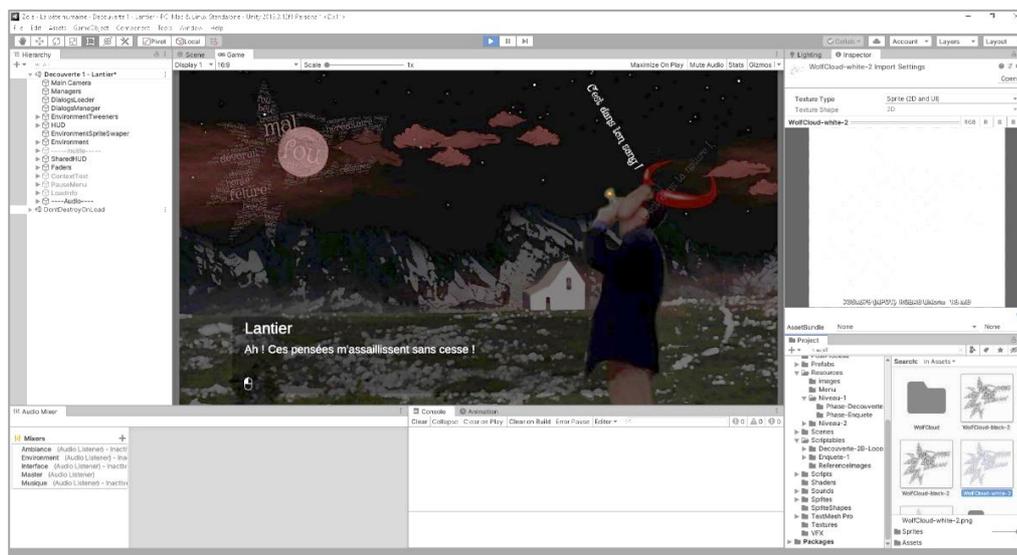


Figure 1. Visuel du jeu : « La crise de folie » (Niv. 1 / Découverte)
expérimentée par l'enseignante en classe de FLE.

Niveau 1.1. du jeu, phase de découverte : « la crise de folie » (chapitre II du roman) fournit au joueur le contexte de l'histoire du personnage et des indices sur son mal être (héréditaire). Le joueur incarne le personnage du roman, Jacques Lantier, au moment de sa crise de folie meurtrière causée par ses impulsions sexuelles.

Quelle est alors l'efficacité réelle, ou en tout cas, celle escomptée par les concepteurs du jeu et les étudiants FLM développeurs dans le cas de la cinématique « Crise de folie de Lantier » dans *LBH 2.0* ? Il s'agirait donc de comprendre :

- qu'on est en face à un moyen de régulation et de réduction des traitements : l'information essentielle du chapitre 2 (d'une longueur originale d'environ 40 pages) est « déposée » sous forme de cinématique dans cette phase de jeu ;
- qu'on doit donc découvrir (et comprendre) que : le personnage (Lantier) se trouve à la Croix de Maufras, lieu symbolique dans la topologie du roman, à la croisée des chemins de fer et des destins des héros ;
- qu'il a visiblement « un problème » car il est assailli par de nombreuses pensées intérieures ; signalons ici que la seconde partie de cette phase de jeu (*le Carnet du joueur*) n'a pas été proposée aux étudiants FLE lors de ce *play test*, en raison

³ Une vidéo de cette phase du jeu est disponible sur le lien, *LBH 2.0* ©2017 : https://drive.google.com/file/d/10wjllSjMNO26kxRDWz1deAYfaGR3nKvp/view?usp=drive_link

- de la complexité de son contenu et de son état de développement ; c'est cependant dans cette phase du *Carnet* que le joueur peut résoudre « le problème » héréditaire du personnage quand le système d'évaluation de la performance du joueur sera complètement achevé ;
- qu'il lutte pour résister à la tentation de séduire sa cousine, Flore. Le mal (héréditaire) du personnage constitue l'essence même de cette cinématique immersive et il s'aggrave dans la seconde partie, lorsque Lantier, tombé à plat ventre, croit assister à un crime, situation très bouleversante pour le héros et impactante pour le joueur ;
 - qu'on emploie une prothèse cognitive pour se représenter des processus : dans la première partie de la phase de jeu, la cinématique est conçue à travers des animations qui illustrent le mal être du personnage, ainsi, les sons et la chromatique du décor illustrent un processus de crise aigüe ; dans la seconde partie, c'est une dynamique de la situation qui est représentée : pris de panique, le personnage bat la campagne et fait une chute finale devant une scène de meurtre qui lui apparaît dans l'éclair du passage du train ; le sifflet strident du train le réveille à la réalité, faisant sursauter le joueur (!).

Le caractère processuel et, donc, évolutif du prototype de jeu *LBH 2.0* présente paradoxalement un grand avantage pour l'expérimentation pédagogique.

5.2. La cinématique et la courbe d'intérêt du *game play*. Espace de lecture littéraire hybride en cours de FLE

L'objet de notre analyse, par la suite, est la phase de jeu cinématique « La crise de folie » (NIV. 1 / Découverte) expérimentée par l'enseignante en classe de FLE. Afin de comprendre les enjeux de l'expérience vidéoludique « programmée » par cette cinématique et de mieux saisir la visée pédagogique, justifiant le choix de l'enseignant de mettre les étudiants FLE en contact avec le roman *via* la phase de jeu « Crise de folie de Jacques Lantier », nous utiliserons par la suite la notion de « courbe d'intérêt » (Schell, 2022). Notre appui théorique n'est pas anodin car il fait écho à l'approche narratologique du pouvoir de la fiction romanesque et à un des trois ressorts principaux établis par Vincent Jouve dans son ouvrage *Pouvoirs de la fiction : Pourquoi aime-t-on les histoires ?* (2019). Tout comme l'approche de *game design*, l'esthétique de la réception réside dans l'intérêt, l'émotion et le suspense décrivant le pouvoir de la fiction sur le lecteur. Aborder l'expérience vidéoludique d'apprentissage par le prisme de cette notion de *game design*, la courbe d'intérêt, permet de construire des critères d'observation et d'analyse du comportement des étudiants en situation de jeu (de lecture).

Comme toute trame narrative, toute expérience de divertissement est une série de moments. La qualité de l'expérience générée par un spectacle peut être mesurée par l'amplitude à laquelle les événements qui le composent sont capables de porter l'intérêt du joueur. Le niveau d'intérêt tout au long de l'expérience peut être représentée par

une courbe (Schell, 2022 : 339) où l'intérêt du joueur augmentera continuellement, en passant par des pics comme (C) et (E), et en retombant occasionnellement pour reprendre des plus belles (G) :

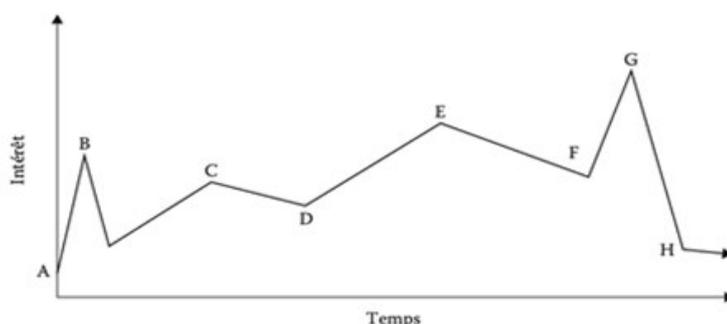


Figure 1. J. Schell. Courbe d'intérêt.

Dans le cas de notre jeu *LBH 2.0* les moments de cette courbe seraient donc : A – le menu ; B – l'introduction (accroche) ; C – la cinématique « crise de folie » ; D – le carnet d'enquête du joueur ; E – l'enquête dans le bureau du juge Denizet ; F – le trajet de la locomotive sur tablette ; G – la conduite de la locomotive ; H – phase de jeu à suivre.

Afin d'être tenus en haleine et aboutir à une adhésion synonyme d'agrément, exprimée en termes de temps d'investissement dans l'activité et valeur accordée à celle-ci par le joueur (Viala, 2022), les modèles de courbes d'intérêt peuvent être de type fractal. « En d'autres termes, chaque long pic, après un examen plus attentif, peut avoir une structure interne ressemblant au modèle global » (Schell, 2022 : 343) :



Courbe d'intérêt fractale

Figure 2. J. Schell. Courbe d'intérêt fractale.

Ce détour par une approche purement *game design* (jeu) utilisée dans la conception du jeu *LBH 2.0* renforce la visée des *game designers* : une expérience de *play* (situation de jeu et attitude ludique) pouvant être mesurée par la notion de *flow* (flux) (définie comme niveau d'intérêt maximal chez le joueur au point d'oublier le temps qui passe). Pour une expérimentation réussie, l'enseignant de FLE doit viser également cette attitude. Mais quel poids représente le moment d'une cinématique dans la courbe

une preuve concrète de ce que l'antiquité grecque appelait la « métis » (Sanchez, 2022 : 143) et qui a une parenté directe avec le néologisme « créativité », désignant un esprit souple et polymorphe, capable d'invention et d'adaptabilité.

L'enseignante de FLE choisira ainsi aisément la « Crise de folie » comme phase de découverte du jeu *LBH 2.0* pour ses étudiants (niv. A1), car celle-ci repose essentiellement sur une mécanique d'animations. Dans le prototype actuel, l'interactivité spécifique au jeu vidéo est réduite à une simple manipulation de la souris en *point and click* pour faire dérouler les boîtes de dialogues. Par conséquent, contrairement aux attentes des étudiants participant au *crash-test*, dans cette phase de jeu, les affects (Sanchez, 2022) ne correspondent pas à des émotions actives, enclenchées par le *loop* (logique incitative d'action) et donc relevant d'une rhétorique procédurale. L'émotion (passive) provient de l'univers diégétique vidéoludique comme effet d'une rhétorique médiale favorisant l'immersion des joueurs. Comme l'enseignante l'avait imaginé, le gain en termes d'expérience d'apprentissage de ce contrat adidactique de *crash test* mise sur l'effet-accroche impulsant l'investissement, grâce à l'expérimentation d'émotions passives. Enfin, les étudiants se disent effectivement impactés et happés par les graphismes très réussis et un environnement narratif et sonore surprenants, contribuant à la projection dans l'état mental du personnage en proie à sa crise de folie. Voici un bref retour provenant du *débriefing* réalisé à la suite du *crash-test* de ce qu'ils définissent comme une « vidéo » – pas comme un « jeu-vidéo » – dans l'espace collaboratif d'interprétation, Framapad :

Dans la vidéo on peut voir la présentation d'un personnage principal qui semble paniqué, on peut entendre les battements de son cœur de plus en plus rapides et intenses, on peut alors ressentir la tension, la crainte, l'excitation que ressent ce personnage.

Cette cinématique est plutôt surprenante, je ne m'attendais pas à ça lorsque notre professeur nous a parlé d'un jeu sur une oeuvre littéraire, mais le résultat à l'air finalement intrigant et attirant.

Figure 4. Extraits *feed-back* rédigés par un étudiant dans Framapad
(Espace d'écriture collaborative utilisé pour le *débriefing*)

6. Partie II. Une approche actionnelle du JNÉ comme espace de lecture-jeu chez les apprenants de FLE

Pour l'enseignant de FLE, le schéma suivant (Schmoll, 2017 : 4) met en lumière la relation qu'il peut y avoir entre le jeu vidéo et la perspective actionnelle, dès lors que nous envisageons une définition du jeu centrée sur le joueur :

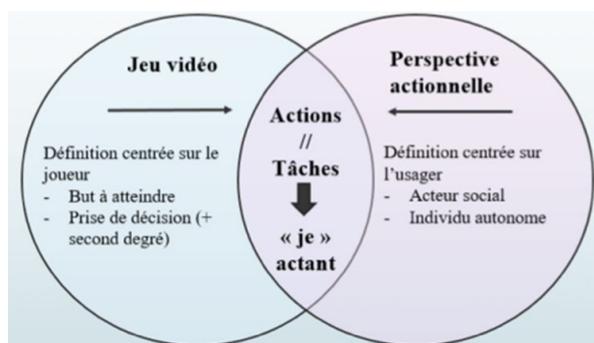


Figure 5. Schéma « je » actant.

Cette synergie entre l'espace du jeu et celui de la classe dans une approche actionnelle nous permet de mettre en exergue les points d'orgue dans l'émergence d'une *créattitude* chez les étudiants de FLE joueurs, dans le périmètre de l'expérience de lecture « actionnée », menée par l'enseignant comme une action innovante dans le domaine de sa pratique pédagogique. La lecture en tant qu'attitude ludique est à la fois le point de départ et d'aboutissement du jeu pédagogique aménagé ici sous forme de situation épistémique spécifique : apprendre à dé-lire le texte zolien. Cet apprentissage demeure tributaire à la capacité de l'enseignant de FLE à déployer un espace d'expérimentation protégé par une membrane ludique (Sanchez, 2022 ; Goffman, 1991).

Pouvons-nous alors considérer que le signe « suprême » de l'appropriation du texte littéraire par le sujet lecteur-joueur est sa posture de joueur, jonglant avec la rhétorique de l'interface ludique pour accéder à l'œuvre originale ? Mais avec quoi joue-t-il l'élève et surtout, selon quelles règles ? La rupture du contrat didactique et l'entrée dans le périmètre d'une situation adidactique que représente l'expérience de jeu pose-rait donc les conditions suivantes :

- le Cadre Commun de Référence pour les Langues pose désormais l'enjeu d'une approche de la littérature faisant écho à un apprenant acteur de ses apprentissages, ce que la dévolution confère comme posture dans le jeu grâce, entre autres, à l'immersion virtuelle d'un je déictique réel donnant ainsi naissance à un dialogue authentique avec le texte ;
- l'approche actionnelle (prolongée par cette pédagogie de projet créatif, dans notre cas) favorise une pratique scolaire de lecture ludique visant à réduire l'écart culturel et linguistique entre les lecteurs et les textes patrimoniaux ludicisés par l'interface du jeu ;
- nous engager dans cette approche actionnelle dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE suppose, certes, un défi de taille (surtout lorsque le jeu vidéo *LBH 2.0* a été pensé pour un cadre FLM) mais la plus-value consiste dans le traitement didactique

- des documents authentiques sous une forme interactive, sollicitant la rétroaction des élèves lecteurs-joueurs ;
- lire devient dans ce cadre précis un (en)jeu de réussite avec en sus la possibilité de recommencer la partie pour améliorer sa performance (si le scénario pédagogique est pertinemment agencé par l'enseignant) ; l'échec et donc l'erreur sont ainsi dédramatisés et véhiculent des émotions positives stimulant les apprentissages ;
 - enfin, ce parti pris (risqué mais hautement créatif) dans l'usage d'une forme numérique vidéoludique de littérature (le jeu vidéo comme OSS) promeut des situations de communication et d'action réelles ; ainsi la classe est pensée comme une mini-société participant au développement des compétences socio-culturelles à travers l'agir social des apprenants.

À ce stade de la réflexion, il nous semble important de rappeler une prémisse de l'approche actionnelle. Christian Puren (2009) propose de distinguer l'*action* (agir social) de la *tâche* (à caractère pédagogique). La classe, aménagée dans le cas de notre expérimentation comme territoire d'une micro-société, établit par le biais du contrat didactique une application du JNÉ en classe de FLE sous la forme précise d'un *crash-test*. De ce fait, les étudiants FLE signent un nouvel engagement : ils endossent une posture d'agents littéraires, contribuant en tant qu'utilisateurs au raffinement itératif du prototype du jeu (but du *play-test* pour les concepteurs FLM). En définitive, c'est le niveau d'engagement des étudiants de FLE vers un usage réfléchi du numérique qui finirait par évoluer d'une utilisation passive à une co-conception participative de connaissances à caractère littéraire (Romero & Laferrière, 2015).

Selon Puren (2006), « tous les projets littéraires suffisamment complexes sont susceptibles d'amener les apprenants à mettre en œuvre toutes les logiques documentaires disponibles ». Comme l'indique le descriptif ci-dessous, notre projet littéraire complexe englobe toutes les logiques documentaires. Les apprenants ne sont plus lecteurs, ni acteurs, ni auteurs, mais agents littéraires dans le champ social de la littérature. Penser de la sorte, l'intégration de *LBH 2.0* (conçu en FLM) dans une séquence didactique en classe de littérature langue étrangère, était un objectif de taille illustrant l'ensemble des logiques :

- *Logique littéraire* (didactiques des langues-cultures) : le document utilisé principalement comme représentatif d'un auteur, d'une œuvre, d'une période ou d'un mouvement littéraire, d'un genre ou encore des procédés d'écriture littéraire, et non principalement de la langue-culture étrangère.
- *Logique document* (méthodologie des documents authentiques) : dans laquelle le document littéraire est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et la culture étrangère.

- *Logique support* (approche communicative) : où il est au service de l’entraînement à l’une ou l’autre des activités langagières.
- *Logique documentation* (perspective actionnelle) : les documents – littéraires et/ou non littéraire – sont des éléments du dossier documentaire proposé aux apprenants, ils contribuent à ce titre des ressources au service de l’action sociale proposée aux apprenants en fin d’unité.
- *Logique sociale* (perspective actionnelle) : l’action sociale qui est mise au service des documents littéraires : les apprenants ne sont plus lecteurs, ni acteurs, mais agents sociaux.

6.1. L’enseignant joue la carte de l’innovation : l’approche co-actionnelle et la pédagogie de projet pour la réception du patrimoine littéraire

6.1.1 Synergies avec les programmes

Le jeu *LBH 2.0*, comme tout processus de création et de conception techno créatif dans le cadre de notre recherche orientée par la conception, passe par une étape d’évaluation sur le terrain. Rappelons que ce jeu numérique épistémique d’incitation à la lecture littéraire ne visait pas au départ les utilisateurs FLE et qu’une adaptation didactique s’impose. À ce titre, le *play test* proposé à nos étudiants de deuxième année de licence en Sciences Humaines et Sociales, à la Faculté d’Humanités, en Espagne, vise à mesurer la plus-value du dispositif dans un contexte inédit de formation universitaire. Quelle est donc la synergie possible entre les apports de l’implémentation d’un dispositif interactif et immersif et les attendus des programmes pour l’étude de la littérature en contexte FLE ?

Pour contextualiser, les 21 étudiants inscrits dans ce module ne sont spécialistes ni en langue ni en littérature et ne se destinent pas spécialement à des études de lettres. Nous avons implémenté le dispositif en classe de FLE en raison d’une problématique qui nous tenait à cœur. Bien qu’ils se montrent intéressés par la littérature, le niveau débutant de maîtrise de la langue française ne permettait pas à ces étudiants de jouir d’une étude des textes authentiques et le dispositif vidéoludique choisi pouvait faciliter ce contact.

C’est dans le cadre du thème n° 6⁴ *Le XIX^e siècle* que nous avons choisi de travailler de manière ludique le roman d’Emile Zola, *La Bête humaine* (1890), via le prototype de jeu *LBH 2.0* et sous la forme d’un *crash-test*. Nous avons alors sélectionné les compétences spécifiques du programme de *Littérature Française*, Faculté d’Humanités de l’Université de Castille-La Manche, qui pouvaient être associées à l’activité innovante d’un *crash-test* et qui participent à la construction d’une posture de lecteur dans le périmètre littéraire. Quatre piliers se dessinent :

⁴ Thème 5 : Le siècle des Lumières, Thème 6 : Le XIX^e siècle, Thème 7 : Le Parnasse et le Symbolisme. Programmes disponibles sur : <https://guiae.uclm.es/vistaGuia/373/44501>

- E01 : Expliquer les grands courants de pensée, en Art et Littérature, identifier les grandes productions culturelles de l'Humanité, et reconnaître les différentes ressources patrimoniales ;
- E09 : Employer des ressources lexicales et grammaticales spécialisées pour la communication orale et écrite (pour rédiger de manière appropriée des documents spécialisés) ;
- E12 : Utiliser les principaux outils informatiques et les nouvelles technologies de la communication appliquées dans le domaine des sciences humaines et sociales et générer des informations sous forme numérique ;
- E18 : Utiliser le vocabulaire technique de base pour expliquer les processus et les structures de création textuelle, littéraire et artistique, et valoriser de manière critique les textes littéraires.

Dans le cas expérimental présent, l'enseignante-docteure de FLE fait le choix de tisser un parcours d'apprentissage en accord avec les indicateurs du référentiel pour le niveau A1 de maîtrise de la langue. À savoir, utiliser les nouvelles technologies (le JNÉ ; E12) comme embrayeur de la communication linguistique (dans notre cas écriture de notes ; messages courts et explicatifs de *feed-back* sur le jeu ; E09) visant, par le biais de l'explicitation des processus de création (littéraire) dans une perspective trans-médiale (adaptation OSS ; E18), l'introduction aux « grands courants » et « grandes productions » (le roman naturaliste).

Nous indiquons par la suite les objectifs de ce cadre expérimental, ainsi que des activités d'apprentissage proposées aux étudiants, à savoir tester la phase de jeu « Crise de folie », faire un *débriefing* en visioconférence avec l'enseignante chercheuse FLM, conceptrice du jeu, et enfin, approfondir avec l'enseignante FLE les contenus littéraires multimodaux :

- développer des stratégies de communication avec le numérique afin de parler d'une œuvre littéraire avec l'enseignant concepteur FLM *via* un système de vision ou chat ;
- utiliser les activités langagières à bon escient pour appréhender la littérarité d'un texte dans l'interface vidéoludique ;
- promouvoir la coopération et le travail en groupe pour expérimenter le jeu et faire des hypothèses sur ses graphismes conduisant à son explicitation et interprétation ;
- immerger l'apprenant dans un contexte virtuel de lecture grâce à l'expérience instrumentée de jeu (manipuler des extraits authentiques) et la gamification (univers) ;
- pratiquer une pédagogie de l'émotion et considérer le statut positif de l'erreur pour l'apprentissage dans le cadre d'une expérience ludique.

Placer sur le devant de la scène le lecteur comme réceptacle vivant de la littérarité des textes, même sous une forme renouvelée de OSS, implique une approche sociologique de l'esthétique de la réception et de ce que nous proposons d'appeler une « techno-réception », basée sur les pouvoirs de la fiction : besoin d'émotion, de suspense et d'intérêt (Jouve, 2019). Cela déplace notre étude sur le versant de l'appropriation techno-créative en didactique de la littérature. La lecture est envisagée comme un accueil du texte en soi (Shawky-Milcent, 2016) ou, comme le voyage d'un fictionaute d'un lecteur bilocalisé (Socavo, 2016) à la frontière entre le roman et l'OSS, *LBH 2.0*.

L'activité de lecture-jeu lors du *crash-test LBH 2.0* passe par l'expérience vidéoludique comme forme d'investissement instrumentée de lecture et devient un levier important pour l'incitation à approcher le patrimoine littéraire, même au niveau linguistique A1. Mentionnons enfin que pour engager l'entrée en jeu, l'enseignante de FLE a choisi une tâche amorce créative préparant l'introduction du dispositif et de l'expérimentation de la phase « Crise de folie ». Cette membrane ludique (Sanchez, 2022) ménage un cadre d'apprentissage basé sur des émotions comme le suspense et l'intérêt. À partir de la cinématique comme point de rencontre avec le personnage, il s'agit de faire créer aux étudiants l'arbre généalogique des *Rougon-Macquart* afin d'y situer ensuite le personnage Jacques Lantier et son avatar de jeu.

6.1.2. Choix de l'enseignante FLE : la transmédiabilité pour véhiculer la littérature

Rappelons à présent que le choix de l'enseignante s'est porté vers le support vidéoludique *LBH 2.0* au détriment de l'adaptation du roman pour le FLE (niv. B1). Cela s'explique par la volonté manifeste de faire évoluer nos pratiques et de nous inscrire dans la perspective actuelle d'une approche co-actionnelle et celle d'une pédagogie de projet créatif. Dans la dynamique d'une approche médiologique de la transmission culturelle évoquée précédemment, le jeu vidéo comme support d'apprentissage apparaît en tant que moyen facilitateur pour un contact interactif et ludique d'un public FLE avec le patrimoine littéraire français, sous la forme d'une adaptation et malgré le niveau élémentaire de compétences langagières.

Par conséquent, après plus mûre réflexion, mais aussi, en partie, par envie de nous mettre à défi, nous avons abandonné l'option première de l'adaptation du roman en version papier (Clé international, niveau B1, 2020), jugée insuffisante et dont nous citons ici la synopsis (1500 mots) :

Dans un décor de gares et de trains, se joue une histoire peu commune, faite d'amour et de haine. Un conducteur de train, Jacques Lantier, un homme en apparence calme et doux, souffre d'un terrible mal : il ne peut aimer sans avoir envie de tuer. Autre « bête humaine » : La Lison, sa locomotive à vapeur, qu'il entretient avec passion et qui va l'entraîner dans une effroyable catastrophe ferroviaire [...].

Au contraire, voici le *pitch* du jeu, annonce bien plus attractive à laquelle nous avons succombé, ce visuel constitue une transition entre les phases de *game play* et fait, dans la diégèse du jeu, un clin d'œil au projet de l'écrivain quant à la genèse du roman.

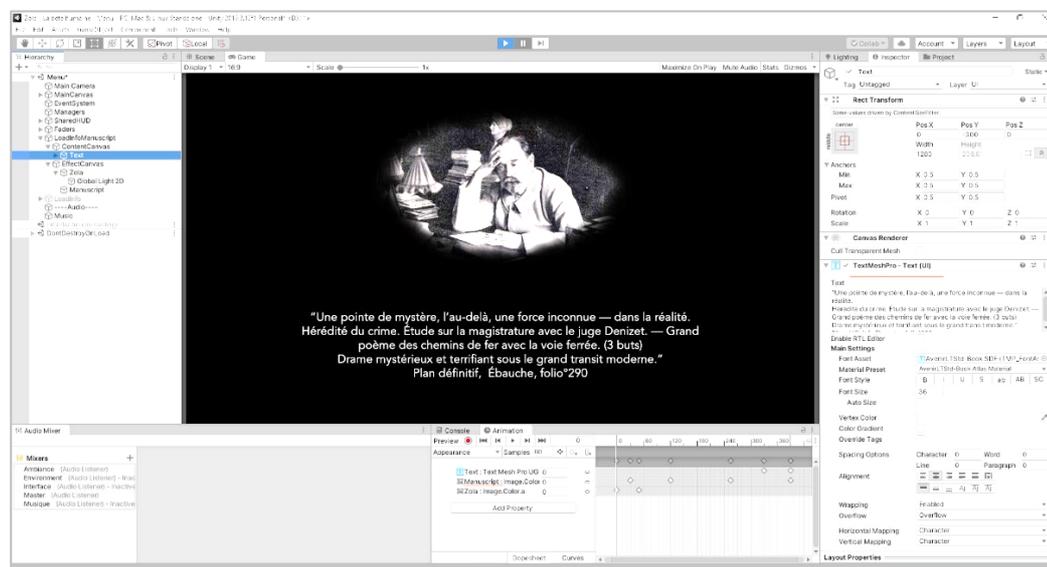


Figure 6. Visuel. Transition entre les phases du jeu.

Par conséquent, nous avons écarté la version « français facile » en raison de la réduction « dramatique » et presque mystérieuse de certains chapitres importants pour l'esthétique romanesque zolienne. Par exemple, le chapitre II (source d'inspiration pour la scène de la cinématique « Crise de folie »), restreint à trois pages et demie en format A5 et une illustration, rend l'adaptation fade, totalement insignifiante :

Il vit soudain une ombre et fut étonné de reconnaître Flore, une paire de ciseaux à la main.
 – Qu'est-ce que tu fais ici ?
 – Tu vois, je coupe des cordes. Assieds-toi donc.

Elle laissa glisser les ciseaux. Il la prit contre lui avec violence et il écrasa sa bouche sur la sienne. Elle se coucha sur le dos et s'abandonna à lui.

Alors il s'arrêta, haletant Il avait l'air d'un fou ; il chercha quelque chose autour de lui, une arme pour la tuer. Il vit les ciseaux, les ramassa, prêt à l'égorger², puis les rejeta.

Il s'enfuit, épouvanté, le long de la voie ferrée*.
 Mon Dieu ! Il était donc revenu, ce mal abominable dont il se croyait guéri ? Voilà qu'il avait voulu tuer cette Flore qu'il avait vue grandir.

1. Haletant : avec une respiration rapide et irrégulière.
 2. Égorger : couper le cou.



Figure 7. Extrait et illustration - *La Bête humaine*, CLÉ, niv. B1 (pp.12-13).

Nous invoquons ici les propos d'Ewa Kalinowska (2017 : 16) parlant des détracteurs des adaptations, l'auteure pointe l'appauvrissement des textes littéraires originaux sous tous les égards, le lexique moins riche ; élimination des descriptions ou de passages trop longs ; la vision artistique de l'ensemble, conçue par l'écrivain, s'en trouve totalement dépravée, un braconnage excessif.

6.1.3. Adapter le dispositif au niveau des apprenants : un défi pour l'enseignante de FLE

Nous avons donc travaillé l'œuvre originale à partir des extraits proposés dans le jeu vidéo. Même si le média vidéoludique procuste également le texte original sous le prisme d'une nouvelle rhétorique, celle de l'interface, au moins, ce dispositif nous offrait un gage d'interaction et donc une dose d'engagement dans la lecture à proprement parler, situant le texte dans l'espace intermédiaire du jeu, entre l'écran et le joueur. Notre conviction était que *LBH 2.0* pouvait enrichir nos pratiques, car en réalisant nous-mêmes le *play-test* en amont de la séquence, nous avons compris tout le potentiel ludique et l'impact de ce dispositif sur la créativité lectorale pouvant se déployer dans l'univers vidéoludique au moment de l'expérience de jeu. Le fait que nos étudiants puissent « actionner » le texte zolien nous est alors apparu comme la plus forte plus-value de ce dispositif.

Cependant, selon Schmoll (2017) « le jeu vidéo éducatif vise des objectifs, ainsi que des tâches, spécifiques et ciblées en fonction du niveau des apprenants ». Il nous revenait alors de relever le défi de l'adéquation du jeu à un scénario d'application adapté au niveau de nos étudiants, ce qui était une tâche didactique créative, permettant l'innovation de nos pratiques d'enseignement. Et Schmoll (2017) de conclure « l'inconvénient se situe dans le fait que, si les ressorts ludiques sont trop peu importants ou inadaptés, le jeu aura peu de chances de déclencher chez le joueur une attitude ludique ». Cela constituait pour nous l'occasion de proposer une lecture littéraire sous sa forme vidéoludique comme une situation problème conduisant à emprunter une posture *outside the box*, la part correspondante d'innovation des étudiants dans le scénario pédagogique.

De la sorte, l'expérience de jeu comme source d'émotion positive impulse à la fois la créativité des lecteurs-joueurs et dédramatise une « in-compétence » langagière et encyclopédique des étudiants. Notre choix s'est montré judicieux car, visiblement, le pouvoir de la fiction a opéré à travers cette adaptation transmédiatique, résidant selon l'approche narratologique de Jouve dans l'émotion, l'intérêt et le suspense. *LBH 2.0* comme *OSS* permettait à ses lecteurs-joueurs d'agir en « marionnettistes paradoxaux » (Sanchez, 2022) pour contrôler le destin tragique des personnages : dans la scène du carnet l'objectif ludique est d'apaiser la crise de folie de J. Lantier et constitue un vecteur d'émotion ; mener l'enquête en tant qu'assistant du juge Denizet : vecteur de suspense ; enfin, le thème du crime et du roman noir a intéressé un vecteur important d'intérêt pour les joueurs-lecteurs, certains en témoignent dans leur carnet de lecteur.

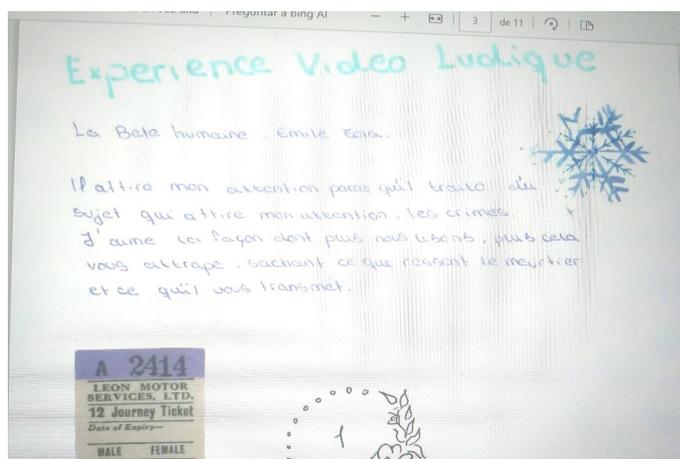


Figure 8. Extrait d'un carnet d'expérience vidéoludique de lecture.

Malgré les difficultés langagières de cet étudiant de première année, nous constatons, dans cette partie réservée au *débriefing* de l'expérience vidéoludique sous forme de carnet, qu'il arrive à exprimer par écrit sa passion pour les romans policiers. Il semble dire que ce qui l'intéresse est, non seulement de jouer au détective mais aussi de découvrir l'assassin, ce qui provoquerait l'intrigue et le suspense. Le pouvoir de cette fiction transmédiatique réside, surtout, dans le caractère scientifique du roman naturaliste, visant à disséquer « la bête humaine » afin d'en comprendre le fonctionnement. C'est précisément l'aspect manquant de l'adaptation CLÉ B1. Jouant la carte de l'hérédité comme destin tragique du personnage en plus de l'ambiance noire du roman policier, les concepteurs gagnent ainsi leur pari d'un *design* d'expérience : le lecteur joueur est fasciné par les ressentis du personnage criminel, le *flow* est donc visible dans l'écrit de l'élève sur Framapad :

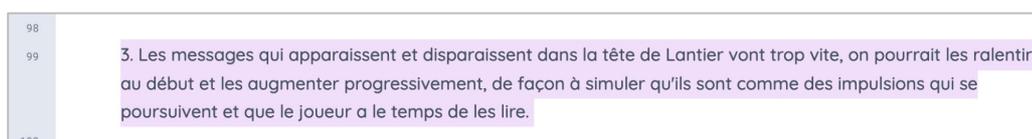


Figure 9. Extrait du Framapad en classe de FLE - espace collaboratif de *débriefing* du *crash-test*.

6.2. L'enseignant bat les cartes : formes hybrides et postures créatives de lecture littéraire

Dans une partie initiale de notre article, nous avons consolidé le socle d'analyse sur une prise de conscience nécessaire quant à la destruction des mythes et des croyances sur lesquelles l'enseignant aurait tendance à s'appuyer lors de l'application du dispositif de lecture *itérative* explicité précédemment. Nous revenons ici sur les constats des chercheurs concernant le pouvoir magique inhérent au média jeu vidéo (Amadiou & Tricot, 2014 : 90) et notamment sur le principe 8, « On apprend mieux en jouant grâce au numérique » : « Vous allez apprendre sans vous ennuyer, vos élèves vont apprendre en jouant / en s'amusant ».

L'adhésion initiale au dispositif *LBH 2.0* pouvait s'expliquer au départ par le facteur motivationnel comme règle indispensable du jeu didactique s'inscrivant dans ses préoccupations – car il fallait privilégier le plaisir de lire à travers l'utilisation d'un dispositif innovant. Cependant, lors de la mise en œuvre, nous avons constaté que la rencontre des étudiants FLE avec l'œuvre de Zola à travers un jeu vidéo, a été un facteur d'enchantement dans un autre sens : les étudiants ont été séduits, avant tout, par l'idée que d'autres étudiants soient les concepteurs de ce jeu. Avoir l'opportunité de contribuer à la conception du jeu vidéo et pouvoir prendre la relève grâce à ce *crash-test* et faire des retours utilisateurs constituait une situation didactique inédite et motivante. Une proximité avec le profil des concepteurs s'installe malgré l'éloignement géographique (France-Espagne). Les carnets vidéoludiques mis en place lors de cette expérimentation recueillent et donnent à voir leurs premières réactions :

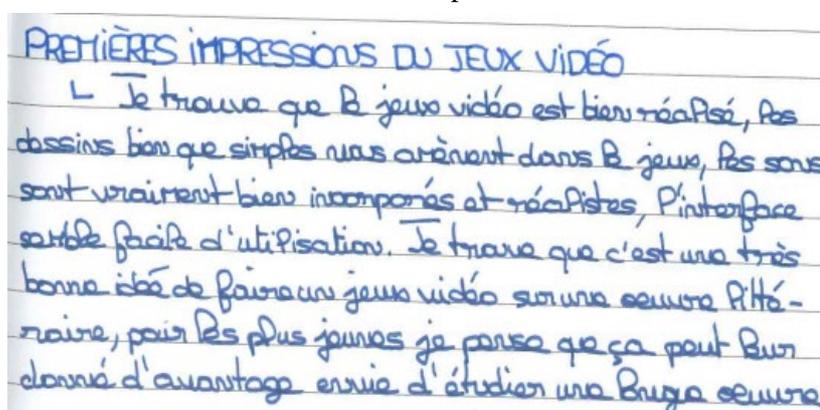


Figure 10. Extrait d'un carnet vidéoludique - Étudiant.e FLE.

L'enseignante constate alors que l'approche ludologique fait reposer l'efficacité du dispositif *LBH 2.0* pour une pratique innovante de la lecture littéraire sur deux conditions indispensables à sa mise en œuvre didactique. La première, une intrinsèque au dispositif vidéoludique : équilibre du *game play* entre les ressorts ludiques et les aspects sérieux du dispositif, ce à quoi avaient déjà veillé les étudiants concepteurs FLM, mission globalement accomplie, selon les retours des utilisateurs ; la deuxième, une autre condition, extrinsèque au jeu, vise l'intégration de l'expérience de jeu dans un scénario pédagogique qui prévoit, par exemple, une présentation des objectifs didactiques avant le jeu ou un *débriefing* et explicitation à postériori, défi pour l'enseignante de FLE.

La créativité du dispositif doit donc trouver écho et ancrage dans la capacité créative de l'orchestration pédagogique. Ce changement de perspective est renforcé, dans un second temps, par le caractère transmédiatique du dispositif didactique, cartographiant le texte littéraire dans la diégèse d'une interface vidéoludique. Cela pousse l'enseignante de FLE à un travail d'adaptation (un de plus !) de ses pratiques pour aborder l'œuvre littéraire tout en cherchant à diversifier la palette d'activités et, en miroir, les postures lectorales des étudiants au plus près des caractéristiques du média. Au fond, la

pédagogie de l'émotion touche aussi l'enseignante de FLE qui se réjouit de pouvoir adapter le jeu vidéo, afin que ses étudiants puissent agréer des textes patrimoniaux malgré leur niveau de langue.

Dans une approche médiologique (Debray, 2000) de la transmission de la culture littéraire, le jeu vidéo épistémique *LBH 2.0* est perçu comme un « moyen » de transport du texte à l'ère actuelle de l'hypersphère. À la charnière du cinéma et du jeu vidéo, la phase de jeu expérimentée (« Crise de folie de Lantier ») a un caractère hybride supplémentaire, car c'est une cinématique implémentée dans l'univers interactif du jeu.

Cette hybridité sera précisément l'outil didactique situant enfin la pratique de la lecture littéraire *via* le jeu dans la lignée d'une approche de la pédagogie de l'émotion positive (Capron Puozzo, 2013). Inscrite à son tour dans le prolongement des travaux de A. Bandura (1997) et axée sur la notion d'auto-efficacité, la lecture à travers le jeu vidéo doit produire chez l'apprenant une perception de ses émotions et des manifestations physiologiques qui en découlent, avec une influence très forte sur l'apprentissage et la réussite scolaire. L'école est le lieu où l'émotion peut constituer « une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition », l'enseignant visant à innover ses démarches pédagogiques mise sur l'expérience de *crash-test* en classe de FLE, comme sur un levier d'émotions positives. Cette activité inédite connaît un grand intérêt auprès des apprenants grâce au pouvoir de la dévolution en situation adidactique, conféré par l'acte de jouer et faire face seule, à un problème. « L'émotion devient ainsi une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire. Les émotions (négatives) sont des éléments qui parasitent la performance » (Capron Puozzo, 2013 : 3). Enfin, pour I. Capron Puozzo (2013) la solution serait « la piste de la pédagogie de la créativité ». L'objectif est « d'amener les apprenants à faire émerger des émotions facilitatrices d'apprentissage qui tempèrent ainsi leurs émotions parasites liées [...] grâce à la réalisation (ou utilisation) d'un support créatif ». (Capron Puozzo, 2013 : 3-4).

Les remarques des étudiants de FLE à la suite de l'expérimentation de cette cinématique, visiblement confondue avec une « vidéo » en raison de son manque d'interactivité prégnante, en disent long sur la plus-value émotionnelle de cette phase de jeu amorce.

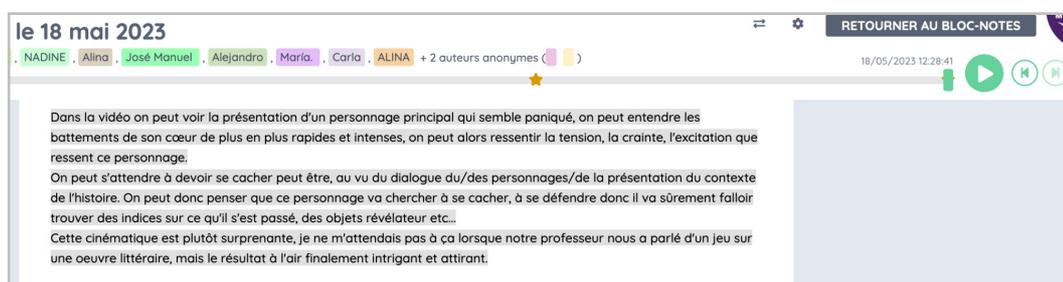


Figure 11. Extrait du Framapad en classe de FLE - espace collaboratif de *débriefing* du *crash-test*.

Cependant, la créativité est exigeante car elle s'inscrit dans une démarche de *design* qui implique un usage raisonnable des ressources (l'originalité – potentiel de créativité – n'est pas suffisante ni toujours adaptée) (Romero, Lille & Patino, 2017). Ainsi, la balle est désormais dans le camp de l'enseignant et une problématique essentielle émerge, comment rendre le JNÉ un objet enseignable ? Les recherches en didactique de la littérature (FLM) (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005) établissent un lien entre la théorie de la littérature (et les esthétiques de réception) et la didactique de la lecture littéraire, par le biais de l'efficacité de cette pratique dans l'espace scolaire. Ils rappellent ainsi que la lecture qui est enseignée et pratiquée à l'école n'est pas l'expérience ordinaire de la rencontre seul à seul avec le texte. *LBH 2.0* comme dispositif de lecture devient donc véritablement un jeu numérique épistémique, à partir du moment où il est proposé comme activité scolaire et qu'il est perçu comme objet enseignable. Et Dufays, Gemenne et Ledur de conclure :

Même si la lecture est pratiquée à domicile et dans une édition originale, elle reste un travail pour l'école, une tâche à accomplir, et est teintée à ce titre d'une empreinte institutionnelle. Plus fondamentalement, la lecture que l'on pratique à l'école ou pour l'école est, plus que toutes les autres formes de lecture, une activité orientée, finalisée vers des apprentissages. C'est pourquoi il est tellement nécessaire d'examiner attentivement tant la diversité des codes, des opérations et des modalités qu'elle peut mettre en œuvre que les enjeux que l'institution scolaire peut lui conférer et les stratégies (les méthodes didactiques) qu'elle peut déployer pour les atteindre (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 : 10).

Par conséquent, le choix de l'enseignant de FLE dans la situation didactique analysée ici doit tenir compte de la triple médiation de tout objet d'enseignement, au risque de voir s'atténuer le pouvoir « magique » du jeu sur le joueur.

Au début de notre étude, nous nous demandions : comment mettre en écho la pratique de lecture objectivée par la techno-créativité des étudiants FLM avec la lecture actionnelle, en tant qu'expérience interactive et déambulatoire des étudiants de FLE, afin de construire des postures créatives de lecture littéraire dans l'espace de création et d'expérimentation vidéoludique ? Il est temps d'y apporter une réponse. Nous avons pu constater que les activités de *débriefing* et le *feed-back* des utilisateurs sont envisagées comme des « écho-activités » au processus de conception.

7. Conclusion : quels apprentissages ? Préambule de fin de partie de jeu : *crash-test over !*

En définitive, il nous semble opportun de souligner que la relation au fait littéraire relève d'un véritable partenariat social entre les concepteurs FLM et les utilisateurs FLE, à travers un agir social coopératif. Celui-ci consiste précisément à vérifier l'objectif premier de *LBH 2.0*, à savoir les mettre en contact avec un texte littéraire

authentique (soit-il même braconné, adapté, OSS) lors de l'expérimentation du jeu ; est-ce que pour autant les étudiants ont-ils identifié les fragments textuels authentiques ? Ont-ils été en mesure de percevoir la littérarité du texte et qu'auraient-ils dû percevoir de l'esthétique naturaliste ? Sans la mise en place d'un scénario de *débriefing* et d'institutionnalisation des savoirs par l'enseignant, auraient-ils fait du hors-jeu ou un *game over* ? Également, cela consiste à vivre l'expérience d'une lecture interactive vidéoludique visant à mettre à l'épreuve l'équilibre entre les aspects sérieux et les ressorts ludiques du jeu, ainsi que les caractéristiques médiales évoquées dans la 1^{ère} partie de cet article ; c'est ainsi que les étudiants de FLE sont appelés à adopter une démarche socio-professionnelle et à contribuer à cette collaboration techno-créative du prototype comme dispositif didactique et pédagogique dont les enseignantes chercheuses sont les garantes.

La classe de FLE, aménagée dans le cas de notre expérimentation comme territoire d'une micro-société établit, par le biais du contrat didactique, une application du JNÉ sous la forme précise d'un *crash-test*. De ce fait, les étudiants FLE signent un nouvel engagement, une sorte de contrat ludique (Sanchez, 2022) : ils endossent une posture d'agents littéraires, contribuant en tant qu'utilisateurs au raffinement itératif du prototype du jeu (but du *play-test* pour les concepteurs FLM). En définitive, c'est le niveau d'engagement des étudiants de FLE vers un usage réfléchi du numérique qui finirait par évoluer d'une utilisation passive vers une co-conception participative de connaissances à caractère littéraire (Romero & Laferrière, 2015).

Au croisement des disciplines, la ludologie semble ainsi offrir au didacticien une nouvelle posture de gyrovague (Tricot & Musial, 2020), sans affiliation disciplinaire connue. Jean Verrier (*apud* Seoud, 1997) notait à ce sujet que l'avenir de ces deux disciplines (didactique FLM et FLE) apparaissait de plus en plus lié, car les éléments qui unissent l'enseignement de la littérature langue maternelle et la littérature langue étrangère sont bien plus nombreux que ceux qui les séparent. Le trait d'union nous semble être assuré ici par l'approche ludologique permettant un croisement conceptuel dans l'espace préférentiel d'une expérience de lecture protégée par une « membrane ludique », terme emprunté par Éric Sanchez à Erving Goffman (1991). À l'intérieur de cet espace soigneusement aménagé par l'enseignant, son seul souci en tant que maître du jeu c'est d'éviter un *game over* précoce de la part des lecteurs-joueurs. Son astuce : une *créattitude* professionnelle lui permettant de varier les postures d'apprentissage (gage de créativité) afférentes aux différentes logiques dialoguant dans l'approche actionnelle de l'enseignement de la littérature que nous développerons dans une étude ultérieure.

L'activité fictionnalisante a donc été fortement stimulée par la scène de la cinématique et ce malgré le caractère « chaud » du jeu. À ce propos, Jean-Paul Sartre rapprochait la littérature à la peinture, en parlant du peintre muet face à un écrivain émetteur de sens. Daniel Pennac (1995 : 26) en fait de même avec le cinéma : « tout est

donné dans un film, rien n'est conquis, tout vous est mâché, l'image, le son, les décors, la musique, l'ambiance ». Le jeu vidéo serait-il donc ce média « chaud-froid » ? « Est-il possible, lors d'une expérience médiatique de haute définition, d'être *acteur* dans l'univers fictif tout en conservant les propriétés d'un média froid pouvant stimuler l'imaginaire, comme le fait un roman ? » (Chartrand, 2015). Quel profit pourraient en tirer les lecteurs-joueurs de FLE à la recherche de rencontres littéraires ? Qu'aurait pensé également le romancier même, Émile Zola, écrivain de son temps, de ce dé-lire a-didactique, lui, dont l'univers narratif constitue à la fois un morceau d'orchestre, une composition architecturale et une écriture cinématographique ?

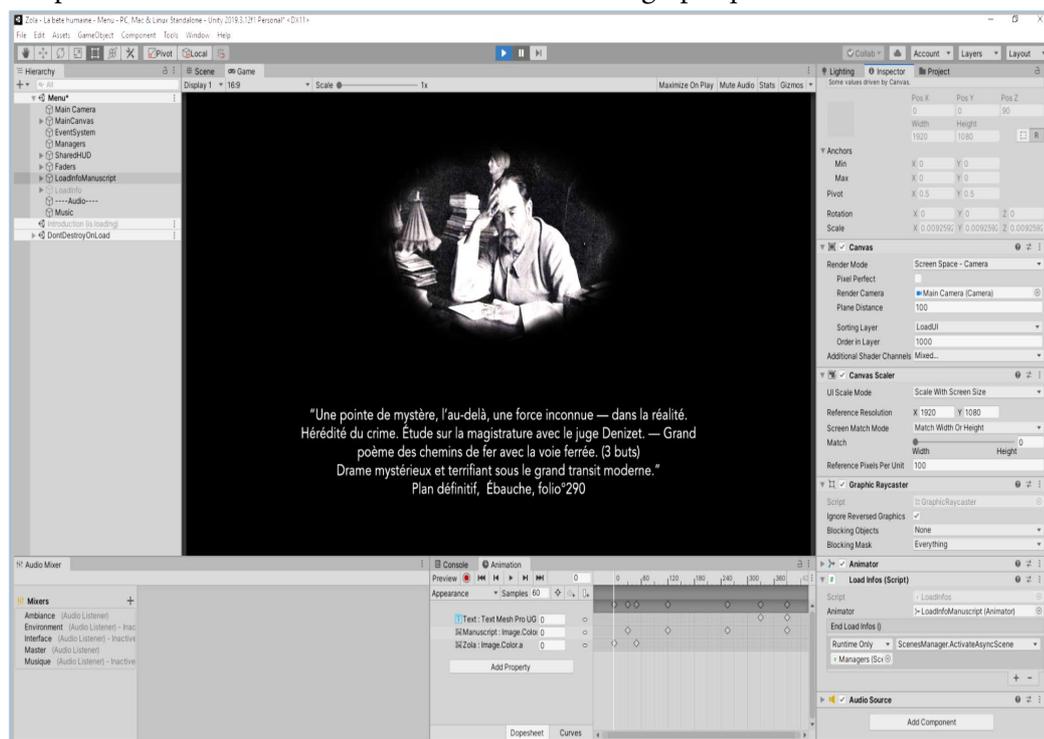


Figure 12. Visuel de transition dans l'interface Unity de *LBH 2.0* ©
(Photo d'Émile Zola à son bureau de travail, Medan).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMADIEU, Franck & André TRICOT (2014) : *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris, Retz.
- AUGÉ, Claire (2023) : « Le lecteur joueur : l'influence du jeu vidéo dans l'appropriation de l'œuvre littéraire *La Bête humaine* de Zola ». *Sciences du jeu*, 19. DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.5302>
- BANDURA, Albert (2007 [1997]) : *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduction de P. Lecomte. Bruxelles, De Boeck.

- BARTHES, Roland (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Éditions du Seuil.
- BARTHES, Roland (1984) : « Sur la lecture », in *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris, Éditions du Seuil.
- BOYDSTON, Jo Ann (1968) : «The writings of John Dewey, 1968». *Studies in Philosophy and Education* 6, 116–122. DOI : <https://doi.org/10.1007/BF00367803>
- BRUNEL, Magali (2021) : *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique. Études empiriques au collège et au lycée*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CAPRON PUOZZO, Isabelle (2013) : « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, 33. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.174>
- CARRIÈRE, Jean-Claude & Umberto ECO (2009) : *N'espérez pas vous débarrasser des livres. Entretiens menés par Jean-Philippe de Tonnac*. Paris, Grasset & Fasquelle.
- CHARTRAND, Éric (2015) : « Des livres, des jeux et des hommes : est-ce que les jeux vidéo peuvent nous faire pleurer ? », in Björn-Olav Dozo & Fanny Barnabé, (dir.), *Jeu vidéo et livre*. Liège, Presses universitaires de Liège, 340-359. URL : <http://books.openedition.org/pulg/2716>
- DAUNAY, Bertrand (2007) : « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français ». *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>
- DEBRAY, Régis (2000) : *Introduction à la médiologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- DEFAYS, Jean Marc ; Anne-Rosine DELBART & Samia HAMMAMI (2014) : *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris, Hachette Français langue étrangère.
- DOUEIHI, Milad (2011) : *Pour un humanisme numérique*. Paris, Éditions du Seuil.
- DUFAYS, Jean-Louis (2002) : « Les enjeux littéraires : évolution et enjeux d'un concept ». *Tréma*, 19, 5-16.
- DUFAYS, Jean-Louis ; Louis GEMENNE & Dominique LEDUR (2005) : *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Paris, De Boeck Supérieur. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.duf.ay.2005.01>
- GODARD, Anne (2015) : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris, Didier.
- GOFFMAN, Erving (1991) : *Les cadres de l'expérience*. Paris, Éditions de Minuit.
- GONZALEZ, Alina (2022) : « Lectures zoliennes dans la perspective des humanités numériques : des manuscrits aux adaptations, quelles données numériques en jeu ? », in Fatiha Idmhand & Ioana Marasescu-Galleron (dir), *Dix ans de corpus d'auteurs*. Paris, Éditions des Archives contemporaines. DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.-9782813004352>
- GONZALEZ, Alina (2023) : « *La Bête humaine* d'Émile Zola : lecture romanesque en jeu vidéo », in Cyril Dèves (ed.), *Le Jeu vidéo au carrefour de l'histoire, des arts et des médias*. Lyon, Les éditions du CRHI, 233-244.
- JENKINS, Henry (2004) : « Game Design as Narrative Architecture », in Noah Wardrip-Fruin & Pat Harrigan (dir.), *First Person: New Media as Story, Performance, Game*. Cambridge, MIT Press.

- JOUVE, Vincent (2019) : *Pouvoirs de la fiction : Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris, Armand Colin.
- KALINOWSKA, Ewa (2017) : *Lire en classe de français, nouvelles d'expression française dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*. Bristol, Peter Lang.
- LACELLE, Nathalie ; Jean-François BOUTIN & Monique LEBRUN (2017) : *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LE BRIS, Michel & Jean ROUAND [dir.] (2007) : *Pour une littérature-monde*. Paris, Gallimard.
- MOREL, Anne Sophie (2012) : « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives ». [Actes du II^e Forum Mondial HERACLES]. *Synergies Monde* 9, 141-148.
- PENNAC, Daniel (1995) : *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- PUREN, Christian (2004) : « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT*, 32 :1. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- PUREN, Christian (2008) : « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, 43 :1, 143-166. URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e>
- PUREN, Christian (2009) : « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues cultures étrangères ». *Les langues modernes*. UTRL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- ROMERO, Margarida & Thérèse LAFERRIÈRE (2015) : « Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocreation participative ». *Eductive*. URL : <https://educative.ca/ressource/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la-cocreation-participative>
- ROMERO, Margarida ; Benjamin LILLE & Azeneth PATINO (2017) : *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEL, Elyette, (2020) : *La Bête humaine d'Émile Zola. Adaptation niveau B1*. Paris, CLÉ international (coll. Lecture français facile).
- ROUXEL, Annie & Gérard LANGLADE [dir.] (2004) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SANCHEZ, Éric (2022) : *Le paradoxe du marionnettiste. Jeu et apprentissage*. Toulouse, Octarès.
- SANCHEZ, Éric & Margarida ROMERO (2020) : *Apprendre en jouant. Mythes et réalités*. Paris, Retz.
- SANCHEZ, Éric & Réjane MONOD-ANSALDI (2015) : « Recherche collaborative orientée par la conception », *Éducation et didactique*, 9 : 2. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- SARTRE, Jean Paul (1948) : *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard.
- SHELL, Jesse (2022) : *L'art du game design. Se focaliser sur les fondamentaux*. Paris, Dunod.

- SCHMOLL, Laurence (2017) : « Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36 : 2. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5722>
- SCHUWEY, Christophe (2019). *Interfaces. L'apport des humanités numériques à la littérature*. Neuchâtel, Éditions Livreo-Alphil.
- SEGURA, Alfredo & Nadine NÚÑEZ (2023) : « La littérature du FLE à l'épreuve de la perspective actionnelle : état des lieux ». *DIGILEC. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 10, 20-35. DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9691>
- SÉOUD, Amor (1997) : *Pour une didactique de la littérature. Langues et apprentissages des langues*. Paris, Didier.
- SÈVE Pierre & Catherine TAVERON (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment enseigner une posture d'auteur de la GS au CM*. Paris, Hatier.
- SHAWKY-MILCENT, Bénédicte (2016) : *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris, Presses universitaires de France.
- SOCAVO, Lorenzo (2016) : « Le livre, espace intérieur ou intermonde ». *Cultures numériques*. URL : <https://ecultures.hypotheses.org/240>
- TRICLOT, Mathieu (2011) : *Philosophie des jeux vidéo*. Paris, Zones.
- TRICOT, André & Mathieu MUSIAL (2020) : *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain, De Boeck Supérieur.
- VIALA, Alain (2022) : *L'adhésion littéraire*. Paris, Le temps des cerises.
- VINATIER, Isabelle (2009) : *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.